

Arte

Caio Paduan
Rafael Presto
Taiana Machado
Valquiria Prates

4^o
ano

LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

Manual do
Professor



Editora
Saraiva

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

Direção geral: Guilherme Luz

Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

Gestão de projeto editorial: Tatiany Renó

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

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

Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga

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

Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.),
Rosângela Muricy (coord.), Ana Curci, Ana Paula C. Malfa, Arali Lobo,
Brenda T. de Medeiros Moraes, Carlos Eduardo Sigrist, Claudia Virgilio,
Cesar G. Sacramento, Diego Carbone, Gabriela M. de Andrade,
Larissa Vazquez, Lilian M. Kumai, Maura Loria, Ricardo Miyake,
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: Silvio 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: Sergey Novikov/Shutterstock

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

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

Espaço 2 – Pinheiros – SP – CEP 05425-902

SAC 0800 011 7875

www.editorasaraiva.com.br

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

Ligamundo : arte 4º 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 978-85-472-2467-7 (aluno)

ISBN 978-85-472-2468-4 (professor)

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

7-11360

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

2017

Código da obra CL 820653

CAE 728891 (AL) / CAE 728856 (PR)

1ª edição

1ª impressão

Atualizado de acordo com a BNCC.



Impressão e acabamento

Sumário

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

Apresentação

Cara professora, caro professor,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ A Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

Um breve panorama das visões de ensino-aprendizagem em Arte

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

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

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

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

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

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

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

1 Taxonomia é a ciência ou técnica de classificação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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**⁸ – e pensando essas representações como práticas de significação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artes visuais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dança

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Música

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Teatro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Proposta teórico-metodológica da Coleção

Abordagem Triangular Ampliada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Eixos de aprendizagem em Arte

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

Multiletramento nas linguagens artísticas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Multiculturalismo

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

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

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

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

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

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

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

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

Outro traço importante da interculturalidade é a compreensão de que

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

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

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

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

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

Formação da sensibilidade e a imaginação na cognição

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

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

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

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

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

Percursos pedagógicos no ensino de arte

Livro-mapa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Percurso pedagógico e as linguagens artísticas na Coleção

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como a dança é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A dança está presente em diferentes dimensões de nossa vida.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como a música é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como o teatro é abordado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estratégias e debates pedagógicos no ensino de arte

Escola ampliada

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

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

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

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

Percursos culturais: museus, exposições, espetáculos e shows

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Importância do corpo nas práticas das linguagens artísticas

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

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

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

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

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

Importância e estratégias de registros de processos nas aulas de Arte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Arte e tecnologia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interações e diálogos entre arte e tecnologia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avaliação em Arte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Organização da obra

Material impresso

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

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

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

Estrutura das unidades

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

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

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

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

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

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

Vamos começar

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

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

Que arte é essa?

Nessa seção, apresentamos uma ou mais obras de arte que se relacionam com o tema e a linguagem trabalhadas no bloco. O trabalho inicia sempre com a leitura coletiva da obra, encaminhada por meio das perguntas contidas no boxe **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 boxe 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 boxe orienta um breve debate sobre alguns temas contemporâneos relevantes para a vida em sociedade. Trabalhando com atividades orais e de pesquisa, visa levar os estudantes à reflexão sobre suas atitudes dentro de seu contexto social.

Conectando saberes

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

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

Material digital do professor

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

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

Temas, campos de experiência e macrotemas

Temas transversais e interdisciplinaridade

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

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

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

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

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

Portanto:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

Unidade 1 – Arte e natureza se misturam		
Bloco 1 – Artes visuais		
Tema	Modelagem em argila; instalação artística	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS</p> <p>Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p>	<p>A proposta de abertura do bloco é uma atividade individual (EF15AR05) de modelagem de esferas em argila (EF15AR04), com a criação de texturas em suas superfícies (EF15AR02). O exercício explora as possibilidades do material, e as esferas produzidas serão utilizadas na proposta de experimentação coletiva que encerra o bloco, com a criação e apreciação de uma instalação na escola (EF15AR02) (EF15AR04) (EF15AR05) (EF15AR06). Antes da atividade de experimentação, os estudantes farão um exercício de investigação da instalação <i>Aqui e lá</i>, de Anna Maria Maiolino (EF15AR01) (EF15AR02) (EF15AR03) (EF15AR07), momento em que explorarão o conceito de instalação nas artes visuais, conhecendo em seguida três técnicas de modelagem em argila: bola, rolo e placa (EF15AR01) (EF15AR02) (EF15AR03).</p>

Bloco 2 – Música

Tema	Música de matriz indígena; melodia	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>MÚSICA</p> <p>Contexto e práticas (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p> <p>Materialidades (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>Processos de criação (EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p> <p>ARTES INTEGRADAS</p> <p>Patrimônio Cultural (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>Os estudantes vão conhecer ou retomar o conceito de paisagem sonora e criar uma sonorização vocal para os espaços da escola (EF15AR17) como forma de perceber os sons do ambiente e as possibilidades do aparelho vocal humano (EF15AR15).</p> <p>Em seguida, entrarão em contato com a cultura do povo indígena Suruí Paiter (EF15AR25), compreendendo sua manifestação musical como produto da relação que esse povo estabelece com o ambiente ao seu redor (EF15AR13). Os Suruí Paiter exploram de forma intensa as possibilidades da voz como fala e como canto. Com essa percepção, os estudantes compreenderão o conceito de melodia (EF15AR14), partindo de experiências com entonação. A oportunidade de falar sobre esse conceito também possibilita a definição de canção (EF15AR14).</p> <p>Por fim, os estudantes serão convidados a experimentar as possibilidades da sua voz. Partindo de uma canção indígena, experimentarão diferentes posturas vocais (EF15AR15) por meio de improvisos (EF15AR17) sobre o timbre vocal.</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	É possível aprofundar o debate sobre sustentabilidade, discutindo-se também desequilíbrio ambiental, em atividade interdisciplinar com Ciências.	

Bloco 3 – Dança

Tema	Consciência corporal e a construção do movimento	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>DANÇA Contextos e práticas (EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p> <p>Processos de criação (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Matrizes estéticas e culturais (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Patrimônio cultural (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>Para começar, os estudantes serão convidados a se movimentar sem “pensar muito”. Com isso, poderão perceber a possibilidade de deixar fluir o movimento (EF15AR09).</p> <p>Por meio do espetáculo <i>SIM</i>, da companhia key zeta e cia., os estudantes conhecerão algumas maneiras como artistas da dança procuram ampliar a consciência sobre sua movimentação e a possibilidade de construção de um movimento com mais fluidez, com maior relação com o tempo e o espaço (EF15AR08). Também perceberão a influência de técnicas de diferentes matrizes culturais vindas da Ásia (EF15AR24) (EF15AR25) na dança desses artistas.</p> <p>Seguindo a reflexão, será apresentada a ideia de como o movimento é afetado por uma percepção mais atenta e profunda de si mesmo, do espaço a sua volta e do tempo presente (EF15AR08). Será proposto então aos estudantes experimentarem se movimentar de olhos fechados, buscando ampliar sua percepção dos diversos estímulos do ambiente e sobre seu próprio corpo (EF15AR10) (EF15AR11).</p> <p>Para finalizar, os estudantes vão debater sobre os movimentos experimentados na proposta e sobre a importância da consciência do movimento na dança e no cotidiano (EF15AR12).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	É possível criar uma ponte interdisciplinar com História e Geografia, abordando-se diferenças culturais entre Ocidente e Oriente.	

Bloco 4 – Teatro		
Tema	Animais personagens; dramaturgia	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>TEATRO</p> <p>Contextos e práticas (EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p>Processos de criação (EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, resignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p>	<p>O bloco se inicia com uma conversa coletiva para que os estudantes compartilhem conhecimentos prévios sobre animais personagens em produções culturais voltadas para crianças (EF15AR18). Em seguida, a turma realizará um exercício coletivo de leitura teatral de <i>Os saltimbancos</i>, que propiciará uma primeira aproximação aos elementos de elaboração do texto dramático (EF15AR18) (EF15AR22).</p> <p>Na seção seguinte, os estudantes conhecerão um pouco mais de <i>Os saltimbancos</i> e algumas de suas montagens, explorando assim a história dessa peça, em especial seu caráter de teatro musical (EF15AR18). Na sequência, explorarão os conceitos e técnicas de composição da dramaturgia, debatendo suas principais convenções (EF15AR18).</p> <p>Como pesquisa de encerramento, com a turma dividida em duplas, os estudantes vão criar e escrever um pequeno diálogo entre dois animais personagens por eles inventados, apresentando sua criação para a turma em uma leitura encenada (EF15AR19) (EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR22).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	É possível abordar o texto dramático juntamente com a disciplina de Língua Portuguesa, explorando conteúdos como pontuação (travessão, dois pontos, etc).	

Bloco 5 – Artes visuais		
Tema	A representação da passagem do tempo em imagens	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS</p> <p>Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p>	<p>Na atividade que abre o bloco, os estudantes farão um exercício de ditado de desenhos (EF15AR04) (EF15AR05), tendo como elemento disparador palavras que indicam ações, devendo encontrar formas de representar em imagens essas ações (EF15AR02). Finalizada a atividade, os estudantes discutirão o processo e os resultados em uma roda de conversa (EF15AR06).</p> <p>Essa atividade é uma preparação para a observação e análise da pintura <i>As respigadoras</i>, de Jean-François Millet (EF15AR01) (EF15AR03), em um processo que explora a maneira como o artista fez a representação pictórica de uma sequência de movimentos (EF15AR02). O recurso de escala também é analisado como elemento para construir a perspectiva na pintura.</p>

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p>	<p>Por fim, os estudantes serão desafiados a observar a fotografia de uma pessoa em movimento e criar fisicamente uma sequência de movimentos que mostre as possíveis posturas corporais anteriores e posteriores à postura retratada na fotografia (EF15AR02). Um colega vai fotografar essas posturas. A seguir, os alunos criarão um desenho de esquemas com linhas simples para representar essas sequências de movimentos (EF15AR02) (EF15AR04) (EF15AR05). O processo e os resultados serão analisados pela turma em uma roda de conversa (EF15AR06).</p>
---	---	---

Conectando saberes – Meditação		
Tema	Estudo e prática da meditação	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>DANÇA Elementos da linguagem (EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. Processos de criação (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. ARTES INTEGRADAS Matrizes estéticas culturais (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p>	<p>Neste bloco os estudantes investigarão a prática da meditação, estabelecendo relações entre o corpo, as dinâmicas cotidianas e os estados de relaxamento e tensão, bem como outros referenciais de parâmetros do corpo (EF15AR09). Além disso, nos momentos de troca coletiva sobre a experiência, debaterão sobre o corpo, em uma discussão que será feita em múltiplas direções, estabelecendo-se sentidos plurais para as dinâmicas físicas (EF15AR12). A prática da meditação é recorrente em diferentes matrizes culturais, possibilitando um convívio plural com práticas para além daquelas comuns ao universo da turma (EF15AR24).</p>
Possibilidades de diálogo com outras disciplinas	Esse bloco pode ser realizado em conjunto com a disciplina de Ciências, aprofundando os aspectos físicos e biológicos da respiração e da meditação.	

Unidade 2 – Diversidade, participação e cultura popular

Bloco 1 – Artes visuais

Tema	Diversidade étnica e cultural; composição e enquadramento em retratos	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p> <p>ARTES INTEGRADAS Arte e tecnologia (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.</p>	<p>Como uma primeira abordagem do tema, será realizada uma atividade individual (EF15AR05) de criação de um álbum ilustrado do corpo, explorando diferentes formas de enquadrar o próprio corpo e criar imagens a partir de formas escolhidas (EF15AR02). Uma conversa em grupo (EF15AR06) sobre a experiência durante a apreciação dos álbuns criados ampliará os sentidos e percepções de cada estudante. A partir da leitura e apreciação da obra <i>Humanae (work in progress)</i>, de Angélica Dass (EF15AR01) (EF15AR02), os estudantes refletirão sobre o retrato como expressão artística e sobre sua presença na história da arte (EF15AR07). Também por meio da leitura da obra de Angélica Dass, eles discutirão o tema da diversidade humana. Fechando o bloco, os estudantes vão criar uma galeria de fotografias de partes do corpo para representar a diversidade humana (EF15AR04) (EF15AR05) (EF15AR26), discutindo e apreciando coletivamente os trabalhos realizados (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A partir da obra de Angélica Dass, você pode ampliar o debate sobre preconceito criando uma interdisciplinaridade com os temas abordados em Educação Física sobre preconceito relacionado a diferenças físicas nas atividades corporais.	

Bloco 2 – Música

Tema	Músicas da cultura popular; ciranda; altura como elemento constitutivo da música	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>MÚSICA Contexto e práticas (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p> <p>Materialidades (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p>	<p>No início do bloco, os estudantes farão um exercício de memória musical, explorando seu repertório de canções da cultura popular (EF15AR13). A seguir, criarão uma sequência de sons vocais, registrando sua notação por meio de vocábulos e onomatopeias (EF15AR16) (EF15AR17).</p> <p>Em seguida, os estudantes entrarão em contato com a ciranda, manifestação da cultura popular brasileira (EF15AR13). Os termos música popular e música erudita serão tratados de maneira crítica, discutindo-se a tendência de supervalorização da cultura de matriz europeia em detrimento da cultura popular (EF15AR25).</p>

<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p>Notação e registro musical (EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.</p> <p>Processos de criação (EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Processos de criação (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Patrimônio cultural (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>O conceito de altura é explorado no bloco como elemento constitutivo da música. Também relacionados a esse conceito e analisados do ponto de vista da música, o bloco explicita os conceitos de tessitura e extensão, exemplificados por meio da prática vocal (EF15AR14). Por fim, os estudantes experimentarão tocar e cantar a ciranda (EF15AR13). Ao tocar, vão explorar palmas, instrumentos musicais ou outros objetos que façam a parte do surdo da ciranda, marcando o ritmo com movimentos corporais correspondentes ao compasso quaternário (EF15AR15). Além de ser uma prática musical, a ciranda incorpora outras linguagens, assim como outras manifestações da cultura popular. Dessa maneira, os estudantes também vivenciarão a dança em roda da ciranda em sua articulação com a música (EF15AR23).</p>
<p>Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas</p>	<p>Você poderá fazer uma pesquisa de vídeos na internet para buscar e enumerar, juntamente com os estudantes, as diferenças entre a dança da ciranda de Pernambuco e a dança da ciranda encontrada em algumas cidades do litoral do Sudeste, em relação às variadas linguagens artísticas que compõem essa manifestação da cultura popular.</p>	

<p>Bloco 3 – Dança</p>		
<p>Tema</p>	<p>Danças tradicionais: o Cavalo-Marinho</p>	
<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p>DANÇA Contextos e práticas (EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p> <p>Processos de criação (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p>	<p>O bloco se inicia com a apresentação aos estudantes do Cavalo-Marinho, uma manifestação da cultura popular brasileira que integra música, dança, teatro e diferentes técnicas artesanais na construção de instrumentos, figurinos e objetos de cena (EF15AR08). Os estudantes serão convidados a se movimentar no ritmo de uma música da brincadeira (EF15AR10) (EF15AR24). Em seguida, eles conhecerão o enredo que conduz a brincadeira e algumas de suas características estruturais. Por fim, aprenderão os principais passos e movimentos do Cavalo-Marinho (EF15AR08), compreendendo-o ainda como uma manifestação da cultura popular brasileira (EF15AR25).</p>

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES INTEGRADAS</p> <p>Matrizes estéticas culturais (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Patrimônio cultural (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>Na atividade de experimentação que encerra o bloco, os estudantes serão convidados a construir arcos – tais como os utilizados no Cavalo-Marinheiro – para inventar com eles, em pequenos grupos, sua própria dança (EF15AR08) (EF15AR10) (EF15AR11) (EF15AR24).</p> <p>Para finalizar, vão debater sobre sua experiência pessoal e coletiva na proposta realizada (EF15AR12).</p>
---	---	---

Bloco 4 – Teatro		
Tema	Teatro de formas animadas; mamulengo	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>TEATRO</p> <p>Contextos e práticas (EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p>Processos de criação (EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, resignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>ARTES INTEGRADAS</p> <p>Processos de criação (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Patrimônio cultural (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>O bloco se inicia com uma sequência de jogos teatrais que exploram os princípios da manipulação de bonecos, em que os estudantes criarão personagens utilizando as mãos, sem paramentações de apoio, explorando suas possibilidades criativas e expressivas e sua imaginação (EF15AR19) (EF15AR21) (EF15AR22). Os personagens criados serão apresentados para a turma, em uma interação com caráter de improviso (EF15AR20).</p> <p>Em seguida, os estudantes serão convidados a apreciar e conhecer a arte do mamulengo (EF15AR18), que é um teatro de bonecos popular tipicamente brasileiro, presente sobretudo no Nordeste, considerado Patrimônio Cultural Brasileiro (EF15AR25). Depois, exploram-se os elementos técnicos constitutivos do teatro de mamulengo (EF15AR18), que mistura elementos do teatro, da música e das artes visuais (EF15AR19), além de explorar aspectos históricos dessa forma teatral popular.</p> <p>Por fim, cada estudante será convidado a criar e construir seu próprio mamulengo, elaborando seu nome, personalidade, história, explorando suas possibilidades técnicas e expressivas (EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR23). Depois de criados, os mamulengos serão apresentados em duplas em improvisos livres para a turma (EF15AR22) (EF15AR24). Finalizando a atividade, os estudantes discutirão a experiência e retomarão sua aprendizagem sobre os bonecos populares no Brasil (EF15AR25).</p>

Bloco 5 – Artes visuais

Tema	Documentário audiovisual	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p> <p>Arte e tecnologia (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.</p>	<p>Como atividade inicial, os estudantes realizarão uma roda de memórias para que possam tomar contato com as ideias da turma sobre comunidade, memória coletiva e registro (EF15AR06). Partindo da apreciação de imagens do filme <i>Uma escola Yawanawá</i>, do cineasta Wewito Piyãko, os estudantes poderão investigar os elementos formais e processuais da obra (EF15AR01) (EF15AR02), contextualizando sua realização e conhecendo os processos de criação e realização de um filme documentário (EF15AR03) (EF15AR07). Para experimentar a realização de documentários e sua exibição (EF15AR04) (EF15AR26), os estudantes organizarão coletivamente um festival de vídeos sobre a escola (EF15AR05) (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Um aprofundamento do gênero textual relato pessoal oral poderá ser feito em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa.	

Bloco 6 – Artes integradas

Tema	A linguagem do cinema	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p> <p>MÚSICA Contexto e práticas (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Processos de criação (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Arte e tecnologia (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.</p>	<p>O bloco se inicia com a aproximação dos estudantes, por meio da criação de um folioscópio (EF15AR04), a recursos e princípios básicos da criação da ilusão de movimento (EF15AR02), base para a invenção do cinema. Os estudantes apreciarão os folioscópios uns dos outros no momento seguinte, realizando uma conversa de contextualização (EF15AR06). Depois, a turma será convidada a observar algumas imagens do filme <i>Viagem à Lua</i> (EF15AR01), clássico do cinema dirigido por Georges Méliès, seguindo-se uma investigação sobre a invenção do cinema e os primeiros filmes dos irmãos Lumière (EF15AR03) (EF15AR07).</p> <p>Na seção seguinte, os estudantes investigarão elementos da linguagem do cinema, como planos e enquadramentos (EF15AR02), além da sonoplastia (EF15AR02) (EF15AR13).</p> <p>As atividades de encerramento do bloco envolvem a produção de um curta-metragem de ficção, com a turma dividida em grupos (EF15AR04) (EF15AR05) (EF15AR23) (EF15AR26). A experimentação será dividida em etapas de produção, e, na pré-produção, os estudantes primeiro realizarão um roteiro e um <i>storyboard</i>, por meio do qual tomarão decisões sobre elementos da linguagem, como planos e enquadramentos (EF15AR02). Depois, os estudantes realizarão as etapas de produção e pós-produção dos filmes, organizando por fim uma mostra de cinema com todas produções da turma, seguida de debate sobre toda a experimentação e apreciação das obras (EF15AR05) (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	É possível criar um campo interdisciplinar com a disciplina de História tendo como objeto de estudo o surgimento, no século XX, de novos meios de comunicação como o cinema, discutindo-se seu impacto nos diversos estratos sociais.	

Conectando saberes – Rádio por todo lado

Tema	Rádio escolar	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES INTEGRADAS Processos de criação (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>Matrizes estéticas culturais (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>Arte e tecnologia (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística.</p>	<p>Nesse bloco, os estudantes criarão uma rádio escolar, projeto relativamente comum nas escolas públicas, que possibilita uma prática temática que pode aliar diversas linguagens e disciplinas, engajando a turma em um processo coletivo (EF15AR23). Para realizar a programação, os estudantes poderão criar diversas obras e produtos culturais e artísticos, como jogos, canções, contação de histórias, que sejam do interesse da comunidade escolar e seu entorno (EF15AR24). Para isso, poderão utilizar diversos recursos tecnológicos, tanto para pesquisas como para gravação dos programas e sua veiculação (EF15AR26).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	<p>Este bloco pode ser realizado em conjunto com a disciplina de Ciências, principalmente no que se refere à utilização de recursos tecnológicos para a realização da atividade. Caso sua escola conte com uma professora ou um professor de Informática, recomendamos que se faça um parceria também com essa disciplina. Se quiser aprofundar a pesquisa em torno da criação do rádio, sugerimos uma parceria com a disciplina de História.</p> <p>Com a rádio escolar em atividade, o campo de possibilidades de diálogo com as outras disciplinas é grande, tendo como limite os projetos de programas que serão planejados, produzidos e veiculados. Assim, é possível estabelecer pontos de contato com aprendizagens realizadas em diversos contextos, que podem ser transformadas em programas de rádio.</p>	

Bibliografia

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ALMEIDA, C. M. C. *A Cultura na formação de professores*. Salto para o futuro (Série Formação cultural de professores). Ano XX, boletim 7, jun. 2010. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 20 out. 2017.
- ALMEIDA JUNIOR, J. S. de; KOUDELA, I. D. *Léxico da pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- AZEVEDO, F. A. G. *Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. (Org.). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.
- _____. (Org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: Sesc Vila Mariana, 1998b.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002b.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002c.
- _____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002d.
- _____. *Uma introdução à Arte/educação contemporânea*. 10 f. São Paulo, 2005 (mimeo).
- _____. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- 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.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 2, de 10 de maio de 2016 – Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18449-ceb-2013>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- _____. Governo Federal. Lei n. 12.378/16. Brasília, 2016b. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacao-original-150222-pl.html>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 12/2013. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18449-ceb-2013>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- _____. Governo Federal. Lei n. 1.769/08. Brasília, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. Governo Federal. LDB. Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. Governo Federal. LDB. Lei n. 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Revogado pela Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. Governo Federal. Lei n. 5.692/61. Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2017.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

Arte

4^o
ano

LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

CAIO PADUAN

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

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

Graduando da Escola de Educação Física e Esporte da USP

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

RAFAEL PRESTO

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

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

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

TAIANA MACHADO

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

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

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

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

VALQUIRIA PRATES

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

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

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

"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP)

Curadora e professora em universidades, escolas e instituições culturais

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



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



Direção geral: Guilherme Luz
Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas
Gestão de projeto editorial: Tatiany Renó
Gestão e coordenação de área: Alice Silvestre e Camila De Pieri
Edição: Beatriz Mogadouro Calil, Edgar Costa Silva, Juliana Lima Gonçalves, Nina Basílio
Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga
Planejamento e controle de produção: Paula Godo, Roseli Said e Marcos Toledo
Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.), Rosângela Muricy (coord.), Ana Curci, Ana Paula C. Malfa, Arali Gomes, Brenda T. M. Moraes, Carlos Eduardo Sigris, Cesar G. Sacramento, Claudia Virgílio, Diego Carbone, Gabriela M. Andrade, Lillian M. Kumai, Maura Loria e Raquel A. Taveira
Arte: Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.), Simone A. Zupardo Dias (edição de arte)
Diagramação: Aga Estúdio
Iconografia: Silvio Kligin (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, Filipe Rocha, Gabriela Gil, 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: Sergey Novikov/Shutterstock

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

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

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

Ligamundo : arte 4º 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 978-85-472-2467-7 (aluno)
ISBN 978-85-472-2468-4 (professor)
1. Arte (Ensino fundamental) I. Presto, Rafael.
II. Prates, Valquiria. III. Machado, Taiana.
IV. Paduan, Caio.

17-11360

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

2017

Código da obra CL 800653
CAE 624409 (AL) / CAE 624410 (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.



Que arte é essa?

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



De olho na arte

Neste boxe apresentamos questões para uma conversa coletiva sobre a obra ou o artista em estudo.

Hora da reflexão

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

Vamos falar sobre...

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

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.

O mamulengo e seus apetrechos

Você se lembra de todo um mestre brincando de mamulengo. A manipulação mais comum desses bonecos é semelhante à manipulação de um boneco de marionetes. O mamulengo é vestido na mão do mestre, que movimentará os braços do boneco com os dedos.



A brincadeira de mamulengo é quase sempre acompanhada por músicas, chamadas de **cantadores**. Os ritmos são o batuque e o saquê.

Passando pelo passado

O mamulengo teve sua origem em Pernambuco por conta dos presépios de Natal trazidos pelos padres jesuítas no século XVII, que utilizavam bonecos na encenação de histórias do cristianismo.

São muitas as histórias que explicam a origem da palavra mamulengo. Uma dessas histórias diz que mamulengo vem da expressão "mão molenga", que é como o mamulengueiro deve conduzir sua brincadeira, com muita habilidade.

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.

Passando pelo passado

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

O filme **Uma escola Yanomávia**, de Vinícius Pádua (1978), mostra uma escola em uma aldeia Yanomávia. O cineasta acompanha o cotidiano que os estudantes fazem para chegar à escola, suas atividades educacionais e as atividades que fazem fora da sala de aula.

Devido à chegada dos europeus ao continente americano, em 1500, os povos indígenas não tinham contato com a escrita e a dificuldade de preservar seus costumes e sua memória. Muitos indígenas foram mortos e diversos povos foram exterminados.

Por volta de 1970, desde o início da década de 1970 até hoje, Vinícius Pádua acompanha a luta dos povos indígenas contra esse processo e em busca de melhores condições de vida, a partir dos movimentos e costumes de suas antropologias.

Depois de pesquisar muita história, Pádua decidiu trabalhar com os indígenas para registrar em filmes seus hábitos, histórias, brincadeiras, festas, formas de trabalho, além de denúncias de violência sofridas.



Cena do filme Uma Escola Yanomávia de Vinícius Pádua. Projeto de História da UFPA, 2010.

Glossário

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

Vamos experimentar

Nesta seção você vai experimentar diversas formas de expressão artística!

Vamos experimentar

Objetivo: criar uma instalação com as bolinhas de argila. A ideia é organizar e agrupar as bolinhas feitas para ocupar um espaço da escola. Vamos lá!

Instalação coletiva

Percebendo diferenças e organizando as peças

Você e os colegas precisam conhecer muito bem as peças que vão usar para fazer arte na escola. Para isso, sigam estes passos, com a orientação do professor ou da professora.

- 1. Colorem as bolinhas em um lugar onde possam ver a totalidade das peças.
- 2. Observem quantos tipos de textura existem. Agrupem as bolinhas conforme o tipo de textura. Depois, formem grupos de estudantes de acordo com o número de texturas identificadas. Por exemplo, se três tipos de textura foram observados, dividam-se em três grupos.



- 3. Reunidos nos grupos, observem novamente as bolinhas. Procurem notar semelhanças diferentes entre as peças. Em seguida, conversem sobre as seguintes questões:
 - Como identificar uma das bolinhas que você fez? Como você percebeu que é uma das bolinhas que você criou? Se não encontrou, quais foram as dificuldades que o impediram de fazê-la?
 - As texturas feitas nas bolinhas fazem você pensar em alguma coisa? Com o que você pode relacioná-las?

Como é feita essa arte?

1. Considere a conversão da etapa anterior, reffram sobre os espaços da escola e sobre como as bolinhas podem se relacionar com eles. Com a turma toda, escolham um lugar para ocupar. Pode ser uma sala de aula, um corredor, o pátio ou a quadra, por exemplo.

2. Depois de definir o espaço, vácamo-se novamente com seus grupos e experimentem algumas maneiras de ocupar. Existem muitas possibilidades, por exemplo:

- colocar as bolinhas empilhadas em linha reta ou em linha curva, mais perto ou mais longe umas das outras;
- equalizar as bolinhas formando figuras geométricas;
- criar montanhas, mais altas ou mais baixas, com as bolinhas.

3. Na hora de organizar as peças, lembre-se de que as texturas e a disposição das bolinhas podem transmitir diferentes sensações e pensamentos. Que pensamentos você gostaria de provocar em quem entrar em contato com a obra? Como podem fazer isso?

4. Se possível, convidem professores, funcionários e estudantes de outras turmas para apreciar a instalação que você fez!

Dicas

- É preciso estar atento ao deslocamento das pessoas para que ninguém tropece nas peças.
- Ao organizar as peças no lugar escolhido, prestem atenção em como é possível ocupar menos ou mais espaço com o mesmo número de bolinhas e também no que é preciso fazer para que as peças se equilibrem.

Hora da reflexão

Neste bloco, você experimentou a modelagem e criou interferências em um espaço da escola. Converse com os colegas e professor ou a professora sobre sua experiência.

- Como foi modelar e descobrir diferentes texturas?
- Você conhece outras formas de fazer uma escultura de argila? De qual mais gostou?
- Como foi ocupar um dos espaços da escola com as bolinhas?

Dicas

Este boxe apresenta informações que podem ajudar a fazer as atividades.

Conectando saberes

Meditação

Você sabe o que é meditação? A meditação é uma atividade mental em que, em geral, devemos dar atenção em tudo o que acontece à nossa volta e passamos a prestar atenção em nós mesmos, de modo relaxado e tranquilo. Isso pode trazer muitos benefícios, como aumentar melhor nosso corpo, nossa mente e nosso comportamento e aumentar nossa capacidade de concentração.

Respiração a base da meditação

Antes de experimentar a meditação, vamos falar um pouco sobre um aspecto fundamental na arte de meditar: a respiração.

A respiração acontece por meio do sistema respiratório. É graças a esse conjunto de órgãos e estruturas que absorvemos o oxigênio do ar. O oxigênio é essencial para que nosso corpo funcione.

O processo de respiração pode ser dividido em duas etapas: a inspiração e a expiração. Não se esqueça de fazer a respiração correta.

Vamos agora explorar esse processo. Sente-se em uma posição confortável e fácil, ao mesmo tempo que os colegas, não movimento de respiração: inspire em quatro tempos, expire em quatro tempos e repita esse processo. Siga as orientações do professor ou da professora.

Durante essa respiração, volte as mãos em sua cintura fechada e sinta o movimento dela. Perceba que ela aumenta e diminui de volume de acordo com a respiração.



Jogo de silêncio

Vamos agora experimentar uma atividade de meditação por meio do jogo de silêncio.

- 1. Todos da turma devem sentar-se de maneira confortável. Depois, o professor ou a professora vai dar um sinal para começar. Nesse momento, todos devem fechar os olhos e permanecer em silêncio absoluto.
- 2. Passado um minuto, o professor ou a professora vai avisar para todos abrirem os olhos e começar a conversar. Como vão se sentir?

• Como você se sentiu ao seu corpo durante esse tempo?

Dica

• Não tente, de olhos fechados, e seu silêncio pode não ser fácil. Não tente ficar muito tempo em silêncio absoluto. Se não conseguir, tente relaxar!

Momento da meditação

- 1. Todos devem se sentar com as pernas cruzadas, com as mãos relaxadas e apoiadas nas pernas, de maneira confortável possível.
- 2. O professor ou a professora vai conduzir uma respiração coletiva, da mesma maneira que vocês fizeram anteriormente.
- 3. Quando toda a turma estiver com a respiração no mesmo tempo, ao sinal do professor ou da professora, todos devem fechar os olhos e meditar durante três minutos.

• Enquanto estiver meditando, preste atenção somente no seu corpo e na sua respiração.

• Não tente pensar em nada. Para fazer isso, tente relaxar o seu corpo e a sua respiração, prestando atenção apenas nele enquanto você respira e expira.



Conectando saberes

Este é o momento de tratar de temas variados e observar a relação entre diversos conhecimentos.

Ícones que indicam como realizar as atividades:

- Oral
- Individual
- Em dupla
- Em grupo

Portfólio
Guarde seu trabalho!

O portfólio é a pasta ou local para guardar os trabalhos feitos por você. Cada vez que aparecer este ícone, lembre-se de guardar suas produções artísticas em seu portfólio. Se necessário, peça a ajuda da professora ou do professor.

SUMÁRIO

UNIDADE 1

Arte e natureza se misturam 8

Artes visuais – Quando a terra vira arte

- **Experimentar a escultura em argila e conhecer uma instalação**
 - Vamos começar 10
 - Modelando bolinhas de argila
 - Criando texturas nas bolinhas
 - Que arte é essa? 12
 - Aqui e lá**, uma instalação de Anna Maria Maiolino
 - Como é feita essa arte? 14
 - Técnicas de modelagem em argila
 - Vamos experimentar 16
 - Instalação coletiva

Música – A voz e os sons dos ambientes

- **Explorar sua voz e aprender o conceito de melodia**
 - Vamos começar 18
 - A voz imita a paisagem sonora
 - Que arte é essa? 20
 - A voz dos Suruí Paiter
 - Vamos falar sobre..... 22
 - Sustentabilidade
 - Como é feita essa arte? 23
 - Descobrimo a melodia
 - Vamos experimentar 24
 - Aprendendo uma melodia
 - Outro canto
 - Coral de variedades

Dança – De onde surgem os movimentos

- **Dançar a partir do movimento que flui**
 - Vamos começar 26
 - Pensar e não pensar no movimento
 - Que arte é essa? 28
 - SIM**, da key zetta e cia.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- Como é feita essa arte? 31
 - Perceber o movimento
- Vamos experimentar 32
 - O movimento que flui

Teatro – Animais personagens e o texto teatral

- **Interpretar animais e conhecer uma dramaturgia**
 - Vamos começar 34
 - Lendo uma dramaturgia
 - Que arte é essa? 38
 - Os saltimbancos**: uma dramaturgia, muitas montagens



- Como é feita essa arte? 43
 - Dramaturgia
- Vamos experimentar 44
 - Escrita e leitura teatral

Artes visuais – Representando o tempo que passa

- **Observar e criar imagens que representam o movimento e a passagem do tempo**
 - Vamos começar 46
 - Um ditado de desenhos
 - Que arte é essa? 48
 - As respigadoras**, uma pintura de Jean-François Millet
 - Como é feita essa arte? 50
 - Tempo e movimento na pintura

Vamos experimentar 51
 O corpo humano em movimento: uma
 investigação com fotografias e desenhos

 **Conectando saberes** 54
 Meditação



Eric Gomes/Secult-PE/Fundarpe

UNIDADE 2

Diversidade, participação e cultura popular 56

Artes visuais – Diversidade e fotografia

- **Refletir sobre a diversidade observando fotografias**
- Vamos começar** 58
 Álbum ilustrado do corpo
- Que arte é essa?** 60
Humanae (work in progress), de Angélica Dass
- Como é feita essa arte?** 62
 Enquadramentos nos retratos
- Vamos experimentar** 64
 Galeria da diversidade

Música – Músicas da cultura popular

- **Experimentar, tocar e dançar uma ciranda**
- Vamos começar** 66
 Memórias das músicas
 Telefone sem fio com sons vocais
- Que arte é essa?** 68
 A ciranda de Lia de Itamaracá
- Como é feita essa arte?** 71
 A voz que muda
- Vamos experimentar** 72
 Vamos cirandar

Dança – Danças tradicionais e seus movimentos

- **Conhecer o Cavalo-Marinho e experimentar uma dança com arcos**
- Vamos começar** 74
 Cavalo-Marinho é festa!

Que arte é essa? 76
 A brincadeira do Cavalo-Marinho

Como é feita essa arte? 79
 Mergulhão, trupés e dança dos arcos

Vamos experimentar 80
 Entre arcos e fitas

Teatro – Bonecos da tradição popular


- **Construir um boneco e brincar de mamulengo**
- Vamos começar** 82
 Mãos falantes!
- Que arte é essa?** 84
 O teatro de mamulengo
- Vamos falar sobre** 85
 Patrimônio Cultural da Humanidade
- Como é feita essa arte?** 87
 O mamulengo e seus apetrechos
- Vamos experimentar** 88
 Folia de mamulengo

Artes visuais – O audiovisual e o registro de um grupo

- **Conhecer alguns elementos de uma cultura indígena por meio da linguagem do documentário audiovisual**
- Vamos começar** 92
 Roda de memórias
- Que arte é essa?** 94
Uma escola Yawanawá, um filme de Wewito Piyãko
- Como é feita essa arte?** 97
 Processo de criação de filmes documentários
- Vamos experimentar** 98
 Festival: Eu vi uma escola

Artes integradas – A linguagem do cinema

- **Conhecer e experimentar a linguagem cinematográfica**
- Vamos começar** 100
 Folioscópio: criando a ilusão de movimento
- Que arte é essa?** 102
Viagem à lua, um filme de Georges Méliès
- Como é feita essa arte?** 104
 A linguagem do cinema e sua produção
- Vamos experimentar** 106
 Fazendo cinema!

 **Conectando saberes** 110
 Rádio por todo lado

Bibliografia 112

Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Conhecer e experimentar a modelagem em argila; criar texturas em peças modeladas em argila e explorar sua distribuição no espaço; conhecer a instalação artística; criar coletivamente uma instalação artística com peças modeladas em argila.
- **Música:** Identificar os sons do ambiente e conhecer o conceito de paisagem sonora; recriar paisagens sonoras por meio de sonorizações vocais; explorar as possibilidades do aparelho vocal humano; compreender uma manifestação musical de matriz indígena como produto da relação de seus autores com o meio ambiente; compreender o conceito de melodia; experimentar posturas vocais por meio de improvisos a partir do timbre.
- **Dança:** Experimentar a construção de movimentos com maior fluidez; analisar e ampliar a consciência corporal; conhecer filosofias e práticas corporais de matriz asiática; analisar e experimentar os modos como o movimento é afetado pela percepção de si mesmo, do espaço e do tempo, na dança e no cotidiano.
- **Teatro:** Explorar e analisar um texto de dramaturgia; reconhecer os elementos de textos dramáticos, suas convenções e forma composicional; analisar aspectos de diferentes montagens de uma mesma dramaturgia; realizar a leitura expressiva de uma dramaturgia; criar e interpretar uma dramaturgia.
- **Artes visuais:** Reconhecer e analisar modos de representação do movimento e da passagem do tempo nas artes visuais; reconhecer e analisar aspectos formais na representação do movimento e da passagem do tempo na pintura; analisar, experimentar e criar modos de representação de sequência de movimentos por meio de imagens.

UNIDADE

1

Arte e natureza se misturam

Nesta unidade, você vai:

- Criar uma instalação com esculturas de argila.
- Explorar sua voz e aprender o conceito de melodia.
- Dançar a partir do movimento que flui.
- Interpretar animais e conhecer uma dramaturgia.
- Observar e criar imagens que representam o movimento e a passagem do tempo.

Converse com os colegas.

1. Você já viu alguma obra de arte ou instrumentos musicais feitos com materiais naturais? Como eram?
2. Já assistiu a algum filme ou desenho animado em que os personagens eram animais? Como eram essas produções?
3. Algumas obras de arte procuram representar as relações do corpo com o tempo e o ambiente. Como você imagina que seriam essas obras?
4. Você já ouviu falar da importância de preservar o meio ambiente? O que você sabe sobre esse tema? Você acha que a arte pode contribuir para essa preservação?

8

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

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

Esta abertura cumpre a função de ativar os conhecimentos prévios do estudante e debater o tema da unidade. A relação entre natureza e lin-

guagens artísticas é uma constante na unidade e será abordada sob muitos pontos de vista, desde suas materialidades, passando pela natureza como fonte de inspiração e crítica até a criação de narrativas e personagens com animais. Aproveite esse momento de debate para articular essas ideias com o conceito de **sustentabilidade** e, se possível, converse com os professores de outras disciplinas para saber se a turma já teve contato com o tema em outras oportunidades.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

1. Você pode começar esclarecendo aos estudantes o que são materiais naturais. São aqueles que têm origem vegetal, animal ou mineral. Eles são matérias-primas com as quais podemos criar obras de arte, utensílios, instrumentos ou mesmo outros objetos. Podemos contrapor os materiais naturais aos materiais sintéticos, que são aqueles que já foram processados de alguma maneira.
2. Os personagens animais são um dispositivo comum nas produções culturais que cercam as crianças do 4º ano. São muitos os exemplos que cercam os estudantes, como livros, filmes, desenhos, *games*, plataformas *on-line*, mascotes de logomarca, enfim, toda sorte de produções artístico-culturais. Converse com a turma sobre essa constante. Faça uma lista na lousa dos personagens e dos programas de que se lembrarem, anotando ao lado do nome do personagem que animal ele é.
3. Procure instigar a imaginação dos estudantes quanto a possibilidades de criação com base nas relações entre corpo, ambiente e tempo. De que modo eles próprios organizariam uma cena, dança, música ou pintura que tivesse este tema? Ajude-os fazendo sugestões às propostas que surgirem ou criando uma proposta coletiva da turma para o tema. É importante instigar a reflexão sobre esses temas para que, nos blocos a seguir, os estudantes tenham a chance de ver como esta mesma questão foi abordada pelos artistas e obras que serão apresentados.
4. As linguagens artísticas podem abordar qualquer assunto, de infinitas maneiras, sendo, portanto, uma ferramenta muito útil para sensibilizar a sociedade sobre a importância da preservação do meio ambiente. Se possível, mostre obras de diversos artistas que trabalham na interlocução entre natureza e arte, como Henrique Oliveira, Frans Krajcberg, Nele Azevedo, Bernard Pras, Andy Goldsworthy, entre outros.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Vamos começar

Essa introdução é um momento de contextualização para que os estudantes tomem contato com a argila como material das artes visuais. Leia com os estudantes o texto de introdução e, se possível, leve objetos de cerâmica para a sala de aula ou mostre objetos de barro que fazem parte do patrimônio da escola.

Se houver tempo, converse com os estudantes sobre as histórias que eles conhecem sobre o barro e a modelagem, suas experiências anteriores com esse tipo de atividade, que objetos existem em suas casas que são feitos de barro.

Valorize a realização das atividades, garantindo que todos tenham um tempo generoso para trabalhar e conversar sobre processos e escolhas ao fazer cada bola.

Modelando bolinhas de argila

O objetivo desse exercício é que os estudantes tomem consciência de que há muitas maneiras de fazer um mesmo trabalho em artes visuais. Nesse caso, as bolas de argila oferecem uma possibilidade concreta e simples de gesto de criação, que ao ser repetido pode servir de base para comparações interessantes, mas também para a constatação de uma ideia importante: que a criatividade faz parte não apenas do planejamento de um objeto final realizado em arte, mas de todo o processo de criar esses objetos ou outros tipos de trabalho.

Prepare o espaço antes de iniciarem todos, ao mesmo tempo, o exercício. Para isso, você pode:

- Forrar o espaço de trabalho com plástico, folhas de papel ou de jornal.
- Separar os pedaços de argila para cada criança distribuí-los nos espa-

ARTES VISUAIS

Quando a terra vira arte

Vamos começar

Você já brincou em algum lugar em que o chão era de terra seca? Já brincou com lama, com terra molhada ou úmida que pode ser amassada, apertada e ganhar formas? E com argila?

Para refletir sobre as características da terra como material que pode ser modelado de diversas maneiras, vamos experimentar a modelagem em argila. A argila é um material maleável, composto de água e terra.



A argila natural tem diversas cores. Depois de retirada do solo e tratada, ela pode ser utilizada em processos de modelagem, como na imagem acima.

Modelando bolinhas de argila

Para começar essa experimentação, vamos usar as mãos, sem o auxílio de ferramentas.

1. Pegue um pedaço de argila e divida-o em dez partes iguais. Com cada uma dessas partes você fará uma bolinha, todas do mesmo tamanho.
2. Pense em como vai fazer cada bolinha: enrolando com uma mão, amassando entre as mãos, no chão, na mesa, etc. Concentre-se em descobrir diferentes modos de fazer uma bolinha de argila.
3. Após fazer as dez bolinhas, crie etiquetas usando lápis e papel e numere cada uma. Em uma folha à parte, descreva de qual forma de fazer bolinha você mais gostou e o porquê.
4. Observe as dez bolinhas e tente perceber se o modo de fazer cada uma delas alterou o resultado final. Por exemplo: Você acha que alguma das bolinhas ficou melhor que as outras? Se sim, por que isso aconteceu?
5. Em grupo, com a orientação do professor ou da professora, converse sobre o que você descobriu ao utilizar diferentes maneiras de fazer um mesmo objeto.

10

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

ços de trabalho. Sugere-se disponibilizar para cada criança mais ou menos a quantidade de uma mão cheia.

- Distribuir recipientes com água em todos os espaços de trabalho.

Durante a realização da atividade, que é individual, valorize as descobertas dos estudantes, em especial nas etapas 3 e 4, em que eles registram seus processos e percepções, explorando cada um deles durante a realização.

Retome as descobertas e percepções no momento de falar com o grupo, envolvendo todos em uma conversa que enfatize a ideia de que o resultado e o processo têm um mesmo valor e de que não há um bom resultado sem dedicação nem atenção durante o processo.

Criando texturas nas bolinhas

Depois de modelar as bolinhas, crie uma textura diferente para cada uma delas com o auxílio de alguns objetos e materiais.

1. Defina que objetos ou materiais quer usar. Dê preferência para aqueles usados no dia a dia, para o que está na sala de aula ou em seu estojo. Você pode usar palito de madeira, a extremidade sem ponta de um lápis, tampa de caneta, restos de borracha, etc.
2. Antes de começar a trabalhar as texturas nas bolinhas, faça alguns testes em um pedaço pequeno de argila não utilizado. Por exemplo, use um palito de madeira para fazer furos ou linhas. Depois de fazer os testes, crie as texturas nas bolinhas.
3. Observe cada uma das bolinhas e escreva, na folha que você usou na atividade anterior, como você criou cada textura na superfície delas. De qual procedimento para fazer textura você mais gostou? Por quê?



Natália Gregolin/Arquivo da editora

Dicas

- Se a argila esfarelar durante o exercício, ou se você sentir que ela está muito dura, molhe as mãos e passe-as em toda a superfície da peça.
- Caso você queira refazer, consertar ou apagar uma textura, use o mesmo procedimento: com as mãos molhadas, esfregue delicadamente a parte a ser refeita.
- Ao terminar a atividade, ajude o professor ou a professora a limpar e organizar o espaço em que fizeram o trabalho.

 **Portfólio**
Guarde seu trabalho!

Hora da reflexão

 Respostas pessoais.

Após as atividades de modelagem e de criação de textura, converse com os colegas e o professor ou a professora.

- A. O que você percebeu ao fazer cada bolinha de argila de uma maneira diferente?
- B. Quais foram suas principais preocupações no processo de fazer as bolinhas e no processo de fazer as texturas em cada uma delas?
- C. Você e os colegas descobriram muitas maneiras diferentes de criar texturas nas bolinhas? Como foi essa descoberta?

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 organizá-los. 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.

Criando texturas nas bolinhas

Apresente a atividade e peça aos estudantes que escolham objetos de seus estojos como ferramentas para trabalhar a superfície das peças criadas. Exemplifique usos possíveis desses objetos: um lápis, por exemplo, pode servir para criar linhas com sua ponta ou círculos ao pressionar seu fundo sobre a peça. Incentive, entretanto, que eles inventem outras formas de trabalhar, para além de seus exemplos.

A descoberta da superfície e da textura nesse exercício pode ser explorada por meio de comparações com estampas e texturas de objetos que estejam na sala de aula. É importante mostrar a maneira como as texturas podem ser visualizadas, muitas vezes, como padrões que se repetem.

Aponte semelhanças e diferenças entre as texturas criadas pelo grupo.

Ao final, peça a ajuda dos estudantes para organizar a sala, recolher os recipientes com água e lavar os objetos utilizados para criar as texturas. Reserve e armazene os trabalhos da turma, pois serão retomados na atividade ao fim deste bloco.

Hora da reflexão

- A. Reforce a ideia de que há inúmeras maneiras de fazer uma mesma peça, atividade ou trabalho e que inventar a maneira de fazer é também parte do ato de criação.
- B. Explore, durante a conversa, as soluções técnicas encontradas pelos estudantes para realizar a atividade. Esse é um bom momento de retomar as anotações que fizeram sobre cada uma das bolinhas, traçando pontos de contato sobre o modo de fazer cada uma e o seu resultado.
- C. As texturas das bolinhas podem ser criadas de muitas maneiras, com as mãos ou objetos diversos: é possível criar marcas que se repetem, marcas únicas em várias partes da bolinha, criar uma textura em toda a superfície da bolinha, etc. Explore na conversa a pesquisa dessas diferentes texturas, o processo de descoberta de cada uma delas e a sensação estética produzida.

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. Acompanhe a investigação detalhada dos estudantes dos cômodos da casa. Valorize a percepção e a tentativa de descobrir o que são as esculturas de argila criadas pela artista. Lembre-se de chamar a atenção do grupo para o fato de que os móveis e cômodos são comuns, enquanto a presença de esculturas de argila em quantidade grande sobre os móveis e no chão pode causar certo estranhamento.
2. Chame a atenção dos estudantes para a quantidade, para as cores, as formas e os tamanhos.
3. Converse sobre as hipóteses levantadas pelos estudantes. Esta é uma oportunidade de trazer ao grupo os conceitos de expectativa, suposição e realidade, focando na diferença entre imaginar e realizar. Valorize a discussão, problematizando as respostas dos estudantes e confrontando as diferentes reações.
4. Exercícios de síntese ajudam a enfatizar as principais ideias presentes em uma obra. Anote as palavras trazidas pelos estudantes em um lugar visível por todos e escolham apenas as três que o grupo considera mais importantes e representativas, enfatizando o porquê das escolhas.
5. Dê um tempo generoso para que os estudantes lancem hipóteses sobre como o trabalho deve ter sido feito. Você pode incentivar as conversas com perguntas do tipo: "A artista fez tudo sozinha? Ela teve a ajuda de alguém?". Lembre-se de que o mais importante nesse debate é que os estudantes construam e questionem suas próprias hipóteses.

Que arte é essa?

Aqui e lá, uma instalação de Anna Maria Maiolino



Aqui e lá (Here & There), instalação de Anna Maria Maiolino, apresentada na exposição dOCUMENTA 13, em Kassel, na Alemanha, em 2012.

De olho na arte

Respostas pessoais

Observe cada detalhe desses ambientes e converse com os colegas.

1. A casa que aparece nessas fotografias é uma obra de arte. Imagine, então, que você entra nessa casa, passa pela sala, pela cozinha e vai para o quarto. Como você descreveria esse lugar?
2. Como são as peças de argila que estão em cada parte da casa?
3. Qual é a sua sensação ao se imaginar entrando nessa casa? O que você faria?
4. Que palavras você usaria para definir esse trabalho?
5. Como você imagina que a obra foi realizada?

12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Anna Maria Maiolino

A artista nasceu em Scalea, na Itália, em 1942, e atualmente vive em São Paulo. Sua formação começou em 1958, na Escuela de Artes Plásticas Cristóbal Rojas, em Caracas, Venezuela. Na década de 1960, vivendo no Rio de Janeiro, Anna Maria Maiolino passou a criar xilogravuras e objetos e destacou-se com seu trabalho de forte interesse pelo elemento popular. Entre 1968 e 1971 viveu nos Estados Unidos, onde pesquisou poesia experimental e desenho. Nos anos 1970, fez filmes, vídeos e instalações. Os anos 1980 lhe trouxeram a investigação com a linguagem da pintura e a materialidade, passando a dedicar-se à escultura com argila, interessando-se pelas manualidades e pela repetição como forma de explorar o processo e a experiência no gesto criador.

A obra **Aqui e lá** foi criada pela artista italiana Anna Maria Maiolino (1942-), em uma casa localizada dentro de um parque de exposições na cidade de Kassel, na Alemanha. Trata-se de uma moradia comum, com cozinha, quarto, sala e banheiro. Dentro dela, porém, a artista espalhou muitas peças de argila, que foram moldadas em cinco cores diferentes, totalizando 2,5 toneladas. Com isso, ela queria que os visitantes se sentissem envolvidos pela obra.

Ao criar essa instalação, uma das intenções da artista foi fazer referência ao trabalho que as pessoas têm para cuidar das próprias casas.

A quantidade de peças e a repetição das formas é uma maneira de transmitir essa ideia. Quando imaginamos o trabalho necessário para a produção de todas as peças de argila, podemos compará-lo às tarefas feitas todos os dias, repetidas vezes, nas moradias: lavar a roupa, preparar as refeições, fazer a limpeza, etc.

Outra ideia presente nesse trabalho de Anna Maria Maiolino é o fato de que existem muitas interpretações possíveis para cada obra. Isso porque a arte convida as pessoas a perceber coisas sobre si mesmas e sobre os lugares por onde passam.

Assim, ela esperava justamente que as pessoas que entrassem na casa e vissem as peças de argila tivessem sua própria interpretação a respeito dessa experiência. Então, todas as interpretações podem passar a fazer parte do significado dessa obra.



Anna Maria Maiolino durante a abertura da exposição "Ponto por ponto", em São Paulo, 2014.

Um trabalho que é uma instalação

A obra **Aqui e lá**, de Anna Maria Maiolino, é uma instalação. Você sabe o que isso significa?

Na arte, instalação é uma obra que organiza objetos ou elementos, como imagens, sons, vídeos e aromas, em um espaço. Esse tipo de trabalho tem regras muito flexíveis.

Para criar essa instalação, a artista fez as peças de argila e as colocou em uma casa. Além disso, quem visitasse a casa podia ouvir um áudio, com sons de pássaros e a voz da própria artista lendo um poema.

O interessante das instalações é que as pessoas geralmente podem entrar na obra. Assim, percebem o trabalho não apenas com os olhos, mas com o corpo inteiro.

Leia o texto com a turma para acessar informações importantes que podem complementar a leitura da obra e contextualizar questões relativas ao trabalho.

Conversem sobre a simplicidade das formas, que faz parecer que sua realização foi uma tarefa fácil, e comente que a quantidade de material utilizado (2,5 toneladas de argila) tem o mesmo peso de uma caminhonete com seis pessoas.

Chame a atenção do grupo também para o fato de que a modelagem de tantas peças, apesar de ser um esforço repetitivo e exaustivo, pode propiciar descobertas sobre novas formas de se fazer modelagem, experiência que os estudantes também vivenciaram de certo modo durante o exercício das bolinhas.

A obra *Aqui e lá* possibilita exercícios de leitura e interpretação que têm por base a relação entre peças de forma abstrata e algo bem conhecido, que é a casa. Explore ao máximo essas ideias e tente trazer aos estudantes a possibilidade de expressar livremente suas ideias e associações.

Para apresentar aos estudantes o conceito de instalação artística, busque tornar mais concretos os exemplos, complementando a leitura do texto. Para isso, você pode fazer uma pesquisa sobre instalações na Enciclopédia Cultural Itaú, que reúne materiais de apoio gratuitos para professores sobre esse e muitos outros assuntos. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/busca?q=instala%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- *Museu Vivo: Anna Maria Maiolino*. Dir.: Cacá Vicalvi. Documenta Vídeo Brasil e Sesc TV, 2011. O programa traz Anna Maria Maiolino mostrando e falando sobre sua obra, seus processos de criação e as ideias que atravessam suas pesquisas. No vídeo ela retoma trabalhos importantes de sua carreira, focando na criação com argila, desde as primeiras obras até as grandes instalações realizadas nos anos 2000. Parte 1: <www.youtube.com/watch?v=4ZJ1bF1p8Yk>. Parte 2: <www.youtube.com/watch?v=UwByGpubSwl>. Acesso em: 6 jan. 2018.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Para apresentar as três técnicas (bola, rolo e placas), procure exemplificar a maneira como é possível realizar cada uma delas, fazendo você os exercícios como uma demonstração e depois estimulando que os estudantes apliquem as técnicas. Uma boa maneira de otimizar as aulas é fazer essa apresentação ao trabalhar a seção **Vamos começar** deste bloco.

Como é feita essa arte?

Técnicas de modelagem em argila

Os artistas criam suas obras de diferentes maneiras. Muitos deles utilizam a modelagem para dar forma às suas criações.

Técnica da bola



Uma das maneiras mais antigas para fazer potes e outros recipientes é a chamada **técnica da bola**. Nessa técnica, utilizada desde a Pré-História, as peças são elaboradas a partir de uma bola, como podemos ver na sequência de imagens acima. Observe que, com o polegar ou com toda a mão, é possível fazer um furo e, aos poucos, ir abrindo a bola até que o espaço dentro dela se torne grande o suficiente para formar, por exemplo, um pote, um vaso, uma panela, uma bacia ou qualquer outro tipo de recipiente.

Para assistir

O oleiro (*The potter*), animação de Josh Burton, 2005. A animação conta a história de um aprendiz e de um mestre que, juntos, descobrem a arte do trabalho com argila. Disponível em: <<https://vimeo.com/2676617>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

Técnica do rolo

Esta técnica de modelar o barro utiliza rolos de argila. É preciso fazer vários rolos de mesmo tamanho e colocá-los uns sobre os outros. Depois, com a ponta dos dedos e molhando os rolos com água, é possível, aos poucos, juntar as partes, formando uma única peça.



Fotografias: Fernando Ewerton/Arquivo da editora

Técnica das placas

A técnica das placas começa com a criação de camadas finas de argila, que podem ser feitas pressionando o material com um rolo de madeira ou uma garrafa. Na sequência de imagens abaixo, podemos ver dois pedaços de madeira que são usados como apoio para que as placas fiquem todas da mesma espessura, ou seja, com a mesma altura.

Depois que as placas ficam prontas, é possível cortá-las do tamanho que quiser. Então, é só unir as placas no formato desejado. Para isso, é comum usar uma mistura de água e argila chamada “engobe”, que parece lama bem molhada.

Com essa técnica costumam ser criados pratos, bandejas e tigelas rasas. Muitos artistas a utilizam para criar grandes esculturas; para isso, costumam elaborar estruturas de madeira de apoio, que são cobertas pelas placas de argila.



Fotografias: Fernando Ewerton/Arquivo da editora

15

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- FARIAS, A. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002. Para ampliar sua pesquisa sobre arte contemporânea e tomar contato com pesquisas e trabalhos de diversos artistas atuais, a leitura de *Arte brasileira hoje* traz a possibilidade de conhecer os processos de criação em artes visuais, abordando diversas linguagens e mecanismos artísticos explorados na criação de instalações, pinturas, esculturas e outros tipos de trabalho.
- RODRIGUES, M. R. *Cerâmica*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011. Disponível em: <<https://issuu.com/diannisalla/docs/ceramica>>. Acesso em: 9 jan. 2018.
O livro apresenta a história da cerâmica, algumas técnicas de modelagem e um conjunto de referências para os interessados em trabalhar com o tema e ampliar as pesquisas.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Percebendo diferenças e organizando as peças

Esta primeira parte da atividade é fundamental para criar afinidade com as peças, observando cada detalhe das dezenas de bolinhas. Além disso, a mistura dos trabalhos realizados individualmente exigirá dos estudantes um exercício de desapego e acolhimento, que pode vir a fortalecer os vínculos para o trabalho em colaboração com os colegas.

Para evitar que as bolinhas feitas pelos estudantes se quebrem, sugerimos utilizar um recipiente para transportá-las durante o exercício.

A etapa 3 da dinâmica tem por foco o exercício, em escala reduzida, da organização formal das peças, que estimulará a percepção das formas. Essa pode ser uma oportunidade de retomar os elementos formais, como o ponto (as bolinhas) e a linha (as fileiras de bolinhas), bem como a ideia de superfície (as bolinhas reunidas como formas geométricas).

Vamos experimentar

Chegou a hora de criar uma instalação com as bolinhas de argila. A ideia é organizar e agrupar as bolinhas feitas pela turma para ocupar um espaço da escola. Vamos lá!

Instalação coletiva

Percebendo diferenças e organizando as peças

Você e os colegas precisam conhecer muito bem as peças que usarão para fazer arte na escola. Para isso, sigam estes passos, com a orientação do professor ou da professora.

1. Coloquem as bolinhas em um lugar onde possam ver a totalidade das peças.
2. Observem quantos tipos de textura existem. Agrupem as bolinhas conforme o tipo de textura. Depois, formem grupos de estudantes de acordo com o número de texturas identificadas. Por exemplo, se três tipos de textura foram observados, dividam-se em três grupos.



Natalia Gregorin/Arquivo da editora

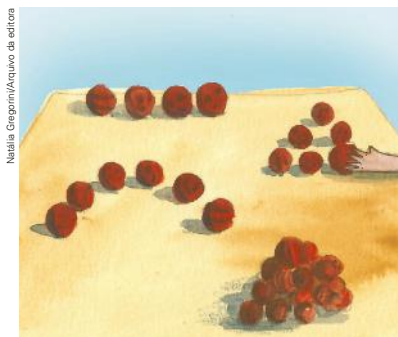
3. Reunidos nos grupos, observem novamente as bolinhas. Procurem notar semelhanças e diferenças entre as peças. Em seguida, conversem sobre as seguintes questões:
 - Tente identificar uma das bolinhas que você fez. Como você percebeu que é uma das bolinhas que você criou? Se não encontrou, quais foram as dificuldades que o impediram de localizá-la?
 - As texturas feitas nas bolinhas fazem você pensar em alguma coisa? Com o que você pode relacioná-las?

16

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Criando a instalação

1. Considerando a conversa da etapa anterior, reflitam sobre os espaços da escola e sobre como as bolinhas podem se relacionar com eles. Com a turma toda, escolham um lugar para ocupar. Pode ser uma sala de aula, um corredor, o pátio ou a quadra, por exemplo.
2. Depois de definir o espaço, reúnam-se novamente com seus grupos e experimentem algumas maneiras de ocupá-lo. Existem muitas possibilidades, por exemplo:
 - colocar as bolinhas enfileiradas em linha reta ou em linha curva, mais perto ou mais longe umas das outras;
 - espalhar as bolinhas formando figuras geométricas;
 - criar montinhos, mais altos ou mais baixos, com as bolinhas.
3. Na hora de organizar as peças, lembre-se de que as texturas e a disposição das bolinhas podem transmitir diferentes sensações e pensamentos. Que pensamentos vocês gostariam de provocar em quem entrar em contato com a obra? Como podem fazer isso?
4. Se possível, convidem professores, funcionários e estudantes de outras turmas para apreciar a instalação que vocês fizeram!



Natália Gregem/Arquivo de arte

Dicas

- É preciso estar atento ao deslocamento das pessoas para que ninguém tropece nas peças.
- Ao organizar as peças no lugar escolhido, prestem atenção em como é possível ocupar menos ou mais espaço com o mesmo número de bolinhas e também no que é preciso fazer para que as peças se equilibrem.

Hora da reflexão Respostas pessoais

Neste bloco, você experimentou a modelagem e criou interferências em um espaço da escola. Converse com os colegas e o professor ou a professora sobre essa experiência.

- Como foi modelar e descobrir diferentes texturas? **A**
- Você conhecia tantas formas de fazer uma escultura de argila? De qual mais gostou? **B**
- Como foi ocupar um dos espaços da escola com as bolinhas? **C**

Criando a instalação

Esse é o momento de concretizar o exercício, utilizando as peças modeladas para criar intervenções nos espaços da escola. Valorize essa atividade, fomentando a conversa sobre o que muda nas percepções dos estudantes cada vez que colocam as bolinhas mais perto ou mais longe umas das outras, seja para fazer linhas, seja para fazer figuras geométricas. Invista na ideia de que é possível fazer uma única obra com as centenas de bolinhas criadas pelo grupo. Depois de criar a instalação da turma, peça que reparem na reação dos colegas, professores e funcionários da escola diante dessa instalação artística no espaço. Se possível, incentive-os a conversar colhendo impressões desse acontecimento, investigando as impressões geradas por uma arte que ocupa um espaço do cotidiano.

Hora da reflexão

- A. A partir das respostas dos estudantes, faça uma mediação das descobertas da turma criando relações entre as respostas, tornando concretas as percepções deles acerca de seus processos de criação a partir da pesquisa com a argila e as diferentes formas de fazer o trabalho.
- B. Retome o momento de exploração das técnicas de modelagem apresentadas no bloco, permitindo que os estudantes tenham tempo de falar sobre as especificidades e os usos de cada técnica, conforme o texto da unidade e as vivências práticas dos estudantes.
- C. Embora esta seja uma atividade coletiva, incentive as respostas pessoais na conversa de encerramento, para que todos possam ter a dimensão do quanto aprenderam enquanto percorreram os conteúdos deste bloco juntos, investigando de forma prática os espaços da escola e as diferentes maneiras de perceber esses espaços a partir da inserção das peças de argila em diferentes posições.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Materialidades (EF15AR15); Processos de criação (EF15AR17).

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

Vamos começar

Peça aos estudantes que reproduzam uma voz em sussurro, uma voz em um volume médio e um grito. Pergunte a eles o que percebem de diferente em cada um dos registros e chame a atenção para aspectos como volume, altura, respiração e outras características das vozes.

A voz imita a paisagem sonora

O conceito de **paisagem sonora** é trabalhado nesta atividade como forma de explorar as possibilidades de imitação dos sons por meio da voz. Sugerimos que faça uma breve explicação a respeito. O não aprofundamento do conceito não prejudica a atividade.

MÚSICA

A voz e os sons dos ambientes

Vamos começar



Você já reparou na quantidade de sons que conseguimos fazer com a voz? Gritamos, sussurramos, rimos, cantamos, bocejamos e podemos até mesmo emitir sons engraçados.

Observe as expressões do rosto das pessoas retratadas nas imagens acima e imagine o som que elas podem estar fazendo.

18

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A voz imita a paisagem sonora

Cada ambiente tem sons específicos, não é? Que sons você está ouvindo agora? Essa característica dos ambientes pode ser chamada de **paisagem sonora**. Agora, vamos imitar os sons de um ambiente usando apenas nossa voz!

1. Dividam-se em grupos de até cinco estudantes. Cada grupo deve escolher um ambiente da escola, sem revelar aos demais colegas. Pode ser a quadra, o pátio, uma sala de aula, a cantina, a biblioteca ou outro espaço qualquer.
2. Cada grupo deve permanecer no espaço escolhido por um tempo e anotar os sons que ouvir. Durante a observação, cada integrante deve responder às seguintes questões em uma folha à parte. **Respostas pessoais.**
 - Quais sons você percebe? **A**
 - Em que ordem os sons surgem? **B**
 - Como são esses sons? **C**
 - Algum som se repete continuamente? **D**
3. Ao final da atividade, guarde esse registro escrito no seu portfólio para que você se recorde da atividade depois. Se possível, registre alguns sons também com um gravador.
4. Ao retornar à sala de aula, cada grupo deve reproduzir os sons do ambiente que visitou usando apenas a voz.
5. Ensaie com seu grupo antes da apresentação. Tente explorar as características que percebeu: volumes mais fortes ou mais fracos, sons estridentes ou suaves, etc. Procure representar o som de objetos, de máquinas e a voz das pessoas. Caso tenha gravado os sons, esse é um bom momento para reproduzi-los e tentar imitá-los.
6. No momento das apresentações, o restante da turma deve permanecer de olhos fechados para tentar descobrir, por meio dos sons, o ambiente representado.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Ao final da atividade, converse com os colegas sobre as perguntas abaixo.

- Você já havia percebido como a voz é capaz de imitar outros sons? **A**
- Quais sons foram mais difíceis de imitar? **B**
- Quais sons foram mais difíceis de reconhecer na imitação dos colegas? **C**



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Nesta atividade é importante ter uma variedade de paisagens sonoras para a avaliação da turma. Portanto, combine previamente com os estudantes qual ambiente cada grupo vai escolher a fim de evitar dois grupos no mesmo local.

Exercitar a capacidade de descrever o que ouve é muito importante. Portanto, ainda que utilizem o recurso da gravação, peça que respondam às perguntas propostas.

Orientações específicas:

- A.** Peça aos estudantes que enumerem os sons.
- B.** Ao registrar o som, peça aos estudantes que tentem perceber a ordem em que eles acontecem.
- C.** Muito volume ou pouco volume, sons agudos ou graves, estridentes ou suaves, os sons estão perto ou longe dos estudantes, etc. Deixe os estudantes livres para descrever os sons como acharem melhor, mas retome alguns conceitos musicais que porventura já tenham sido trabalhados.
- D.** Peça aos estudantes que reparem se existe algum som que possui um ritmo continuado, como o som de um relógio ou de um alarme, por exemplo.

Peça a cada grupo que escolha um espaço na sala de aula para realizar seu ensaio. Se sentir necessidade, permita que alguns grupos ensaiem fora da sala de aula.

Hora da reflexão

- A.** Comente com a turma sobre os diferentes timbres que alcançamos com a voz ao tentar imitar os sons à nossa volta. No dia a dia, também usamos diferentes inflexões da voz de acordo com cada situação.
- B.** Permita que a turma debata sobre a atividade feita. Avaliem se os sons humanos, os sons de máquina ou os sons naturais foram os mais difíceis de ser reproduzidos por meio da voz ou se não houve de fato um padrão.
- C.** Encaminhe a discussão da mesma maneira que fizeram na pergunta anterior. Assim, avaliem qual tipo de som foi mais difícil ou mais fácil de ser reconhecido quando o grupo o apresentou para a turma.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Que arte é essa?

Com a ajuda de um buscador de vídeo na internet, pesquise a música “Mekô merewá”, dos Suruí Paiter, parte do trabalho *Ihu de Todos os Sons* (1995), de Marlui Miranda.

De olho na arte

1. Identifique a repetição de um mesmo trecho. Ainda que não se compreenda o significado, é possível perceber que a letra se repete. Se necessário, execute a canção mais de uma vez. Peça, então, aos estudantes, que imaginem o significado do texto entendendo que se trata de algo que foi repetido muitas vezes.
2. Não se identificam instrumentos. Trata-se de uma música somente vocal.
3. Uma pessoa começa cantando a primeira frase sozinha, depois entra um grupo de vozes femininas. Na entrada de vozes seguinte, um grupo começa a cantar mais agudo do que a frase inicial e, em seguida, outro grupo canta ainda mais agudo. Por fim, entram vozes masculinas na última repetição. Assim podemos contar um total de cinco entradas de vozes diferentes: um solo, coro feminino, duas aberturas de vozes femininas e coro masculino. Execute a faixa mais de uma vez para que os estudantes tentem assinalar os momentos das entradas das vozes. Por fim, faça uma escuta guiada e vá pontuando as entradas das vozes para os estudantes.
4. Faça esse debate apoiando-se na perspectiva cultural das diferentes sociedades. Aponte que a música dos indígenas Suruí Paiter pode causar estranheza para quem não conhece a cultura e o idioma desse grupo étnico. Um repertório cultural diferente produz um estranhamento quando entramos em contato com uma música que não faz parte do nosso cotidiano. Daí a importância de elaborar essa discussão com a turma.

Que arte é essa?

A voz dos Suruí Paiter

Para ouvir

“Mekô merewá”, Ihu de Todos os Sons, de Marlui Miranda. Pau Brasil, 1996.

Neste álbum, a cantora e pesquisadora Marlui Miranda apresenta músicas de diversos grupos indígenas, recolhidas principalmente na região Norte do Brasil.



Integrantes do povo Suruí Paiter em apresentação no município de Cacoal, em Rondônia, 2011.

De olho na arte

Respostas pessoais.

Com o auxílio do professor ou da professora, pesquise e ouça a canção “Mekô merewá”, dos Suruí Paiter. Em seguida, converse com os colegas sobre as questões.

1. Essa música é cantada no idioma dos Suruí Paiter, o tupi-mondé. Você já tinha ouvido algum idioma indígena? Sobre o que você acha que essa canção fala?
2. Você consegue identificar algum instrumento musical?
3. Quantas vezes você consegue identificar na música?
4. Você já ouviu alguma música indígena no rádio ou na televisão?

A voz é um recurso muito importante da expressão humana. Por isso, ela é um instrumento explorado nas mais diversas culturas ao longo do tempo.

O grupo indígena Suruí Paiter, também chamado de Paiter Suruí, vive no estado de Rondônia. Esse povo, assim como muitos outros povos indígenas, é conhecido pelo hábito de contar histórias e por usar a voz como principal instrumento em suas músicas.

“Mekô merewá” é uma lenda que faz parte das histórias dos “Bichos de Palob”, contada pelo povo Suruí. De acordo com essa lenda, alguns animais recebem a missão de descer do céu para proteger a floresta. Antes, porém, eles precisam cantar uma canção para serem aprovados por Palob. Para os Suruí, Palob é o deus que criou a humanidade.

A música é tão importante nessas histórias que cada animal tem uma canção que o representa. O narrador oficial é o pajé, o líder do grupo indígena. Enquanto conta a história, ele imita, com a fala e com cantos, os sons dos animais e da natureza. Por essa razão, o pajé precisa ser um bom contador de histórias e saber usar a voz com habilidade.

Na lenda “Mekô merewá”, os Suruí contam a história do Veado, que Palob manda à casa da Onça para buscar os ossos dos homens que foram devorados por ela. Com esses ossos, Palob vai refazer toda a humanidade. No desenrolar da história, a Onça diz ao Veado: “Não brinca comigo, não! Não faz nada errado que te devoro mesmo, de verdade...”. A música “Mekô merewá” expressa exatamente essa fala.



Além de cantar, muitos Suruí Paiter também tocam flautas feitas de bambu. Na foto, apresentação do grupo indígena no município de Cacoal, em Rondônia, 2011.

Os Suruí se autodenominam Paiter, que significa “gente de verdade, nós mesmos”. Falam uma língua do tronco linguístico tupi e da família linguística mondé. A terra indígena Sete de Setembro, onde vivem os Paiter, está localizada em uma região fronteira, ao norte do município de Cacoal (RO), e se estende até o município de Aripuanã (MT). Em 2002, a população deste povo somava 920 pessoas, divididas em onze aldeias ao longo do território.

Destaque a diversidade dos grupos indígenas e pontue que cada grupo tem costumes e culturas próprias. Use como exemplo as mais de 150 línguas indígenas que são faladas no nosso país.

Enfatize que os povos indígenas já habitavam o território que hoje conhecemos como Brasil antes que ele tivesse esse nome, dado durante a colonização portuguesa. Por isso, todos os brasileiros, mesmo os que não descendem desses povos originários, estão vinculados historicamente a eles, cujas culturas fazem parte hoje de nossa identidade nacional.

Eduardo Vesconi/Arquivo do fotógrafo

21

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Marlui Miranda

A artista nasceu em Fortaleza (CE), em 1949, e mudou-se para Brasília em 1959, onde iniciou seus estudos de violão e frequentou reuniões musicais que traziam à cidade nomes como Jacob do Bandolim e Victor Assis Brasil. Anos depois, Marlui Miranda deixou a universidade e foi para o Rio de Janeiro (RJ) disposta a viver de música. Depois de muitos *shows* pelo país em parceria com diversos compositores, Marlui sentiu o desejo de se aprofundar no conhecimento da música indígena. Em 1981, partiu em uma viagem de seis meses pela região dos rios Guaporé e Mamoré, em Rondônia, sempre se dedicando à pesquisa e à documentação de hábitos e músicas de indígenas e seringueiros da região. A partir de então, começou a preservar o repertório musical dos povos que conheceu. Assim, iniciou sua trajetória de produção e pesquisa sobre a música indígena.

Vamos falar sobre...

Sustentabilidade

Faça uma pesquisa na internet sobre o tema sustentabilidade. Observe que em muitos países os governos estabelecem medidas a serem tomadas pelos diversos setores da sociedade como forma de preservar o meio ambiente. Pesquise com os estudantes quais medidas sustentáveis sua escola toma atualmente e quais medidas pode vir a tomar. Em parceria com professores de outras disciplinas, você pode propor um projeto sobre sustentabilidade na escola. Pode ser um projeto de coleta seletiva, aproveitamento de água ou mesmo ações de preservação no entorno da escola.

Existem 254 povos indígenas no Brasil e cada um tem sua cultura e, portanto, sua música própria. O canto e a dança fazem parte do cotidiano de muitos desses povos. Nas aldeias indígenas, a música é transmitida de forma oral, de geração em geração. Essas músicas muitas vezes se relacionam com elementos da natureza e podem celebrar tempos de colheita ou contar histórias da comunidade.

Além de cantar, grande parte desses povos utiliza instrumentos musicais feitos de materiais disponíveis na natureza, como bambu, madeira, sementes e até ossos de animais.

Em um de seus rituais mais importantes, os Suruí Paiter usam uma flauta feita de bambu: a *wãab*. Essa flauta acompanha os cantos e as danças durante o ritual e pode ter a altura de um adulto.

Mas o que realmente impressiona no povo Suruí é o canto e a infinidade de sons que conseguem produzir com a voz. Eles usam assovios, falas misturadas ao canto, suspiros, choros, gritos, **onomatopeias**, sons nasais, canto em coro, cantos individuais e muito mais. Todos esses recursos ajudam a tornar suas histórias mais interessantes para os ouvintes.

Para ler

A floresta canta: uma expedição sonora por terras indígenas, de Magda Pucci e Berenice de Almeida. São Paulo: Peirópolis, 2014. As autoras conheceram diversos povos indígenas do Brasil e suas histórias e registraram as músicas deles nessa obra

Onomatopeia: palavra que procura imitar sons produzidos por pessoas, animais ou objetos. Por exemplo, ao dizermos que um cachorro faz “au, au” ou que o som de alguém batendo à porta é “toque, toque, toque”, utilizamos onomatopeias.

Vamos falar sobre...

Sustentabilidade

Você já ouviu falar de sustentabilidade ambiental? Essa expressão define práticas e atividades que procuram estabelecer uma boa relação entre o desenvolvimento das sociedades e a exploração dos recursos naturais. O desenvolvimento sustentável exige o uso consciente dos recursos da natureza.

Quando aprendemos sobre a música dos Suruí Paiter, vimos que essa sociedade indígena tem uma relação de muita proximidade com a natureza.

E no lugar onde você vive, qual é a relação que se estabelece com o meio ambiente? Já parou para pensar em como você lida com a natureza no dia a dia? Converse com os colegas sobre isso.

22

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- JECUPÉ, K. W. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998. Este livro, escrito por um autor indígena brasileiro, aponta novas possibilidades de ver os indígenas na história e na literatura. Trata-se de um convite para conhecer a presença dos povos indígenas no Brasil de hoje.
- Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt>>. Acesso em: 6 jan. 2018. No site é possível acessar informações detalhadas sobre centenas de povos indígenas.

■ Como é feita essa arte?

Descobrimo a melodia

A voz é usada de muitas maneiras para expressar diferentes ideias e sentimentos. Nós nos expressamos por meio da fala e do canto, mas também quando gargalhamos, choramos ou reproduzimos sons engraçados.

Você já notou que podemos falar uma mesma palavra ou frase de formas diferentes? No texto escrito, isso costuma ser indicado por meio dos sinais de pontuação.

Leia em voz alta as frases abaixo:

Estou trabalhando a voz.

Estou trabalhando a voz?

Estou trabalhando a voz!

Estou trabalhando a voz...

Perceba que cada sinal de pontuação traz uma intenção diferente à frase e faz com que mudemos a **entonação**. Acabamos usando regiões mais agudas e mais graves da voz, entre outros recursos. Essa variação de sonoridade torna a fala mais interessante, ajudando na expressão e muitas vezes prendendo a atenção do ouvinte.

Entonação: maneira de pronunciar as palavras de uma frase. As diferentes formas de falar tornam a frase uma pergunta, uma afirmação, uma demonstração de susto, etc.

Em música, também exploramos momentos mais agudos e mais graves que se organizam de acordo com a letra e com o ritmo da música. Ao criar uma música, os compositores podem explorar essas variações, alterando também as sensações que ela provoca no ouvinte. A sequência em que esses sons são tocados é chamada de **melodia**.

Quando cantamos, muitas vezes expressamos a melodia por meio de uma letra. Quando a letra e a música se encontram, temos o que chamamos de **canção**. A letra pode ser escrita antes ou depois da melodia.

No entanto, não é obrigatório que uma melodia esteja associada a uma letra. Nas músicas instrumentais, por exemplo, o compositor trabalha com uma melodia sem incluir uma letra.

Alguns estudiosos acreditam que as primeiras melodias surgiram da tentativa do ser humano de imitar o canto das aves. Assim, os humanos começaram a combinar dois ou três sons com ritmos repetidos e nasceram pequenas melodias.

E você? Quais sons da natureza você consegue imitar usando apenas a voz? Compartilhe com os colegas. **Resposta pessoal.**

23

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Seguimos a compreensão do educador musical M. Schafer, que, parafraseando Paul Klee, define que “uma melodia é como levar um som a um passeio” (SCHAFER, 1991, p. 80). Assim, para construir uma melodia, é necessário trabalhar o som em diferentes alturas.

Vale ressaltar para a turma que o entendimento do que é considerado uma melodia bonita e coerente mudou muito ao longo dos séculos. Existem regras e estudos que tentam organizar a melhor forma de criar uma melodia. No entanto, na maior parte das vezes, os compositores se baseiam na criatividade e no estilo próprio para criar uma melodia que agrade aos ouvintes.

Você e os estudantes podem tentar reproduzir sons como o da chuva, de trovões, o ruído do vento, a movimentação da água em um rio, o farfalhar de folhas, sons de animais, entre outros.

Sugestão

- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991. Esse livro propõe definições ricas dos elementos musicais. Trata-se de uma coletânea de ensaios sobre a concepção sonora e musical do músico e educador canadense Murray Schafer.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Materialidades (EF15AR15); Processos de criação (EF15AR17).

Vamos experimentar

Aprendendo uma melodia

Pesquise na internet a música “Iô Paraná”, do povo Yudjá Juruna, recolhida por Marlui Miranda no álbum *Ihu de todos os sons* (1995). Você pode encontrá-lo facilmente em sites de busca na internet.

Trabalharemos apenas um trecho da melodia, aquele que julgamos mais fácil de ser reproduzido e acompanhado pelos estudantes.

Permita que cantem junto com a gravação e identifiquem em que momento o trecho aparece na forma que Marlui propôs a música. Aproveite para falar um pouco sobre o conceito de forma. Explique que uma música pode ter muitas partes e que a melodia, entre outros elementos, nos ajuda a perceber essas partes.

Existem muitas maneiras de grafar o idioma juruna. Optamos por escrever da forma que ficasse mais clara e próxima da língua portuguesa para que os estudantes reproduziam as sonoridades sem dificuldades.

Para trabalhar essa melodia, você pode tocá-la e cantá-la com os estudantes acompanhando a gravação que pesquisaram ou acompanhando com um instrumento harmônico. O uso de um instrumento desse tipo auxiliará os estudantes a afinar cada vez melhor. Recomendamos que, em alguns momentos, você ouça os estudantes em grupos de quatro crianças para que possa ajudá-las caso não compreendam ou tenham dúvidas em trechos da melodia.

Aproveite para conversar um pouco sobre técnica vocal. Se achar conveniente, faça alguns exercícios de aquecimento vocal que despertem os estudantes para o uso das possibilidades de cantar no agudo ou no grave. Exercícios em que glissem, ou seja, escorreguem as vozes do grave para o agudo, e vice-versa, ajudam a despertar o contato com a voz de cabeça ou de peito e, conseqüentemente, ampliam suas extensões.

Vamos experimentar

Agora vamos brincar com as diferentes sonoridades da voz e improvisar com esses sons. Siga as instruções e boa cantoria!

Aprendendo uma melodia

Vamos conhecer agora a música “Iô paraná”, do povo Yudjá Juruna.

1. Com o auxílio do professor ou da professora, pesquise a música na internet e ouça prestando atenção na melodia.
2. Acompanhe a letra e cante com a gravação.

Iô paraná

Iô paraná, iô paraná

Iô paraná iabé

Iô paraná

Iô paraná

Tradição oral, do povo Yudjá Juruna

Outro canto

1. Experimente, com a turma, diferentes formas de cantar a melodia da música “Iô Paraná”. Cante tampando as narinas, com as mãos cobrindo a boca ou mesmo com a boca fechada.
2. Seja criativo para descobrir várias formas de usar a voz. Quando descobrir um jeito bem diferente de cantar, invente um símbolo com as mãos para representá-lo.
3. Escolha símbolos que façam lembrar a sonoridade que ele representa. Por exemplo, no caso do som com as narinas tampadas, o símbolo pode ser o próprio gesto de tampar as narinas. Assim fica fácil lembrar.
4. Converse com os colegas e, juntos, selecionem as três formas de cantar que acharem mais interessantes. Escolham também um símbolo que represente cantar sem fazer alterações na voz.
5. Anote essas escolhas em um papel, descrevendo como os sons foram feitos. Não se esqueça de anotar os símbolos escolhidos para representar cada som.

Faça as anotações com capricho, pois, ao término da atividade, esse registro irá para seu portfólio para que você se lembre das sonoridades posteriormente.



Som tampando as narinas: apertar as narinas com os dedos e cantar com voz anasalada
Símbolo: levar a mão ao nariz.



24

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Da mesma forma, pratique trabalhos respiratórios em que o estudante deve inspirar e expirar enquanto você conta até quatro, até oito ou até dezesseis. Esses trabalhos podem ajudar, gradualmente, a controlar a expiração, consciência fundamental na prática do canto.

Coral de variedades

Quando cantamos todos juntos, estamos participando de um coral, ou seja, de um grupo formado por diversas vozes. Agora, vamos fazer um coral de variedades, usando as sonoridades escolhidas na etapa anterior.

1. Façam uma revisão das formas de cantar e seus símbolos e das sonoridades que aprenderam a fazer com a voz. Para isso, usem as anotações que reuniram.
2. Cantem a canção “Lô paraná” usando os sons investigados. Um estudante por vez será o maestro do coral e deve pedir ao restante da turma que mude a forma de cantar usando apenas os símbolos que vocês escolheram.



Dica

- Quando for sua vez de reger, certifique-se de que todos do coral o vejam. Uma sugestão é que a turma se organize em meia-lua com o regente à frente.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor ou a professora.

- Nessa atividade, você aprendeu diversas possibilidades de uso da voz. Você já sabia que somos capazes de produzir tantos sons diferentes apenas com a voz? **A**
- Como foi a experiência de reger a turma? Foi difícil escolher os momentos em que você mudaria a forma de cantar do grupo? **B**
- As diferentes formas de cantar modificaram suas impressões sobre a música? **C**

A voz é um recurso importante do nosso corpo e nos ajuda na comunicação com o mundo. Assim, usar a voz e explorar os diferentes sons que podemos fazer com ela é conhecer um pouco mais sobre nosso corpo e sobre as várias formas de nos comunicar.

Outro canto

Ouçá as sugestões dos estudantes sobre formas diferentes de cantar e explore os diversos timbres que podemos usar com a voz. Se necessário, relembre a atividade do início do bloco em que imitamos os sons ambientes e, assim, descobrimos novas sonoridades.

Além dos exemplos dados, você pode pedir que a turma cante imitando uma pessoa idosa, uma criança bem pequena, um homem adulto, uma

pessoa cansada, etc. A intenção desse exercício é que percebam as possibilidades do aparelho vocal. Explique a eles o fato de que cantamos sempre a mesma melodia, mas a mudança que ocorre é no timbre, ou seja, na cor da voz.

Essas experiências vocais podem acontecer sobre a faixa da versão de Marlui Miranda ou sobre o acompanhamento em instrumento harmônico. Tenha uma base para acompanhar os estudantes de forma que não se percam da melodia.

Coral de variedades

Brincar com as sonoridades da voz pode produzir efeitos muito interessantes. Se tiver oportunidade, mostre para a turma o exercício vocal do grupo Perpetuum Jazzile. Cantando “Hey Jude” (Lennon/McCartney), o grupo brinca com o volume e o timbre das vozes. Acesse o canal do grupo e procure o vídeo *Special vocal warm up by Perpetuum Jazzile* (Aquecimento especial do Perpetuum Jazzile). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=9zpFvDGC9qU>. Acesso em: 6 jan. 2018.

Caso você esteja trabalhando com uma quantidade muito grande de estudantes, é possível fazer a atividade em grupos menores para que todos tenham a experiência de reger e ser regidos.

Antes de um estudante ser maestro, exerça você essa função para se certificar de que todos compreenderam o exercício e estão atentos aos símbolos que vocês escolheram. Mais uma vez recomendamos o apoio harmônico, caso seja possível, para que nos momentos de cantar a música os estudantes tenham o referencial da harmonia para não perder a melodia.

Hora da reflexão

- A. Comente com os estudantes que, no dia a dia, muitas vezes usamos sonoridades diferentes com nossas vozes sem percebemos. Por exemplo, ao contarmos uma história, deixamos a voz mais aguda ou mais grave quando imitamos alguém ou usamos o recurso da onomatopeia sem nos darmos conta.
- B. Os estudantes que fizeram parte da regência podem relatar as experiências. Incentive aqueles que foram regidos a também dar depoimentos sobre a qualidade da regência dos colegas. Os sinais estavam claros conforme o combinado?
- C. Pergunte aos estudantes: “As diferentes formas de cantar remeteram vocês a quais sensações? O texto ficou mais ou menos compreensivo com o uso das formas diferentes de cantar? A música como um todo ficou mais ou menos interessante usando esses recursos?”

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

25

Habilidade da BNCC trabalhada 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

Este bloco trabalha diferentes maneiras de como a percepção do espaço e de si mesmo pode afetar o corpo, seus movimentos e a relação com o mundo a sua volta. Para isso, nos dedicaremos a muitos assuntos diferentes: técnicas orientais, pensamento zen, alguma noção sobre cuidado de si e movimentos voluntários e involuntários do corpo. Uma percepção mais sutil e atenciosa pode afetar de maneira radical os modos de o corpo se organizar e sua relação com os elementos a sua volta. Por isso, instigue os estudantes a atentar-se ao que acontece com o corpo durante as atividades e tome bastante tempo após as propostas para que os estudantes descrevam suas sensações corporais.

Pensar e não pensar no movimento

2. Reserve algum tempo para que os estudantes realmente tenham a possibilidade de se acalmar e perceber a respiração. Nesta atividade, não é recomendável a utilização de músicas: isso ajuda a manter o foco sobre o próprio corpo e sobre o movimento.
3. Você pode alongar um pouco o tempo entre fechar os olhos e o sinal para começar o movimento. Pode propor aos estudantes que esse intervalo demore um pouco. Assim, eles têm mais tempo para se concentrar com os olhos fechados. Procure apenas não alongar demais o tempo, pois isso pode deixá-los ansiosos.
4. Providencie previamente vendas para os estudantes, para o caso de alguns manifestarem dificuldade de permanecer com os olhos fechados.

DANÇA

De onde surgem os movimentos

Vamos começar

O corpo humano é capaz de realizar muitos movimentos. Quase não prestamos atenção, mas a todo momento o corpo está se movendo. E se move bastante!

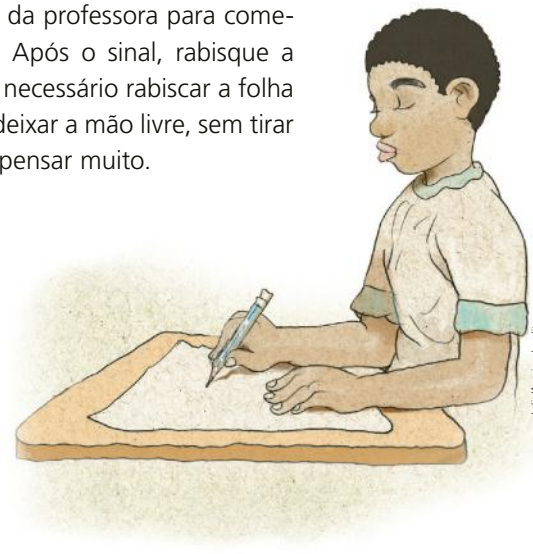
Existem movimentos que fogem do nosso controle e fazem o corpo permanecer vivo: os batimentos do coração, o movimento dos pulmões, o piscar dos olhos... Alguns deles acontecem o tempo todo, sem parar!

E existem movimentos que fazemos pela nossa vontade. Eles são bastante complexos e envolvem músculos, ossos e até os órgãos responsáveis pelos nossos sentidos.

Vamos tentar perceber esses movimentos!

Pensar e não pensar no movimento

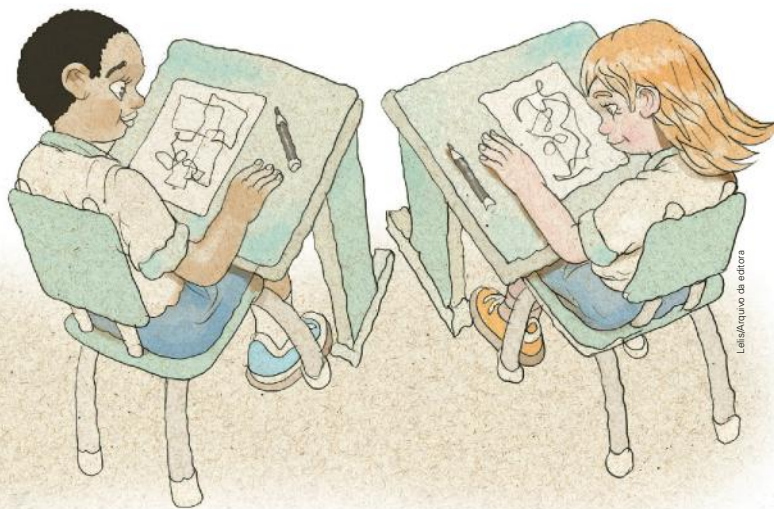
1. Pegue uma folha de papel sulfite e um lápis.
2. Com a mão de sua preferência, posicione o lápis no centro da folha sobre a mesa e feche os olhos. Respire fundo e tente ficar bastante tranquilo antes de começar a atividade.
3. Aguarde o sinal do professor ou da professora para começar e para concluir a atividade. Após o sinal, rabisque a folha durante um minuto. Não é necessário rabiscar a folha inteira nem ter pressa. A ideia é deixar a mão livre, sem tirar a ponta do lápis da folha e sem pensar muito.
4. Assim que começar a mover o lápis sobre a folha, deixe o movimento acontecer. Mas lembre-se de respeitar os limites de sua ação: você terá um minuto; o lápis não pode deixar de tocar a folha e também não pode sair dela. Faça tudo isso com os olhos fechados.



26

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

5. Quando o professor ou a professora avisar que o tempo acabou, coloque o lápis sobre a mesa e observe seu desenho.
6. Escolha um ponto do desenho. Você consegue se lembrar de como estava seu corpo naquele momento? Se estava fazendo muita força com a sua mão? Se ela se movia rápido ou devagar?



Dica

- Tente ficar o mais confortável possível antes de começar o movimento com a mão. Estar relaxado e tranquilo pode ajudá-lo na percepção de tudo o que acontece durante o movimento.

Hora da reflexão 💬 Respostas pessoais.

Refleta sobre a atividade e converse com os colegas.

- Você percebeu o que seu corpo fez antes de começar a mover o lápis? **A**
- Como foi o movimento que seu corpo fez para desenhar livremente sem ultrapassar os limites do papel? **B**
- O resultado do movimento no seu desenho surpreendeu você de alguma forma? Como e por quê? **C**



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

6. O mais interessante neste momento é verificar com os estudantes se eles têm essa memória e a percepção de como agiram durante o movimento. Não é necessário que todos lembrem o que aconteceu. Conseguir lembrar o que fez não é a “resposta correta”. A tentativa desta questão é trazer ao estudante a possibilidade de ter essa consciência durante o movimento e de, conforme veremos no desenvolvimento do bloco, ampliá-la por meio de algumas técnicas corporais. Assim, são bem-vindas também as respostas de quem não se lembra ou de quem não consegue diferenciar as qualidades do corpo e o movimento em cada ponto do desenho.

Hora da reflexão

- A. Instigue os estudantes a descreverem suas sensações e percepções corporais imediatamente antes de moverem o lápis sobre o papel. A ideia é perceber o que se move antes do próprio movimento – tônus muscular, pensamentos, vontade, força, atenção, etc. – e o estado de atenção gerado no corpo.
- B. Os estudantes conseguem lembrar como foram os movimentos realizados? Que qualidades tinham estes movimentos: Rápidos, lentos, fluidos? Eles passaram por várias qualidades ou permaneceram em apenas uma?
- C. Procure não interpretar os desenhos realizados. Deixe que os estudantes falem sobre o resultado de seus movimentos procurando manter a conversa sobre as relações possíveis entre o corpo, a percepção do espaço e a qualidade dos movimentos. Os desenhos podem ser uma ferramenta para que os estudantes aumentem a percepção e a memória sobre o que realizaram.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Que arte é essa?

De olho na arte

1. A partir das fotos, um bom exercício é imaginar como os dançarinos chegaram nessas posições e o que eles fazem a partir delas. Para verificar, é possível assistir a trechos do espetáculo na internet.
2. Caso respondam afirmativamente, verifique nas imagens se as relações traçadas são consistentes, buscando relações com movimentos cotidianos. Chame a atenção dos estudantes para a posição dos corpos no espaço e também para a força e a velocidade que parecem ter os movimentos.
3. As fotos não dão uma dimensão completa do palco, mas dois elementos são importantes: o chão coberto de pedras e o fundo com a imagem de uma mata densa.
4. Estimule os estudantes a expressar exemplos concretos. Se alguém sentir vontade, peça que mostre com movimentos como imagina a dança do grupo nas imagens. Essa corporificação dos conceitos e dos debates é essencial para a pedagogia dessa linguagem artística.

Que arte é essa?

SIM, da key zetta e cia.



Divulgador/Inês Correia/Key Zetta e Cia.

Ricardo Iazzetta, Mauricio Florez e Carolina Minozzi (ao fundo) em apresentação do espetáculo **SIM**, da key zetta e cia., 2015.



Divulgador/Inês Correia/Key Zetta e Cia.

Beatriz Sano e Key Sawao em apresentação do espetáculo **SIM**, da key zetta e cia., 2015.

De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe as imagens e converse com os colegas.

1. Imagine o movimento desses dançarinos. Como você acha que eles estavam se movendo quando foram fotografados?
2. A posição dos dançarinos nas imagens lembra algum movimento do cotidiano?
3. Como é o espaço onde essa dança acontece?
4. Pelas imagens, é possível perceber como os corpos interagem com o espaço? Que tipos de som você acha que nascem dessa interação?

28

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

key zetta e cia.

Esta companhia de dança de São Paulo foi fundada pelos diretores brasileiros Key Sawao e Ricardo Iazzetta, parceiros artísticos desde 1996, com o intuito de construir um espaço capaz de agregar dançarinos em torno de propostas e criações artísticas e de viabilizar diálogos e pesquisas de linguagem com foco no pensamento em dança e suas possíveis inter-relações.

Fonte: <www.conectedance.com.br/evento/key-zetta-amp-ciariso/>. Acesso em: 9 jan. 2018.

Nas imagens desta dupla de páginas, podemos ver alguns momentos do espetáculo **SIM**, da key zetta e cia.

A key zetta e cia. nasceu da parceria entre Ricardo Iazzetta e Key Sawao, que desde 1996 se reúnem com artistas de diversas áreas (músicos, arquitetos, escritores e artistas visuais) para fazer e pensar a dança.

Nas imagens, percebemos, pela posição do corpo dos dançarinos, que diversos movimentos que eles fazem são muito diferentes daqueles que realizamos no cotidiano. Esses movimentos nascem de treinamentos que buscam diferentes formas de perceber o corpo, o tempo e o espaço.

Em seu treino cotidiano e na formulação dos seus espetáculos de dança, a key zetta e cia. utiliza exercícios, técnicas e treinamentos variados, muitos deles vindos de países orientais, como o Japão e a China. Com essas técnicas, os dançarinos investigam possibilidades de organizar o corpo e o movimento na relação com o tempo e com espaço. Algumas dessas técnicas são o Chi Kung, o Tai Chi Chuan e o Seitai-ho.



Ricardo Iazzetta em apresentação do espetáculo **SIM**, da key zetta e cia.

De onde vêm essas técnicas?

O Chi Kung (ou Qi Gong) é um conjunto de práticas corporais chinesas que pretende fazer circular, ativar e cultivar aquilo que os chineses chamam de *chi*, a energia de cada ser vivo. O Chi Kung não teve um criador específico. É uma prática transmitida de geração em geração.

O Tai Chi Chuan (ou Taiji Quan) é uma arte marcial chinesa, também conhecida como “meditação em movimento”. Essa prática se baseia em muitos elementos de filosofias orientais e também se preocupa com a energia do corpo. Mas o *chi* do Tai Chi Chuan é diferente do *chi* do Chi Kung. Pesquise essa diferença!

Por fim, o Seitai-ho é um conjunto de práticas de educação corporal criado no Japão por Haruchika Noguchi (1911-1976). O Seitai-ho busca sensibilizar o corpo para que seja capaz, por si mesmo, de resgatar a força instintiva, de se organizar e viver o processo de crescimento natural.

Em vídeos na internet há demonstrações de estilos de movimento provenientes de países orientais. Pode ser instigante assistir com os estudantes e pesquisar um pouco da história dessas práticas. Isso pode abrir um diálogo com disciplinas como Geografia e História. Um mapa para localizar a China e o Japão também pode ser útil.

É preciso atenção na diferença dos *chi* citados nas práticas de treinamento. Os ideogramas utilizados são diferentes: “qi” (气) não é o mesmo do “ji” (极). No *taiji* ou *tai chi*, esse “ji” ou “chi” tem sentido mais filosófico, como sendo um conhecimento de “primeira grandeza”, dando ideia de “grande” e “supremo” (mais ao pé da letra). Não é o mesmo “qi” (sopro, energia vital, ar), que aparece no *qigong* ou *chi kung*. O *qi* também é um assunto importante de outras artes marciais, como o *kung fu*. A semelhança dos sons pode causar confusão para os ouvidos ocidentais, mas, no pensamento tradicional chinês, são termos distantes com relação à prática marcial e ao direcionamento filosófico.

Sugestões

- CHENG, A. *História do pensamento chinês*. Petrópolis: Vozes, 2008.
A obra apresenta de maneira clara e bastante contextualizada a evolução do pensamento chinês em mais de 4 mil anos de história.
- CHERNG, W. J. *Tai chi chuan: a alquimia do movimento*. Rio de Janeiro: Mauad, 2010.
O livro explora as relações entre a prática do *tai chi* e o movimento e apresenta 69 ilustrações das principais posturas utilizadas na prática.

29

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Ricardo Iazzetta

Ricardo Iazzetta (1969-) é dançarino e diretor cênico, formado pela Juilliard School, em Nova York. Aprimorou seu estudo de técnicas corporais orientais como base de treinamento e, em seu trabalho, procura estabelecer pontes entre as linguagens, com foco na dança.

Key Sawao

Key Sawao (1964-) é diretora, coreógrafa e dançarina com formação em dança contemporânea, clássica e práticas orientais de movimento. Pesquisa as relações entre o corpo, a memória e o imaginário, a potencialidade da síntese, os fluxos de movimento no corpo, percepção do tempo e suas variações no corpo e as possibilidades da comunicação.

É interessante observar que as técnicas relatadas (o Chi Kung, o Tai Chi Chuan e o Seitai-ho) chegaram ao Brasil por meio dos muitos imigrantes que vieram da China e do Japão trazendo parte de sua cultura e seus modos de pensar e produzir arte. Foi o caso de Takao Kusuno (1945-2001) um artista plástico, coreógrafo e diretor teatral japonês que veio para o Brasil nos anos 1970. Trabalhando com diversos artistas da dança – inclusive com os diretores da key zetta e cia. Key Sawao e Ricardo Iazzetta – criou a Cia. Tamanduá de Dança-Teatro. Essa companhia misturava aspectos da arte oriental trazida do Japão com elementos da cultura brasileira.

No espetáculo **SIM** há cinco dançarinos se deslocando pelo espaço de cena. O cenário é composto por um chão coberto de pequenas pedras e, ao fundo, a imagem de uma mata densa. Quando os dançarinos se deslocam no espaço, ouvimos as pedras se moverem.

Os movimentos que eles fazem não são elaborados anteriormente. São improvisados. Os dançarinos têm algumas combinações do que fazer, mas não decidem com antecedência exatamente o que, como e quando vão fazer. Eles descobrem o que fazer em cada momento a partir de relações que se estabelecem entre corpo e espaço.

Uma das relações que acontecem no espetáculo são as coincidências nas movimentações e nos deslocamentos pelo espaço. Os dançarinos não buscam executar movimentos iguais ou ocupar o espaço de forma parecida, mas, quando eles se conectam com o momento presente e dançam, muitas coisas podem surgir.

🗨️ Você já imaginou como deve ser assistir a esses movimentos? E como deve ser participar de um espetáculo como esse? Converse com os colegas. **Respostas pessoais.**



Maurício Florez e Ricardo Iazzetta no espetáculo **SIM**, da key zetta e cia., 2015.



Beatriz Sano no espetáculo **SIM**, da key zetta e cia., 2015.

30

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- VIANA, J. M. *Processo / criação / fronteira / arte / vida / fronteira / key / zetta / e cia.* Campinas: Unicamp, 2014.

Dissertação de mestrado na qual a autora desenvolve um questionamento às fronteiras que separam diferentes gêneros artísticos e a arte da vida cotidiana a partir da experiência com o trabalho da key zetta e cia.

- Canais oficiais da key zetta e cia., com trechos de espetáculos, entrevistas e palestras realizadas com colaboradores.

<<http://youtube.com/kzecia>>; <<https://vimeo.com/keyzettaecia>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

■ Como é feita essa arte?

Perceber o movimento

Um círculo como um vasto espaço em que não falta nada, e não sobra nada
Shin Jin Mei



Você costuma prestar atenção em si mesmo durante o dia? Que atividades o ajudam a perceber melhor seu corpo e o espaço à sua volta?

Na dança, para desenvolver uma percepção mais ampla do movimento e deixá-lo fluir, é preciso muito treino. Isso porque os movimentos que fazemos são influenciados não apenas pelas características do corpo – como tamanho, força ou flexibilidade – e por estímulos externos – como a interação com outras pessoas ou o tamanho do espaço em que estamos –, mas também pelo pensamento e pelos diferentes estados do corpo.

São muitas as relações que fazem o movimento acontecer. Ele não depende apenas de nossa vontade. Você percebe essas relações?

Como vimos, a *key zetta e cia.* utiliza em suas pesquisas algumas práticas corporais de origem oriental. Essas práticas têm em comum a visão de que o corpo não é algo separado da mente, além de estarem ligadas ao pensamento zen. Com o exercício dessas técnicas, o grupo procura construir uma integração maior entre o corpo e o mundo à sua volta.

Uma das formas de treinamento utilizada por muitos praticantes do pensamento zen é desenhar um círculo (em japonês, *ensō*) com apenas um movimento, sem retoques. Esse desenho revela o estado da pessoa que o fez e representa o momento em que a mente está livre permitindo que os sentidos criem.

Conhecer o corpo, a maneira como os movimentos acontecem e como eles se relacionam com o que está ao nosso redor pode nos ajudar a moldar cada um desses movimentos. Podemos modificar a velocidade, a aceleração, a força utilizada, etc. São muitas as possibilidades!

O que é o pensamento zen?

O pensamento zen é a base de muitas filosofias orientais, como o budismo e o taoísmo. É uma espécie de meditação sobre a vida e a realidade, que se baseia na dedicação ao vazio, ao Universo e às forças da natureza. O nome “zen” originou-se de uma tradição surgida na China por volta do século VII.

Atividade complementar

Você pode realizar com os estudantes a prática do *ensō*. Utilize os mesmo passos e materiais da atividade de abertura deste bloco. A atividade pode ser realizada com os olhos abertos ou fechados.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas e culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Como é feita essa arte?

Este pode ser um bom momento para discutir práticas corporais que os estudantes desenvolvam (esportes, danças, brincadeiras) e perceber as técnicas corporais utilizadas em cada modalidade. Muitas vezes não nos damos conta de que nessas atividades desenvolvemos um vocabulário de movimentos muito interessante. Por exemplo, que movimentos são mais fáceis para alguém que joga futebol? E para um nadador? Como será que essas pessoas percebem sua relação com o solo? Será que há diferenças?

Aqui também é possível abrir discussões interdisciplinares relacionadas à interação entre os seres humanos e a natureza por meio da Ecologia. Essa é uma disciplina que procura pensar as relações entre o meio ambiente e os seres vivos que nele habitam, ou seja, é o estudo científico pautado primordialmente nas relações e interações que determinam as formas de vida. Também podemos pensar o movimento nestes termos: tudo aquilo que possibilita a vida humana é o que permite que o movimento aconteça. Em outros planetas, ambientes hostis tornam impossível a vida humana pelo desequilíbrio de forças e falta de recursos para o corpo. A humanidade é uma espécie integrada ao ambiente da Terra. Para sobreviver fora do planeta Terra, por exemplo, os seres humanos precisariam criar ambientes artificiais com os recursos necessários à manutenção das funções corporais, o que mostra nossa intrínseca relação com o ambiente que habitamos. Na dança, é a partir dessa percepção que ampliamos nossa consciência e possibilidades corporais de movimento.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Nesta atividade, sugerimos que todos os estudantes realizem a proposta ao mesmo tempo. Aqui procuramos fazer com que os estudantes explorem o próprio corpo e procurem ampliar a atenção a seus sentidos, percebendo como isso pode modificar sua relação com o movimento. Os estudantes, para isso, precisam se livrar de preocupações “cênicas”. Sugerimos, então, que não haja público para os exercícios de exploração e investigação, com o objetivo de que fique claro que a relação que buscamos é apenas do estudante com seu próprio corpo.

O movimento que flui

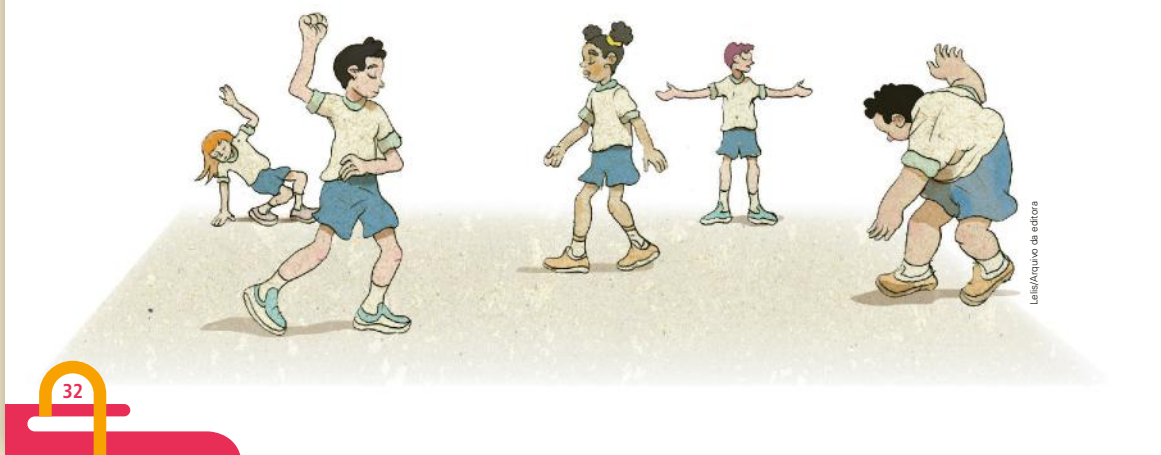
1. O espaço é muito importante. Tente pensar nas relações que o espaço utilizado oferece ao estudante. Todas as formas presentes no espaço – sons, texturas – podem ser estímulo para o movimento. Antes de iniciar, peça aos estudantes que olhem em volta e percebam a distância em relação aos colegas mais próximos para que eles não se esbarrem durante o movimento.
2. Evite falar durante a movimentação dos estudantes. Faça com que eles encarem o silêncio durante esse tempo. Se forem necessárias indicações para um melhor desenvolvimento da atividade, espere que eles concluam o exercício, reúna a turma e faça apontamentos. Evite interromper o tempo de olhos fechados, pois esse exercício ajuda a criar um valor para esse tempo que precisa ser respeitado e que não pode ser burlado por questões individuais. Isso ajuda os estudantes a respeitar também o tempo de exploração dos colegas.
3. Use um sinal sonoro facilmente reconhecível para demarcar o começo e o fim do minuto. Um sinal sonoro é muito melhor que uma intervenção vocal, que, dependendo do espaço, pode não ser ouvida por todos.

Vamos experimentar

Vimos como o movimento é influenciado por uma série de fatores que escapam, muitas vezes, à nossa vontade. Vamos explorar essas relações em uma atividade de dança coletiva.

O movimento que flui

1. Com a orientação do professor ou da professora, escolham um local com bastante espaço para que possam trabalhar todos juntos. Pode ser o pátio ou a quadra da escola, por exemplo. Procurem ocupar o espaço de forma a não estar muito próximos uns dos outros ou de obstáculos.
2. Assim como foi feito na atividade com o lápis sobre a folha de papel, com os olhos fechados, tentem deixar o movimento fluir. Usem o corpo todo. É importante que a turma fique em silêncio durante a movimentação. Assim, é possível perceber os sons ao redor, que podem influenciar na criação dos movimentos.
3. Movam-se livremente durante 1 minuto. Vocês vão perceber que cabe muita coisa em 1 minuto! Tentem prestar muita atenção ao que acontece com seu corpo e ao modo como ele se move em cada momento. Prestem atenção principalmente na respiração e deixem que ela guie o corpo.
4. Experimentem movimentos sem refletir muito. Podem ser movimentos grandes, pequenos, rápidos, lentos. Não existem movimentos corretos, nem bonitos ou feios. Aproveitem tudo o que puder para criar a dança.
5. Tentem perceber tudo o que acontece em cada segundo, sem perder de vista sua respiração. Ela se altera? Fica mais rápida? Mais lenta? Mais tranquila? Ela começa e termina facilmente ou acontece com alguma dificuldade?



32

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

4. Explique aos estudantes que o fechar dos olhos não é uma tentativa de se ausentar, mas de procurar ativar melhor os sentidos da audição e do tato. Assim, eles podem dar mais atenção a tudo o que acontece no espaço e em seu próprio corpo. Ressalte também, caso seja necessário, que todos estão de olhos fechados e que eles podem experimentar os movimentos que quiserem, sem julgar se parecem ridículos ou engraçados. Afinal, ninguém está olhando.

Procure incentivar que eles se movam segundo a própria vontade. É importante que os estudantes experimentem esse momento de possibilidade e o preencham da forma que lhes for mais confortável. Ninguém será obrigado a se movimentar. O que importa é a experiência dessa possibilidade de se mover livremente.

5. Essas dinâmicas propostas procuram explorar relações mais específicas com o corpo e o espaço. Elas podem ajudar os estudantes que ►►

6. Experimentem outras formas de realizar esta atividade. Por exemplo, com os olhos abertos, fazendo a maior (ou a menor) quantidade possível de movimentos por minuto ou dançar durante um minuto de acordo com os sons do ambiente. Escolham em conjunto e deixem os movimentos fluir!



Letícia/Arquivo da editora

Dica

- É muito importante o momento anterior ao início do movimento. É preciso acalmar o corpo e perceber peso, desconfortos e vontades... Quanto mais você perceber o corpo, mais possibilidades terá de aproveitar as relações que ele pode estabelecer com o espaço. Para isso, respire fundo e tente acalmar seu pensamento.

Você pode perceber que existem muitas coisas acontecendo com seu movimento e com o espaço em um minuto. Agora, imagine um espetáculo inteiro assim!

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Terminada a dança coletiva, converse com os colegas e com o professor ou a professora.

- Como estava sua respiração enquanto você se movia? E seus braços? **A**
- O que você reparou no espaço ao seu redor enquanto dançava? Ventava? Houve algum barulho? Como estava a temperatura? **B**
- Qual momento mais marcou sua dança? O que passou pela sua cabeça enquanto você dançava? **C**
- Compare suas impressões com as de seus colegas. Vocês notaram coisas parecidas? **D**

33

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- tenham mais dificuldade de deixar o movimento fluir apenas segundo sua vontade. Explore também outras dinâmicas que o espaço escolhido possa oferecer, ou seja, tudo o que estimula os sentidos pode ser utilizado.

Hora da reflexão

Todas as questões pretendem oferecer aos estudantes a possibilidade de perceber que existe um campo de consciência mais sutil em relação a movimento, corpo e espaço que não exercitamos cotidianamente. Algumas práticas corporais, como vimos, dedicam-se a explorar esse campo. É importante que o estudante saia dessa conversa com a perspectiva da importância do treinamento dessa consciência para a dança e também para sua própria vida. Uma maior consciência do corpo e do espaço pode modificar nossas relações de maneira radical: ela abre a percepção para os outros e torna as relações menos aut centradas.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18); Processos de criação (EF15AR22).

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

Vamos começar

As narrativas infantis fazem uso recorrente de personagens animais. Anote na lousa o nome dos personagens que os estudantes citarem. Aproveite para perguntar quais as características marcantes dos personagens citados. Aqueça a imaginação da turma, instigando-os com referências que fazem parte do imaginário coletivo da turma. Como os estudantes escreveriam um diálogo com um personagem de um desenho animado que conhecem, por exemplo?

Faça com a turma uma dramaturgia modelo na lousa durante a conversa. Explore a dificuldade de escrever uma peça de teatro, criando, em tempo real, as soluções para esse tipo de modalidade de escrita. A forma convencional de uma dramaturgia responde a um conjunto de dispositivos para tornar mais fácil o trabalho dos atores na hora de interpretar. Realizar esse passo a passo da escrita coletiva de uma dramaturgia modelar evidencia essa forma.

Peça que os estudantes citem diversos animais que poderiam ser personagens e anote na lousa as ideias. Com a lista de animais anotada, provoque a turma a criar ideias de situações e conversas entre eles. Parta do concreto, utilizando os animais já mencionados pelos estudantes: "O que o elefante poderia conversar com um cachorro? Em que lugar eles poderiam se encontrar?". Anote na lousa as ideias que surgirem.

Trabalhe com a percepção da turma nesse momento, explorando a ideia de escrever uma peça. Solicite exemplos concretos, desenvolvendo as situações imaginadas pela turma. Se alguém arriscar alguma fala, anote na lousa. Depois, pergunte qual personagem está falando aquilo. Então, peça sugestões para como deixar claro quem é aquele

TEATRO

Animais personagens e o texto teatral

Vamos começar

Muitos livros, filmes e desenhos animados têm como personagem principal um animal. De qual personagem animal você mais gosta?

Também é comum, nas histórias infantis, que os personagens sejam animais que vivem diversas aventuras e conversam com outros animais e, às vezes, até com pessoas. Isso porque muitos animais das histórias infantis são humanizados, quer dizer, têm hábitos e características próprios dos seres humanos.

🗨 Invente um encontro entre os animais abaixo. Onde esse encontro aconteceria? Sobre o que os animais conversariam? **Respostas pessoais.**



🗨 Após inventar essa situação, como você transformaria essa conversa em uma cena? Como você faria para escrever uma peça de teatro com esses personagens? **Respostas pessoais.**

Dramaturgia é o nome dado ao texto teatral. É na dramaturgia que vemos escritas as conversas dos personagens de uma peça, chamadas de **diálogos**.

Vamos ler um diálogo de uma dramaturgia que tem como personagens principais um grupo de animais.

34

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

personagem. É provável que surja como sugestão colocar o nome do personagem antes da fala. Siga desenvolvendo com a turma o diálogo, até chegar na convenção da dramaturgia, de escrever o nome do personagem seguido de sua fala.

Lendo uma dramaturgia 🎭

Na peça **Os saltimbancos**, acompanhamos as aventuras de quatro animais: um jumento, um cachorro, uma galinha e uma gata. Esses animais fogem dos donos, por se sentirem explorados, e resolvem ir para a cidade e tentar a sorte como músicos. Mas no caminho eles têm de enfrentar os barões, seus antigos proprietários.

A cena a seguir acontece logo depois de o Jumento e o Cachorro encontrarem a Galinha.



Aparece a Galinha.

Galinha – Có, có, có, có, có, có. Três animais cantando juntos, acho que vai ser mais fantástico. Vocês me levam também?

Jumento – O quê? Uma galinha?

Cachorro – Bom dia, Vossa Galinência.

Galinha – Có, có, como vão, companheiros?

Jumento – Já vi tudo, você também fugiu, né?

Galinha – E como não?

Jumento – Por quê?

Galinha – Não consigo mais botar ovos.

Jumento – Bom, pode entrar no nosso conjunto, afinal, para uma galinha, até que você, bem... é bem-apanhada. Certo, Cachorro?

Cachorro – Apanhadíssima. Vossa Galinidade.

Galinha – Obrigada, vamos lá então.

Jumento – Sabe o que eu digo a vocês? Começo a me sentir melhor, agora que somos três.

35

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Lendo uma dramaturgia

Faça uma leitura compartilhada do trecho da dramaturgia demonstrando na prática a simplicidade dessas convenções. Não é necessário ler todo o diálogo. Peça aos estudantes que acompanhem com o texto do livro, o suficiente para compreenderem a organização textual da dramaturgia.

2. Coordene o momento de leitura dos grupos. Cada grupo vai ler em um ritmo. Conforme forem concluindo a leitura, aproxime-se do grupo e inicie a próxima rodada de perguntas.
3. A ideia é que os estudantes discutam sobre os assuntos abordados na cena, associando com os elementos da história dos saltimbancos. Na dramaturgia, podemos perceber que o Jumento e o Cachorro iam para a cidade tentar a vida como músicos e, no caminho, encontraram a Galinha e a convidaram a se juntar a eles. Então a Gata se aproximou e contou que, por causa da sua cantoria, foi expulsa de casa. A cena demonstra diversas características dos personagens: o Jumento é sábio, é quem acalma o Cachorro e ensina uma lição para todos; o Cachorro se mostra bastante obediente, embora, por ser um cachorro, não resista a latir para a Gata, que por sua vez é bastante manhosa.
4. É muito importante estimular, em cada grupo, a ajuda mútua durante a leitura, investigando meios coletivos próprios de produzir expressividade teatral. Circule entre os grupos incentivando os estudantes a arriscar formas engraçadas de ler as falas dos personagens, conforme repetem a leitura. Talvez a turma fique bastante agitada durante a leitura simultânea dos grupos. Não se preocupe com isso, pois o importante é que cada grupo esteja concentrado na própria leitura.
5. Reforce com a turma a concentração necessária durante a apresentação de cada grupo. No entanto, não seja excessivamente rigoroso a ponto de deixar os estudantes indispostos para se divertir com a cena dos colegas. Trabalhe a ideia de apoiar a leitura dos outros grupos de maneira generosa, assistindo para ver qualidades, para apreciar a cena.

Aparece a Gata.

Gata – Qua-qua-quatro. Somos quatro.

Cachorro – Epa, quem falou? Quem está aí?

Gata – Estou aqui na árvore. Sou uma gatinha.

Cachorro – Au, au, au!

Jumento – Calma, Cachorro, espere aí e não faça mais isso, entendeu?

Cachorro – Sim, sim, senhor Jumento.

Jumento – Primeira lição do dia: “O melhor amigo do bicho é o bicho”. E você, Gata, desce da árvore.

Gata – Nãoooooooooooooooooooooo, depende do programa.

Galinha – Nós vamos à cidade, vamos fazer um conjunto. Você também sabe cantar?

Gata – Ah! Sim, infelizmente!

Jumento – Como? Infelizmente?

Gata – Porque fazer um som não foi nada joia para mim. Cantar uma música me custou muitíssimo.

Jumento, Galinha, Cachorro – Ah! Conta.

Sergio Bardotti; Luis Enríquez Bacalov; Chico Buarque.
Os saltimbancos. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

Repare como as falas de cada personagem foram escritas. Primeiro se escreve o nome do personagem, seguido de sua fala. Isso facilita a leitura do texto, pois assim atores e atrizes identificam rapidamente qual personagem está falando.

1. A turma deve formar grupos de quatro estudantes. Cada grupo apresentará para o restante da classe uma leitura em voz alta, em que cada integrante interpreta um personagem.



36

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

2. Formados os grupos, cada integrante deve escolher o personagem de **Os saltimbancos** que quer interpretar: Jumento, Cachorro, Galinha ou Gata. Depois de escolher quem vai ler cada personagem, façam uma primeira leitura da cena.
3. Terminada a primeira leitura, converse com seu grupo sobre o que entenderam da cena. O que os animais estão fazendo? O que acontece ao longo do diálogo? Que características vocês podem identificar nos quatro personagens?
4. Depois de conversar, leia a cena com seu grupo o máximo de vezes que conseguir. A cada vez, ajude os colegas a tornar a leitura mais expressiva.
Pensem nestas questões: Como vocês podem ler o texto para que a interpretação fique mais interessante? Quais dicas você daria para a leitura dos colegas? A leitura está muito corrida? O volume da voz está adequado? As falas têm diferentes entonações? Ouça as dicas dos colegas para que sua leitura fique cada vez melhor!
5. Terminados os ensaios, é hora de compartilhar com o restante da sala a leitura teatral do seu grupo. A turma toda deve ficar posicionada no lugar do público. Um grupo por vez deve ir até o espaço de cena e realizar a leitura.

Dicas

- Não tenha medo de experimentar diferentes formas de ler as falas do seu personagem. Em cada leitura, observe qual maneira é mais interessante de dizer sua fala.
- Quando estiver na plateia, preste atenção na leitura do grupo que estiver se apresentando. Uma plateia atenta e generosa torna a experiência da leitura teatral muito mais satisfatória.



Hora da reflexão Respostas pessoais.

Após as apresentações, converse com os colegas e o professor ou a professora.

- Você já conhecia alguma dramaturgia? Imaginava que um texto teatral fosse escrito dessa forma? **A**
- Foi difícil interpretar seu personagem na frente da turma? Quais foram as dificuldades na hora de fazer a leitura teatral? **B**
- Das leituras que os outros grupos fizeram, algum momento em especial chamou sua atenção? Por quê? **C**

37

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

- A. O teatro não participa de maneira vertical dos hábitos culturais da população brasileira. Não são todas as pessoas que podem ter acesso a essa modalidade textual da dramaturgia. Ao longo da conversa em torno dessa pergunta, peça exemplos dos elementos concretos da dramaturgia a que a turma teve acesso. É provável que sejam citados diversos elementos técnicos da dramaturgia que serão explorados na seção à frente.
- B. A vergonha de se expor ao ler as falas de um personagem diante da turma é bastante comum, somada a possíveis dificuldades de leitura. Converse abertamente sobre a vergonha de estar à frente de um grupo de pessoas, bem como sobre a dificuldade de ler um texto em voz alta, pedindo ajuda do restante da turma para que cada um que for realizar sua leitura se sinta apoiado nessa atividade. Construir um contexto coletivo de apoio mútuo é um dispositivo pedagógico valioso.
- C. Incentive a percepção do risco criativo entre os estudantes: quando alguém tiver uma ideia de voz engraçada, ou usar uma entonação que chama a atenção de todos, destaque para a turma a criatividade do achado. Incentive as investigações criativas ativas dos estudantes ao interpretar e o reconhecimento e a admiração do público por encontrá-las.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Que arte é essa?

É possível conferir trechos de diferentes montagens de *Os saltimbancos* em sites de vídeos na internet. Se possível, faça uma pesquisa dessas diferentes montagens e reproduza alguns trechos para a turma, a fim de enriquecer o próximo debate.

De olho na arte

1. Aproveite essa primeira pergunta para conduzir uma leitura visual cuidadosa das imagens apresentadas. Começa aqui a sensibilização de que uma mesma dramaturgia pode ter numerosas versões de encenação, assim como aconteceu na atividade de sensibilização, em que cada grupo fez sua leitura de um jeito, embora todos tenham partido da mesma dramaturgia.
2. Peça aos estudantes que descrevam as materialidades dos elementos nas fotos. Como são os figurinos de cada personagem? Em qual imagem os animais estão caracterizados de maneira mais direta? Que cores predominam em cada uma das composições?
3. Assim como nos exercícios de sensibilização, em que cada leitura foi realizada de um jeito, uma dramaturgia pode ser montada de diversas maneiras. Esse é um bom momento para explicar que a linguagem teatral se realiza no encontro entre público e a peça teatral propriamente dita. Já a dramaturgia é um registro de um teatro em potencial, que acontece depois do intenso trabalho criativo da encenação.

Que arte é essa?

Os saltimbancos: uma dramaturgia, muitas montagens

Os quatro amigos, espetáculo da Cia. Teatral Monicreques. Natal, 2010.



Célio Freire/Cia. Teatral Monicreques



Paulo de Souza/ABC/CI/PRESS/Estado Conteúdo

Os saltimbancos, direção de Fezu Duarte. São Paulo, 2011.

Os saltimbancos, direção de Antonio Pedro. Rio de Janeiro, 1977.



Arquivo Chico Barque/Instituto Antonio Carlos Jobim

De olho na arte

Respostas pessoais.

- Observe as imagens e converse com os colegas.
1. Nesta página, são apresentadas imagens de três montagens da peça **Os saltimbancos**. Você reconhece os personagens das imagens?
 2. Comparando as fotos das montagens, quais diferenças entre os personagens mais chamam sua atenção?
 3. Você imaginava que uma mesma peça teatral poderia ser montada de maneiras tão diferentes?

Os saltimbancos é um texto teatral muito conhecido no Brasil. Ele já foi encenado várias vezes por diversas companhias teatrais em diferentes épocas e lugares.

Não existe uma forma única de montar uma peça de teatro. Em cada montagem, a interpretação dos atores e das atrizes, os figurinos, os cenários, a iluminação e as músicas são produzidos de um jeito diferente.

A história dos saltimbancos começa com o Jumento, que tem como grande qualidade a paciência. A vida do Jumento era só trabalho na roça, sem descanso. Até que um dia o patrão chama o Jumento de “mula”. Muito chateado, ele decide ir embora para a cidade e tentar a vida como músico.

Na estrada, o Jumento encontra seus companheiros. O primeiro deles é o Cachorro, que tinha sido abandonado por seu dono. A grande qualidade do Cachorro é a lealdade.

Os dois amigos seguem juntos pela estrada até encontrar a Galinha, que teve de fugir porque não conseguia mais botar ovos. A maior qualidade da Galinha é a teimosia.

Por fim, encontram a Gata, que vivia na maior mordomia em uma casa, até o dia em que resolve sair para cantar com os gatos da rua. Por causa da cantoria, a Gata tinha sido expulsa de casa. A maior qualidade da Gata é a esperteza.

Os quatro amigos, finalmente juntos, dirigem-se até a cidade para viver de música. Ao chegar à Pousada do Bom Barão, os animais reencontram seus antigos patrões.

Os animais enfrentam seus antigos donos e conquistam a pousada, um lugar para, enfim, viver em paz. Compreendem que, juntos, são fortes para vencer os barões. Terminam a história morando em comunidade e dividindo os trabalhos do dia a dia.

Os personagens da peça e a sociedade da época

As obras de arte permitem muitas interpretações, além da própria intenção dos artistas ao criá-las. Cada animal de **Os saltimbancos** pode ser visto, por exemplo, como representante de uma parte da sociedade brasileira na época em que essa peça foi encenada pela primeira vez.

O Jumento representa os trabalhadores do campo. A Galinha representa a classe operária. O Cachorro, os militares. E a Gata, os artistas. Já os Barões, que exploravam os diversos setores da sociedade, representam as elites.



Conte a narrativa da peça devagar, garantindo que todos da turma se apropriem da história.

O Jumento é o personagem central da peça e se apresenta como trabalhador do campo. Sua primeira fala, em que urros de burro se tornam falas, é um ato de tomada de consciência, uma recusa a continuar trabalhando arduamente e só ser maltratado. A peça se desenvolve a partir desse movimento.

O Cachorro é a representação de um soldado raso, apresentado pelo Burro como um animal que “parecia que tinha chegado da guerra”. Sua principal característica é a fidelidade; um animal treinado para sempre obedecer e seguir ordens. Essas características, bem como seu lado militar, são explicitados na sua canção, em trechos como “Entra na caserna” ou “Fidelidade / À minha farda / Sempre na guarda / Do seu portão”.

A Galinha tem como característica a produção em série dos seus ovos, referência aos operários das fábricas. A crise da Galinha é estar velha para o serviço, ou seja, não ser mais produtiva.

Já a Gata é uma artista que tinha uma vida confortável, mas que um dia foi cantar com os gatos da rua e não pôde mais voltar para casa. No fim da peça ela se torna, inclusive, a artista do bando, que passa a noite cantando para alegrar seus amigos animais.


Os Barões são identificados pelos quatro amigos como aqueles que os exploravam e que vivem no conforto por conta dessa exploração.

Pesquise em canais de busca na internet a música “Bicharia”, da peça *Os saltimbancos*, para realizar um exercício de apreciação. Depois, analise a letra com a turma, inserindo a música no trecho de dramaturgia com o qual os estudantes tomaram contato. Destaque as onomatopeias que representam os sons dos bichos. Aproveite para falar da importância de valorizar o meio ambiente e de combatermos os maus-tratos aos animais.

Um teatro musical!

Os saltimbancos é uma peça de teatro musical. Isso quer dizer que na peça há muitas músicas, que são cantadas pelos personagens ao longo das cenas.

O primeiro álbum de **Os saltimbancos** lançado no Brasil foi gravado em 1977 por Chico Buarque (1944-). Essa versão foi gravada por ele, com os quatro animais interpretados por Miúcha (a Galinha), Nara Leão (a Gata) e os integrantes do grupo MPB4, Magro (o Jumento) e Ruy (o Cachorro).

 Pesquise com o auxílio do professor ou da professora e ouça com a turma a música “Bicharia”. Ela é cantada no começo e no final da peça.

Bicharia

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.
O animal é tão bacana
Mas também não é nenhum banana.
Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.
Quando a porca torce o rabo
Pode ser o diabo
E ora vejam só.
Au, au, au. Cocorocó.

Era uma vez
(E é ainda)
Certo país
(E é ainda)
Onde os animais
Eram tratados como bestas
(São ainda, são ainda)
Tinha um barão
(Tem ainda)
Espertalhão
(Tem ainda)
Nunca trabalhava
Então achava a vida linda
(E acha ainda, e acha ainda)

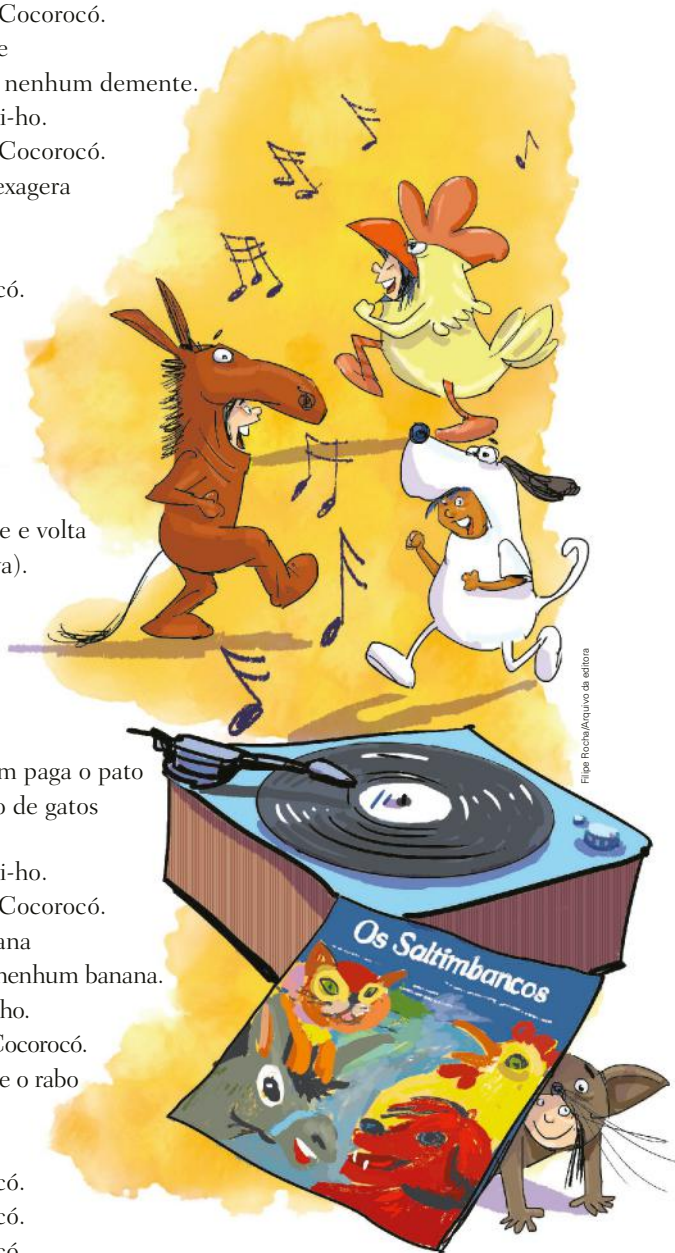


Filipe Focher/Arquivo da editora

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.
O animal é paciente
Mas também não é nenhum demente.
Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.
Quando o homem exagera
Bicho vira fera
Ora vejam só.
Au, au, au. Cocorocó.

Puxa, jumento
(Só puxava)
Choca galinha
(Só chocava)
Rápido, cachorro
Guarda a casa, corre e volta
(Só corria, só voltava).
Mas chega um dia
(Chega um dia)
Que o bicho chia
(Bicho chia)
Bota pra quebrar
E eu quero ver quem paga o pato
Pois vai ser um saco de gatos

Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.
O animal é tão bacana
Mas também não é nenhum banana.
Au, au, au. Hi-ho hi-ho.
Miau, miau, miau. Cocorocó.
Quando a porca torce o rabo
Pode ser o diabo
E ora vejam só.
Au, au, au. Cocorocó.
Au, au, au. Cocorocó.
Au, au, au. Cocorocó.



Sergio Bardotti; Luis Enríquez Bacalov; Chico Buarque.
Os saltimbancos. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

Se quiser conhecer outras dramaturgias voltadas para crianças, a dramaturgia *O rapto das cebolinhas*, de Maria Clara Machado, é muito interessante e pode ser encontrada na internet.

Nessa peça, acompanhamos as desventuras do Coronel, que cultiva em seu sítio três pés de cebolinhas da Índia, que têm a propriedade especial de prolongar a vida e garantir alegria. Até que um dos pés de cebolinha é roubado! Seguem-se então as desventuras do Coronel na busca por suas cebolinhas, acompanhado de seus dois netos e do Detetive Camaleão Alfaca. A peça foi escrita por Maria Clara Machado (1921-2001), uma das dramaturgas de teatro infantil mais importantes do Brasil, autora de peças como *Pluft, o fantasminha*, *A bruxinha que era boa*, *O cavalinho azul*, além de *O rapto da cebolinha*.

Passeando pelo passado

Leia com a turma o texto do boxe e oriente os estudantes na observação da fotografia desta página e da imagem da página 38. Nas duas fotos, é possível ver momentos da encenação original da peça.

Ressalte que as imagens demonstram dois momentos bem diferentes da encenação.

Passeando pelo passado



Arquivo Chico Buarque/Instituto Arquivo Chico Buarque

Montagem original da peça **Os saltimbancos**, Rio de Janeiro, 1977.

A fotografia acima registra a montagem original da peça **Os saltimbancos**, realizada em 1977, no Rio de Janeiro.

Você reparou que há crianças em cena? A montagem original dessa peça tinha diversas crianças no elenco, que entravam para cantar durante as cenas com música.

Outro elemento interessante dessa fotografia é o boneco gigante. Os Barões eram representados dessa maneira para parecerem ameaçadores aos quatro animais.

Você lembra que vimos outra foto dessa montagem no começo desta seção? Vá até a página 38 e confira!

A peça **Os saltimbancos** tem uma curiosidade: ela é originalmente italiana e se chamava **I musicanti**. Escrita por Sergio Bardotti (1939-2007), com músicas de Luis Enríquez Bacalos (1933-2017), foi inspirada em uma história ainda mais antiga, o conto "Os músicos de Bremen", dos irmãos Grimm. Esses dois irmãos foram responsáveis por recolher e registrar diversos contos populares na Alemanha, no século XIX. Muitos desses contos ficaram famosos mundialmente e são conhecidos até hoje. Por exemplo, "Rapunzel", "Cinderela", "A pequena sereia", "Branca de Neve", "Chapeuzinho Vermelho", entre tantos outros.

Quem traduziu e adaptou a peça **I musicanti** para a língua portuguesa foi o compositor, músico e escritor Chico Buarque.

42

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Chico Buarque

Francisco Buarque de Hollanda (1944-), conhecido como Chico Buarque, é um músico, compositor, dramaturgo e escritor brasileiro. Conta com mais de oitenta álbuns em sua longa discografia, entre discos-solo e parcerias com outros músicos. Chico Buarque é reconhecido como um dos maiores expoentes da música popular brasileira. Como dramaturgo, escreveu peças importantes: *Roda viva* (1967), *Calabar* (1973), *Gota d'água* (1975), *Ópera do malandro* (1978) e *O grande circo místico* (1983). Como escritor, publicou oito livros, entre eles os premiados *Budapeste* (2003), *Leite derramado* (2009) e *O irmão alemão* (2014). Foi um dos artistas mais ativos na crítica política e na luta pela democratização do país durante a ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970. É possível conferir diversas informações, entrevistas e músicas de Chico Buarque no seu *site* oficial: <www.chicobuarque.com.br>. Acesso em: 17 jan. 2018.

■ Como é feita essa arte?


Dramaturgia

Como pudemos experimentar e aprender até aqui, **dramaturgia** é como chamamos o texto teatral. **Dramaturgo** é o nome dado para quem se dedica a escrever peças teatrais. Assim como o teatro, a dramaturgia é uma linguagem artística muito antiga. Existem textos teatrais de milhares de anos atrás!

Mas qual é o objetivo de uma dramaturgia, afinal? É ser levada ao público por meio de uma encenação teatral. Como a dramaturgia pode ser um ponto de partida para a montagem de uma peça de teatro, ela tem seu jeito próprio de ser escrita. As convenções na hora de escrever uma dramaturgia buscam facilitar o caminho entre o texto escrito e a montagem da peça.

Os diálogos são o principal elemento nesse tipo de texto. Uma das convenções que aprendemos é que primeiro temos o nome do personagem e depois sua fala.

Outra convenção da dramaturgia são as rubricas. Elas servem para tudo aquilo que não é fala de personagem. A rubrica pode descrever o lugar onde a cena se passa, a entrada ou a saída de um personagem ou mesmo uma ação que acontece na peça. Muitas vezes, as rubricas são escritas em *itálico*, para facilitar sua identificação. Também podem aparecer entre parênteses.

 Vamos agora ler mais um trecho da dramaturgia **Os saltimbancos**. Trata-se da apresentação do Jumento, no começo da peça. Repare na convenção da rubrica descrevendo a situação da cena.

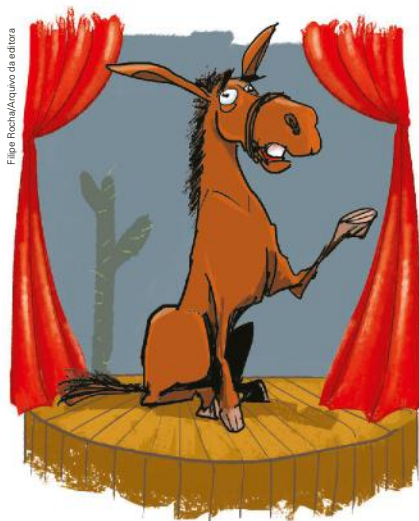


Figura: Rochalberto da Editora

O Jumento, sozinho no palco, diz:

Jumento – Eu, eu sou um Jumento. Não sou bicho de estimação. Não tenho apelido, não tenho nome, nem estimação. Sou jumento e pronto. Na minha terra também me chamam de jegue. E me botaram pra trabalhar na roça a vida inteira. Trabalhar feito um jumento. Pra no fim... nada.

Sergio Bardotti; Luis Enríquez Bacalov; Chico Buarque. **Os saltimbancos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

43

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Retome a dramaturgia utilizada na atividade de sensibilização para pontuar outros exemplos de convenções. Não existem regras fixas que normatizem o ato de escrever uma peça de teatro. O importante é sempre retomar com a turma a ideia de que a dramaturgia é escrita para ser encenada. Solicite que os estudantes imaginem os personagens, os figurinos e as cenas enquanto desempenham a leitura do trecho da dramaturgia.

Compartilhe com a turma a perspectiva de que as dramaturgias são escritas há muito tempo, que na Grécia antiga (500 a.C.) já existiam dramaturgos e textos teatrais. Conte para os alunos que os roteiros de cinema e televisão, incluindo os desenhos animados (retomando a ideia de personagens animais) também seguem algumas das convenções da dramaturgia, como o nome do personagem seguido de sua fala e rubricas para as ações, mas com algumas pequenas diferenças de formato.

Sugestão

- BALL, D. *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013. Partindo da análise, sobretudo, de trechos da dramaturgia *Hamlet*, de Shakespeare, este livro oferece um método para leitura de textos teatrais, oferecendo um valioso instrumental para a investigação dos componentes da obra dramática. Traz também técnicas de escrituras dramáticas de diferentes períodos e estilos.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Inventando um diálogo entre dois animais

3. Se julgar necessário, construa um exemplo coletivo com a turma. Peça sugestões de animais e anote na lousa dois animais que possibilitem a criação de um diálogo intrigante. Depois, pergunte para a turma características que esses animais poderiam ter e anote as sugestões embaixo do nome de cada animal. Não coloque limites na criatividade da turma. Deixe que criem os animais que quiserem, da maneira que quiserem. Pergunte quais critérios o estudante está usando para escolher determinado animal que a cena dele vai retratar.
4. Em seguida, solicite que os estudantes sugiram nomes para os personagens e eleja com a turma os dois melhores nomes.
5. Incentive os estudantes a criar situações imaginárias entre os dois animais. Pense onde eles estão e o que estão fazendo pode ajudar a destravar a imaginação. O conceito de faz de conta é muito importante para deixar a imaginação fluir. Inventar um diálogo pode ser muito parecido com brincar com bonecos, por exemplo. Se julgar necessário, siga desenvolvendo o exemplo da lousa, escrevendo coletivamente um começo de diálogo.
7. Não coloque limites práticos para a dramaturgia dos estudantes. O texto não será encenado, apenas lido. Portanto, ideias fantasiosas são muito bem-vindas. Deixe claro que a rubrica serve para descrever ações. Portanto, caso um animal tenha de correr atrás do outro ou executar qualquer outra ação, isso deve ser descrito na rubrica. Se a cena se passa em um determinado lugar, também é o caso de o estudante utilizar a rubrica.

Vamos experimentar

Chegou a hora de criar a sua própria dramaturgia. Você vai inventar um diálogo entre dois animais e apresentá-lo aos colegas!

Escrita e leitura teatral

Inventando um diálogo entre dois animais 

1. Escolha os dois animais que serão os personagens.
2. Em uma folha de papel sulfite (tamanho A4), anote os animais que você escolheu.
3. Pense nas características dos dois animais. Eles são mais agitados ou mais calmos? A voz deles é grave ou aguda? Eles falam devagar ou rápido? Anote as características de cada animal.
4. Se quiser, dê um nome aos animais.
5. Imagine uma conversa entre eles. O que estariam fazendo? Eles já se conheciam antes? Gostam um do outro?
6. Anote o que um falou para o outro, tendo como base a dramaturgia que conhecemos neste bloco: primeiro escreva o nome do animal, depois sua fala; na linha de baixo, escreva o nome do outro animal e sua fala, e assim por diante.
7. Se quiser descrever algum elemento da cena que não seja diálogo, como o local ou a ação de algum animal, utilize uma rubrica. Você pode usar um lápis de cor diferente para isso ou colocar os trechos entre parênteses.

Dicas

- Seja criativo ao pensar nas características dos animais. Por exemplo: uma tartaruga pode ser bem lenta, fazer tudo muito devagar, ou, justamente o contrário, pode ser uma tartaruga apressada, que faz tudo com muita rapidez.
- Ao pensar na conversa entre seus animais, inspire-se nas características que você imaginou para eles. Não existe uma regra para o conteúdo de um diálogo. Os animais podem falar sobre o que você quiser, podem estar onde você quiser, fazendo o que você quiser. Acima de tudo, divirta-se escrevendo o diálogo, mesmo que a conversa entre os dois animais seja sobre um assunto triste.
- A dramaturgia é escrita para ser interpretada por atores e atrizes. Pense nisso quando estiver escrevendo. Leia em voz alta seu texto para verificar como ele poderá ser interpretado.

Lendo a dramaturgia em duplas

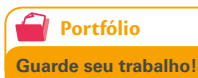
1. Agora a turma deve se dividir em duplas. Cada dupla deve fazer uma leitura teatral das duas dramaturgias.
Essa leitura deve ser feita em voz alta, com cada um interpretando um dos personagens da maneira mais expressiva possível!
2. Depois de ler os dois diálogos, a dupla deve escolher um deles para apresentar ao restante da turma. O espaço, então, deve ser dividido entre espaço de cena e plateia. Uma dupla por vez deve ir até a frente e realizar a leitura teatral de sua dramaturgia.



Flávia Rocha/Arquivo da editora

Dica

- Conte ao colega as características que pensou para cada animal. Isso ajuda bastante na hora de fazer a leitura teatral. A cena se torna muito mais interessante quando interpretada ressaltando as características de cada animal. Por exemplo: se o personagem é uma tartaruga que faz tudo muito devagar, você pode ler o texto com uma voz arrastada ou tranquila.



Hora da reflexão Respostas pessoais.

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

- Foi difícil criar os personagens, imaginar suas características, seu nome? Qual foi a parte mais divertida dessa criação? **A**
- Como foi a experiência de escrever a conversa entre dois animais? Você teve facilidade ou dificuldade de imaginar o diálogo? E de escrevê-lo? **B**
- Você se sentiu à vontade ou envergonhado durante a leitura teatral? Foi difícil interpretar seu personagem? Quais foram as dificuldades? **C**
- Qual dos diálogos inventados pela turma chamou mais sua atenção? Por quê? **D**
- Alguém interpretou algum animal de forma muito engraçada ou diferente? **E**

45

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Lendo a dramaturgia em duplas

Incentive os estudantes, na hora da leitura, a valorizar as características planejadas. Esses pontos de apoio ajudam muito os estudantes a se arriscar em leituras mais expressivas.

Hora da reflexão

- A. Procure relacionar as características dos animais aos acontecimentos da cena, incentivando os estudantes a pensar a dramaturgia em termos de ação. Se alguém pensou determinado animal sendo impaciente, de que maneira isso se expressa no diálogo? O que acontece na dramaturgia que deixa claras as características do animal, ou elas ficaram somente no planejamento do estudante?
- B. É comum que alguns estudantes tenham facilidade de imaginar situações e conversas entre animais, mas encontrem muita dificuldade de passar esse diálogo para o papel. Pergunte como foi a relação entre imaginar e escrever no papel aquilo que foi imaginado.
- C. Peça aos estudantes que descrevam o que sentiram na hora da leitura. Contar para todos como ficamos nervosos ajuda a diminuir a ansiedade na próxima apresentação.
- D. Instigue os estudantes a observar o que lhes chama mais atenção nos diálogos apontados. Procure não deixar que as justificativas terminem no simples “gostar” ou “não gostar”, mas que eles consigam de algum modo comunicar o que para eles gera esse interesse.
- E. Nesse exercício, interpretar tem muito mais a ver com imprimir as características do animal e seguir a situação proposta no texto do que ser extrovertido no dia a dia. Às vezes, um estudante tímido tem muita facilidade na hora de interpretar e um estudante extrovertido tem dificuldades em cena. Converse com a turma sobre isso, apontando exemplos criativos na interpretação dos estudantes.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Vamos começar

Ao ler com os estudantes a introdução à primeira atividade do bloco, chame a atenção para as inúmeras maneiras como percebemos e representamos em imagens as ações e os movimentos humanos, bem como a passagem do tempo e o encadeamento de movimentos em uma ação.

A turma precisará de lápis e papel e uma folha de papel sulfite. Com o lápis, dividirão o espaço da folha em nove partes para desenhar nove movimentos.

Um ditado de desenhos

1. Você pode sugerir que usem régua e lápis para demarcar os espaços, ou então que dobrem a folha em três partes na vertical e depois em mais três partes na horizontal. As linhas ficarão demarcadas ao desdobrar o papel.

Nessa atividade, peça aos estudantes que evitem ao máximo usar a borracha para apagar. Sugira que corrijam os desenhos apenas desenhando por cima.

2. Comente com os estudantes que, neste momento, o silêncio é fundamental. Combine com eles um tempo para o desenvolvimento da tarefa. Se considerar adequado, utilize exercícios de relaxamento e concentração como ponto de partida para as práticas que exigem foco. Há diversos canais com recursos pedagógicos voltados a essas práticas, como o *blog* do Instituto de Terapia Integrada e Oriental, que reúne alguns exercícios simples. Disponível em: <www.itio.com.br/blog/tecnicas-faceis-de-relaxamento-para-criancas/>. Acesso em: 9 jan. 2018.

ARTES VISUAIS

Representando o tempo que passa

Vamos começar

Mostrar a passagem do tempo é um dos desafios mais interessantes das artes visuais. Como mostrar em uma única imagem diferentes momentos de um mesmo acontecimento? Os artistas fazem isso de diferentes maneiras.

Usando linha, forma e cor, os artistas criam **composições artísticas** capazes de mostrar, por exemplo, pessoas, animais ou objetos se movendo e até mesmo o tempo passando, como se algo tivesse acontecido antes ou depois daquela cena.

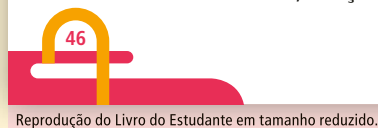
Neste bloco, vamos experimentar, ver diversas formas de criar imagens que mostram sequências de ações e refletir sobre isso.

Composição artística: processo de criação que reúne e organiza em um espaço uma série de formas, linhas e cores para criar uma obra em que se possam perceber as relações e os movimentos entre os elementos representados.

Um ditado de desenhos

Você sabe o que é um ditado de desenhos? Em um ditado de desenhos, o grande desafio é conseguir representar uma ação com desenhos. Vamos começar!

1. Em uma folha de papel sulfite, faça uma tabela conforme o modelo ao lado, com nove espaços para desenhar.
2. O professor ou a professora vai ditar nove palavras que representam ações, ou seja, nove verbos. Você terá entre um e dois minutos para desenhar cada ação em qualquer um dos nove espaços.
3. Assim que terminar os desenhos, observe-os com atenção. Você consegue lembrar a ação que cada desenho representa? Numere os desenhos e faça uma lista em seu caderno com cada um dos verbos. Não mostre a ninguém.
4. Mostre seus desenhos aos colegas e veja o que eles fizeram. Escolha um colega para ser sua dupla e troque de folha com ele. A lápis, escreva em cada desenho, bem de leve, a ação que você acha que cada um representa.



A seguir, há uma sugestão de verbos para o ditado de palavras:

Abrir, puxar, desenhar, jogar, dirigir, juntar, reagrupar, adicionar, recitar, ajudar, dividir, ler, reconhecer, anotar, dizer, apontar, empurrar, marchar, reunir, saltar, escolher, medir, seguir, aumentar, escrever, modificar, selecionar, bater, escutar, mudar, chutar, suar, colar, colocar.

Você pode escolher outros verbos, caso considere que essa seleção pode ser ampliada.

3. Oriente os estudantes a criar uma lista numerada no caderno, para facilitar o registro das palavras associadas a cada desenho. Não se esqueça de pedir que numerem também os desenhos.
4. Oriente também a organização das duplas para o exercício de leitura e interpretação das imagens criadas durante o ditado.

5. Ao final, cada um retoma sua folha. Compare as ações que você desenhou com o que o colega escreveu sobre seu desenho.
6. Conversem sobre os desafios de retratar uma ação com desenho, sem usar palavras, e comentem se foi fácil ou difícil perceber quais eram as ações desenhadas pelos colegas.



Dicas

- Inventar uma frase ajudará você a imaginar uma cena e compor o desenho. Por isso, ao escutar o verbo ditado por seu professor ou pela professora, imagine uma frase que possa se tornar uma cena. Por exemplo: se o verbo for “escolher”, invente uma frase como “escolhi outra caneta” ou “meu amigo escolheu sentar perto da lousa”.
- Não se preocupe em fazer um desenho “perfeito”, mas, sim, em representar em uma imagem a ação mencionada.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

- Como você enfrentou o desafio de mostrar uma ação em forma de desenho, considerando que o tempo para a atividade era relativamente curto? **A**
- Em sua opinião, qual é a maior diferença entre participar de um ditado de palavras e participar de um ditado de desenhos? **B**
- Como foi para você o exercício de tentar descobrir o que acontecia em cada desenho feito pelo colega? Conte à turma como você percebeu o que cada desenho representava. **C**

- 5. O ditado de desenhos pode ser uma maneira de envolver os estudantes em sessões de exercício de concentração e precisão, em que deverão dedicar-se mais a inventar uma forma de demonstrar uma determinada ação do que fazer desenhos bem-acabados. Por isso, tente construir com a turma um ambiente seguro para que ninguém se sinta envergonhado ao desenhar.

Hora da reflexão

- A.** Estimule os estudantes a falar em especial sobre: o desafio de desenhar com a limitação de tempo e o desafio de desenhar movimentos que compõem uma ação.
- B.** A partir das respostas dos estudantes, tente sintetizar a ideia principal de que o ditado de palavras é uma ferramenta para verificar conhecimentos em ortografia, enquanto o ditado de desenhos é um exercício de criação que instiga a capacidade de inventar soluções para o desafio de desenhar; neste caso, as ações indicadas pelas palavras ditadas a partir de suas próprias ideias sobre o tema.
- C.** Nessa pergunta, o importante é abordar a maneira como cada estudante criou hipóteses e bases para ler e interpretar as imagens. Seu papel é organizar as principais ideias que aparecerem na conversa para, ao final, sintetizar alguns dos modos de interpretar imagens representativas.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Que arte é essa?

De olho na arte

1. Uma possibilidade para iniciar o trabalho é orientar os estudantes a começar a leitura da imagem a partir dos personagens centrais, para que possam perceber qual ação estão executando e como o artista representou esse movimento. Chame a atenção do grupo para o fato de que as três mulheres estão trabalhando no campo, retirando algo da terra.
2. Muito provavelmente as três mulheres serão percebidas de imediato na cena, mas nem todos identificarão a pessoa que está ao fundo, no cavalo, na parte direita da tela. Invista em uma construção de hipóteses sobre a imagem de cada um dos personagens, pedindo que narrem e comparem seus movimentos.
3. Nesse momento, é importante ressaltar que a vida de trabalho dos camponeses foi e continua sendo tema de muitas criações artísticas, estando presente em museus, coleções particulares e feiras de arte. Entretanto, pouco se conversa sobre o contexto em que vive o trabalhador rural, o lugar onde trabalha e o que costuma fazer. Esse aspecto é muito importante para o aprofundamento dos exercícios de investigação e criação que sucedem essa primeira abordagem da obra.
4. Nesse momento, naturalmente os estudantes irão esbarrar no fato de que não é possível identificar o rosto de nenhuma das pessoas que fazem parte da tela. Mesmo assim, os movimentos dos corpos, as roupas e o conjunto da cena nos levam a perceber uma série de informações sobre cada um dos personagens.
5. Por fim, tente mediar as descobertas dos estudantes, organizando as falas e reunindo as opiniões, valo-

Que arte é essa?

As respigadoras, uma pintura de Jean-François Millet



As respigadoras, de Jean-François Millet, 1857 (óleo sobre tela, 110 cm x 83,5 cm). Museu de Orsay, Paris, França.

De olho na arte

Respostas pessoais.

- Observe a imagem e reflita com os colegas sobre as questões a seguir.
1. O que está acontecendo na cena?
 2. Quantas pessoas aparecem na pintura? O que elas parecem estar fazendo?
 3. Você já esteve em um lugar como esse? Como você acha que deve ser viver ali?
 4. Escolha um dos personagens da pintura e imagine quem ele é, de onde veio e por que está nesse local.
 5. Converse com a turma sobre seus sentimentos e percepções diante dessa pintura. Tente identificar qual é o assunto principal dela, ou seja, do que ela trata.

48

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

rizando as diferentes visões que surgirem, de modo a não eliminar nenhuma delas. O importante aqui é trazer à tona o interesse do artista em mostrar o trabalho no campo.

O nome da obra que acabamos de observar é **As respigadoras**. “Respigar” é o ato de pegar aquilo que sobra no campo após a colheita. Observe a obra novamente e reflita sobre esse título.

Você notou o tamanho do terreno em que está a plantação? Imagine como seria respigar nesse terreno.

Quando o artista francês Jean-François Millet (1814-1875) colocou a obra **As respigadoras** em exposição, em 1857, houve muitas críticas. A pobreza das camponesas pintadas pelo artista ofendeu muitas pessoas que gostavam de arte, mas estavam acostumadas a ver apenas riqueza e fartura nas telas. Elas achavam que a arte deveria mostrar apenas heróis, pessoas ricas, narrativas de mitologia ou de religião.

Alguns críticos diziam que o mau gosto de Millet era tanto que deixava cansado quem observava a obra, mesmo que por pouco tempo. O trabalho, especialmente o do campo, era algo visto de maneira negativa, por isso a maior parte das pessoas acreditava que não devia ser tema de uma pintura.

🗨️ O que você acha dessas ideias? O que mudou daquela época para os dias atuais?
Respostas pessoais.

Ao fazer essa pintura, Millet não tentou esconder ou modificar o trabalho das camponesas, buscando torná-lo mais “bonito” ou “agradável” aos olhos de todos. Ao contrário, a intenção do pintor era justamente mostrar a realidade desse trabalho, assim como a realidade da pobreza e da vida simples do camponês.

Outro aspecto que contribuiu para chocar ainda mais o público foram as dimensões da pintura. Ela tem mais de um metro de largura!

Nessa época, as pinturas grandes geralmente eram as pinturas religiosas, que eram muito valorizadas. Isso porque o tamanho grande dava a impressão de exaltar e homenagear o tema retratado. Dessa forma, portanto, Millet homenageava e dava importância à classe trabalhadora.

A pintura **As respigadoras** trata de questões sociais complexas e tornou-se inspiração para muitos artistas, filósofos, historiadores, escritores, cineastas, atores e dramaturgos da época e de épocas posteriores.



Retrato do pintor Jean-François Millet feito por Felix Nadar (1820-1910), em 1860.

Pictorial Press Ltd/Alamy/Contrasto

Leia o texto com os estudantes e retome as respostas para as questões dirigidas à obra.

Comente com a turma a opção do artista por retratar as respigadoras recolhendo a sobra da colheita e de escolher pintar um quadro que retrata a pobreza no campo. Isso se reforça com o tamanho da tela, que tem um metro de largura, fazendo com que as camponesas no quadro sejam enormes. Essa é uma escolha de Millet, que pretendia, por meio dos seus quadros, romper os paradigmas de representação da nobreza, tema predileto da burguesia, que estava surgindo e se consolidando nesse momento da História. O que vemos aqui é surgir um movimento que busca representar os temas sociais, que se consolidou com o naturalismo, figurando no campo das artes de maneira sistemática. A pintura *As respigadoras* é parte desse movimento de crítica social intensa. Converse com a turma sobre representar a “realidade” nas obras de arte. Compare com a produção cultural que anima o universo simbólico da turma: “Quais realidades são representadas nesses produtos culturais? Quem são suas personagens?”.

Sugestão

- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Cengage do Brasil, 2016.

O livro apresenta, no capítulo 5, intitulado “Espaço”, uma abordagem da perspectiva, qualificando ideias e conceitos acerca do tema. Em “Luz”, capítulo 6, há um conjunto de exemplos, exercícios e experimentos acerca da luz e da sombra nas artes visuais. No capítulo 7, dedicado à “Cor”, apresenta-se uma série de ideias sobre o uso da cor nas artes, além de exemplos de como alguns artistas se relacionaram com a cor em suas obras. No capítulo 8, “Movimento”, representação de pessoas em ação ou de cenas com movimentos.

Jean-François Millet

Dedicou-se à pintura realista, investigando o ambiente rural, suas paisagens e os costumes de camponeses. Seu pai era um fazendeiro latifundiário, e Millet teve uma educação artística que começou cedo. Já adulto, criou a Escola de Barbizon, que foi fonte de grande inspiração e renovação das artes na França, a partir da ideia de que o artista deveria criar uma arte em que a observação fosse a fonte de todas as obras. Enfrentou duras críticas de seus contemporâneos, mas também foi admirado por muitos deles, justamente pelo mesmo motivo: dedicar-se a representar a vida rural em suas telas.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Após ler o texto em grupo, peça aos estudantes que comentem o que sabem sobre a situação dos trabalhadores do campo, lembrando que são pessoas que lidam com a natureza para garantir alimento e matérias-primas para a produção de remédios, cosméticos, objetos, tecidos, etc. Se possível, incentive-os a trazer a experiência de pessoas conhecidas deles.

Para tornar mais concreta a distinção entre esse tipo de pintura e as pinturas que valorizavam determinado padrão de beleza e a fatura, você pode selecionar outras obras de arte (a partir do interesse da turma e das possíveis relações com as aulas anteriores), provocando comparações entre as diferentes formas de mostrar movimentos em pinturas. Assim, os estudantes poderão visualizar e entender melhor a importância de trabalhos como os de Millet. Explore também a representação do movimento na tela, retomando a ideia de que cada uma das camponesas mostra uma parte do movimento retratado na tela. Você pode representar outras ações, próximas da turma, nesse momento, dividindo um movimento do cotidiano em três etapas, como anotar uma coisa no livro, pedindo a três estudantes que congelem em um momento da ação. Isso permite uma noção prática do recurso utilizado pelo artista na tela.

Converse também sobre a cor, a luz e a sombra, lembrando que até uma blusa branca pode ser mostrada com tons diferentes em uma pintura, se a cena retratada for diurna ou noturna.

Por fim, converse sobre perspectiva e proponha algum exercício concreto para demonstrar como quando mudamos de lugar podemos ver formas diferentes ao observar um mesmo objeto. Você pode, por exemplo, mostrar uma fotografia de uma cadeira de frente e outra fotografia da mesma cadeira de costas. Peça aos estudantes que pensem sobre a posição da pessoa que fotografou a cena em relação à cadeira, em cada uma das imagens.

Como é feita essa arte?

Tempo e movimento na pintura

Como vimos, a obra **As respigadoras** demonstra a admiração de Millet pelos camponeses e retrata o dia a dia árduo desses trabalhadores. Uma das intenções do pintor era retratar esse trabalho. Mas como ele conseguiu representar um trabalho que é feito de ações e de tempo em uma única imagem?

Observe novamente a pintura e tente perceber como o pintor fez para que pudéssemos entender que as camponesas estão realizando ações e movimentos.

Repare bem nas mulheres. Elas estão fazendo a mesma ação, certo? Porém, cada uma delas aparece fazendo um gesto diferente.

Da esquerda para a direita, nota-se que a primeira mulher está terminando o movimento de se abaixar para pegar o que está no chão, a segunda está pegando o trigo e a terceira já se levantou com o trigo nas mãos. Essa sequência nos leva a deduzir que as três mulheres fazem e repetem as três ações. Dessa maneira, o artista transmite a impressão de que elas trabalham repetindo esses movimentos.



As respigadoras, de Jean-François Millet, 1857 (óleo sobre tela, 110 cm x 83,5 cm). Museu de Orsay, Paris, França.

Outro ponto interessante é que, embora elas sejam os personagens principais da pintura, seus rostos quase não aparecem na imagem. Pode-se dizer que, assim, o pintor chamava mais atenção para as ações e para a passagem do tempo, e não para as pessoas em si. Por isso, a pintura pode ser considerada um retrato dos camponeses em geral, e não de camponeses específicos.

Além disso, elas estão em tamanho bem maior que todo o resto da cena. Qual será o objetivo dessa escolha por parte do artista?

Esse recurso produziu um efeito que chamamos de **perspectiva**. A perspectiva ajuda a representar na pintura a noção de profundidade, por exemplo. Existem algumas maneiras de trabalhar isso na pintura. No caso de **As respigadoras**, o tamanho dos elementos cria a sensação de que estamos perto ou longe desses elementos.

Observe o tamanho dos elementos nessa pintura e descubra quem está perto ou longe do quê.

50

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- VARDÁ, A. *Os catadores e eu*, 2000.

Nesse documentário, a cineasta francesa Agnès Varda, a partir da obra *As respigadoras*, realizada por Jean-François Millet, segue em busca da ideia de que há muitas formas de respigar, reaproveitar e viver do excedente gerado a partir do trabalho agregado ao de outras pessoas.

Vamos experimentar

Agora, vamos pesquisar as muitas ações que podem existir em um movimento. Vamos usar a fotografia e o desenho para perceber o corpo em ação, com foco no movimento de pessoas.

O corpo humano em movimento: uma investigação com fotografias e desenhos

Fotografando o movimento

1. Em dupla com um colega, pesquise em jornais e revistas e recorte algumas fotografias de pessoas realizando ações e movimentos. Lembre-se da pintura **As respigadoras** e tente reconhecer como as imagens que você escolheu passam a impressão de movimento.
2. Escolha uma dessas fotografias para tentar reproduzir o movimento. O colega deve escolher uma imagem diferente da sua.
3. Tente reproduzir o movimento que você acha que a pessoa da fotografia está realizando. O que será que ela fez antes e depois do clique da câmera?
4. Agora, com a ajuda do professor ou da professora, o colega vai fotografar você fazendo esses movimentos. Para isso, você deve escolher quatro diferentes posições que representem a sequência de movimentos, como no exemplo abaixo. Fique parado em cada uma das posições para que seu colega possa fotografar.



Observe a sequência de imagens e tente imaginar como esse movimento pode ter acontecido.

51

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Procure ajudar a todos na execução, orientando de forma clara e pausada cada mudança de etapa do exercício.

Durante a realização do exercício, invista em provocar conversas que tragam os problemas vivenciados ao tentar executar os movimentos, desafiando os estudantes a relacionar as imagens com a realidade da passagem do tempo em um acontecimento.

Fotografando o movimento

1. Deixe os estudantes livres para escolher imagens que despertam o seu interesse. Quanto mais fontes de pesquisa, melhor. Caso sua escola conte com o recurso de uma sala de informática, as imagens podem ser pesquisadas *on-line*, ampliando as possibilidades dos estudantes. Reforce com a turma que o critério da imagem é que ela capture um instante de movimento, que pode ser reproduzido pelo aluno com seu próprio corpo.
- 2/3. A reprodução do movimento não precisa ser exata, mas deve ser realizada com o maior rigor possível. No entanto, esse rigor não pode se traduzir em dureza na realização da dinâmica, que deve ser, acima de tudo, divertida. Trata-se de uma investigação lúdica do movimento.
4. Na hora da fotografia, é importante que o estudante que será fotografado faça a escolha das etapas do movimento que vai fotografar, e fique "congelado" em cada uma delas. A ideia é que a câmera fotografe o corpo do estudante "congelado", para que a foto saia com precisão.

Desenhando o movimento com um “homem palito”

Essa atividade tem o foco na percepção da passagem do tempo em imagens. Em suas orientações e indicações durante as conversas, use as imagens elaboradas pelos estudantes como exemplos de como criamos a ilusão de que a ação está acontecendo.

Chame a atenção dos estudantes para que percebam que o desenho sintetiza as linhas principais que dão a ideia de que o movimento está acontecendo, em geral de forma menos detalhada que a fotografia, enfatizando determinadas posições do corpo. O objetivo é perceber a possibilidade de sintetizar as imagens escolhidas. A capacidade de síntese neste exercício pode ser o ponto de partida para a preparação de trabalhos mais complexos, como pinturas ou gravuras. Por isso, comente que há artistas que realizam esse tipo de trabalho antes de criar suas obras, como etapas de estudo.

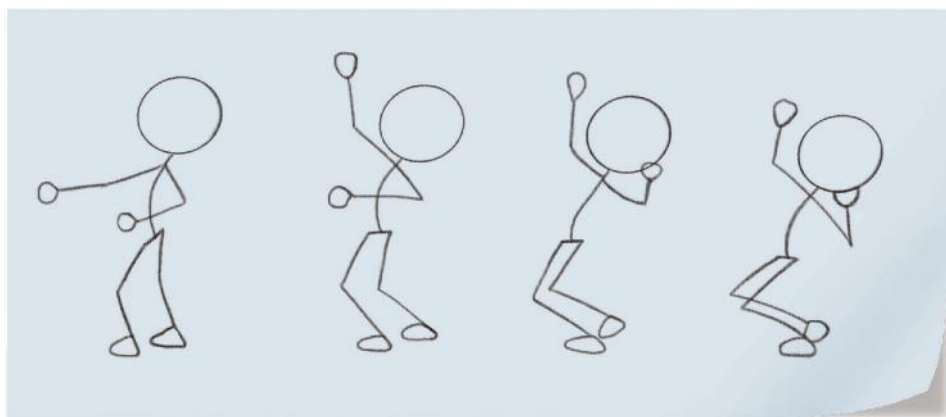
5. Invertam as posições. Você vai tirar as fotos e o colega vai fazer as posições que representem a sequência de movimentos da fotografia escolhida por ele.
6. Para finalizar, comparem as sequências fotográficas que criaram e observem se elas ficaram parecidas com o movimento retratado na fotografia escolhida no jornal ou na revista.

Dica

- Quando estiver fotografando, lembre-se de planejar como serão as imagens. O fundo está bom? Você vai fotografar seu colega de perto ou de longe? O que mais deve aparecer?

Desenhando o movimento com um “homem palito”

1. Transforme sua sequência de movimentos em um rascunho ou esboço, com linhas simples e esquematizadas.
2. Você pode usar uma linha para os braços, outra para as pernas, outra para conectar tudo: corpo e cabeça, como no esquema abaixo.



Simone Zanchi/Aquino da Editora

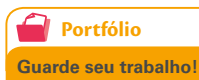
3. Ao terminar, compare a sequência de desenhos e a sequência de fotografias. Pense em como os esquemas são a simplificação da imagem e servem para mostrar uma ação.
4. Observe agora a fotografia escolhida do jornal ou da revista, a sequência de fotografias feita em dupla e a sequência de desenhos feita individualmente. O que se ganha e o que se perde na realização de cada um dos registros? **Resposta pessoal.**

Investigando as impressões de movimento

1. Agora, você e seu colega de dupla devem trocar as fotografias que escolheram nos jornais ou revistas com outra dupla.
2. Com as novas fotografias, repitam o mesmo exercício, cada um com uma fotografia diferente. Primeiro, tente reproduzir o movimento que você identifica na imagem. Depois, crie uma sequência com quatro posições que representem esse movimento e deixe seu colega fotografar. Então, façam essa mesma sequência fotográfica utilizando desenhos de “homem palito”.
3. Comparem a fotografia inicial, a sequência fotográfica que você criou com o colega e a sequência de “homens palito”.
4. Para terminar, você e seu colega de dupla devem se juntar a outra dupla, com a qual trocaram as fotografias. Juntos, comparem os resultados de suas produções. Como foi o resultado obtido por meio das mesmas fotografias? Ficou parecido ou diferente? Por que você acha que isso aconteceu? **Respostas pessoais.**

Dicas

- Para a realização dessa atividade, é preciso muita concentração em cada uma das etapas, que envolvem habilidades completamente diferentes: observar, desenhar e imitar.
- Dedique-se a cada uma das etapas com bastante atenção para que as conversas possam trazer aos colegas as experiências vivenciadas por todos.



Hora da reflexão **Respostas pessoais.**

Refleta sobre o que você aprendeu neste bloco e converse com os colegas e o professor ou a professora.

- Em sua opinião, como você acha que Millet deveria reagir ao fato de ser criticado quando as pessoas não gostavam de seus trabalhos? **A**
- Como você enfrentou o desafio de criar sequências de movimentos a partir de uma única imagem? **B**
- Observe seus desenhos e fotografias e aponte neles as maiores qualidades e por que você gosta deles. **C**
- Você se surpreendeu de alguma forma com as imagens produzidas durante a atividade? Como e por quê? **D**



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Investigando as impressões de movimento

Repetir o exercício trocando as fotografias e utilizando uma referência escolhida por outra pessoa permite um olhar mais aprofundado ao movimento e menos atraído pela admiração da situação representada. Aqui, como na etapa anterior, a qualidade buscada no desenho do “homem palito” é a representação do movimento – reforce esse aspecto com a turma. A comparação crítica entre as fotografias selecionadas, as fotografias produzidas pelos estudantes e os desenhos também segue esse mote de investigação: “Como representar o movimento em uma imagem estática?”. Oriente a conversa dos grupos nessa direção, instigando os estudantes a pensar tecnicamente na realização dessa representação.

Hora da reflexão

- A.** Essa pergunta permite que os estudantes exercitem a empatia e tentem se colocar na situação vivenciada pelo artista. Estimule os estudantes a falar sobre como se sentiriam e como agiriam. Caso alguém já tenha recebido críticas sobre algo que realizou, incentive-o a falar sobre o assunto, como forma de aprender a lidar com as emoções ligadas ao elogio ou à rejeição de suas criações.
- B.** Essa dinâmica se assemelha aos jogos teatrais de criação de imagens exploradas em outras unidades. Não existe a reprodução correta da sequência de movimentos, sempre se trata de uma composição criada a partir da imaginação. É importante destacar que, para dar a sensação de movimento, é necessário que o estudante utilize todo o seu aparato corporal para “congelar” nas posições pretendidas. Explore sempre esse aspecto, comentando que as imagens não devem ficar só no pensamento, mas devem gerar uma composição integral, realizada com cada parte do corpo.
- C/D.** Conduza as conversas para que os estudantes sejam muito cuidadosos ao relembrar o processo e as experiências vividas, colaborando para que possam exercer a autocrítica a partir da valorização dos pontos fortes de seu trabalho e do reconhecimento de suas dificuldades.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Conectando saberes

Sugerimos que essa atividade seja feita em conjunto com o professor ou a professora de Ciências.

Respiração: a base da meditação

Conduza a conversa sobre o sistema respiratório, relacionando objetivamente cada conteúdo com o corpo dos estudantes. Peça que apalpem o próprio tórax, que sintam a caixa torácica expandir e contrair, a temperatura do ar saindo pelo nariz, etc. No momento da respiração coletiva, faça tudo pedindo que a turma permaneça de olhos abertos, compreendendo o movimento do pulmão dentro da caixa torácica. Se preferir, você pode propor a respiração coletiva com os estudantes deitados, espalhados pelo chão.

Jogo do silêncio

Um minuto pode parecer um período longo para a turma durante o **Jogo do silêncio**. A ideia é justamente trabalhar a ansiedade. Se preciso, repita a dinâmica. Instigue os estudantes a contar suas descobertas enquanto ficam em silêncio e de olhos fechados. A tomada de consciência do corpo é o eixo dessa dinâmica.



Conectando saberes

Meditação

Você sabe o que é meditação?

A meditação é uma atividade mental em que, em geral, deixamos de prestar atenção em tudo o que acontece à nossa volta e passamos a prestar atenção em nós mesmos, de modo relaxado e tranquilo. Isso pode trazer muitos benefícios, como entender melhor nosso corpo, nossas sensações e nossos pensamentos e aumentar nossa capacidade de concentração.



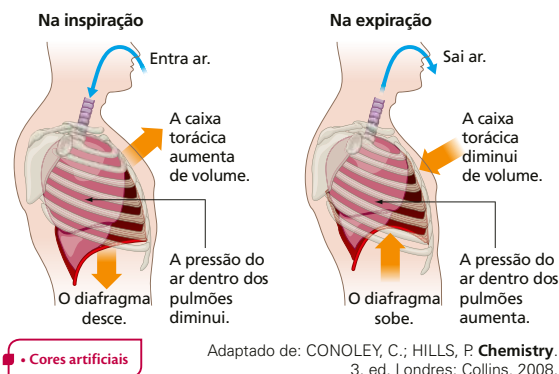
FaÇaMeu/Stock/Getty Images

Respiração: a base da meditação

Antes de experimentar a meditação, vamos falar um pouco sobre um aspecto fundamental na arte de meditar: a respiração.

A respiração acontece por meio do sistema respiratório. É graças a esse conjunto de órgãos e estruturas que absorvemos o oxigênio do ar. O oxigênio é essencial para que nosso corpo funcione.

O processo de respiração pode ser dividido em dois movimentos: a inspiração e a expiração. Veja o esquema ao lado.



Adilson Secco/Arquivo da editora

Vamos agora explorar esse processo. Sente-se em uma posição confortável e faça, ao mesmo tempo que os colegas, este movimento de respiração: inspire em quatro tempos, prenda o ar por quatro tempos e expire em quatro tempos. Siga a contagem do professor ou da professora.

Durante essa respiração, coloque as mãos em sua caixa torácica e sinta o movimento dela. Perceba que ela aumenta e diminui de volume de acordo com a respiração.

54

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

Antes de iniciar as atividades de meditação, caso julgue necessário trabalhar previamente a concentração da turma, sugerimos a realização de um jogo de concentração chamado **Contando até dez**. A regra é simples: toda a turma, em roda, com todos se olhando, deve contar até dez, com um estudante falando de cada vez. No entanto, a contagem não deve seguir uma ordem de fala combinada. Cada estudante diz o próximo número da contagem quando achar que deve

falar. Mas atenção: se duas ou mais pessoas falarem ao mesmo tempo, a contagem deve começar do zero novamente. Repita o jogo até que a turma consiga chegar a contagem até dez. Ao longo das tentativas, vá anotando na lousa os números a que os estudantes chegaram em cada rodada. É muito importante que esse jogo se realize em silêncio: o único a falar a cada vez deve ser o estudante que arriscar completar a contagem – compartilhe isso com a turma.

Jogo do silêncio

Vamos agora experimentar uma iniciação à meditação por meio do jogo do silêncio.

- 1 Todos da turma devem sentar-se de maneira confortável. Depois, o professor ou a professora vai dar um sinal para começar. Nesse momento, todos devem fechar os olhos e permanecer em silêncio absoluto.
- 2 Passado um minuto, o professor ou a professora vai avisar para todos abrirem os olhos bem devagar. Converse com os colegas: **Respostas pessoais.**
 - Foi muito difícil permanecer em silêncio? O que você pôde perceber enquanto permanecia com os olhos fechados?
 - Como você sentiu o seu corpo durante esse tempo?

Dica

- Ficar sentado, de olhos fechados e em silêncio pode não ser fácil. Não estamos acostumados a fazer esse tipo de coisa, por isso é comum ficar ansioso no começo. Se isso acontecer, tente relaxar!

Momento da meditação

- 1 Todos devem se sentar com as pernas cruzadas, com as mãos relaxadas e apoiadas nas pernas, da maneira mais confortável possível.
- 2 O professor ou a professora vai conduzir uma respiração coletiva, da mesma maneira que vocês fizeram anteriormente.
- 3 Quando toda a turma estiver com a respiração no mesmo tempo, ao sinal do professor ou da professora, todos devem fechar os olhos e meditar durante três minutos.



Dicas

- Enquanto estiver meditando, preste atenção somente no seu corpo e na sua respiração.
- Tente não pensar em nada. Para fazer isso, tente relaxar o seu corpo a cada respiração, prestando atenção apenas nele enquanto você inspira e expira.

55

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Contando até dez é um jogo simples de concentração que produz muita euforia. Acalme a turma durante cada rodada, lembrando que é a concentração que permite que o jogo aconteça. Incentive os estudantes que não estão se arriscando no jogo a participarem. Sobretudo, não deixe que os estudantes repreendam aqueles que contarem junto com um colega e zerarem a contagem. Reforce sempre que o erro nesse tipo de jogo é coletivo, pois acontece porque a turma não estava concentrada.

Momento da meditação

Lembre-se de conduzir toda a dinâmica com uma voz tranquila, mantendo o estado de relaxamento durante toda a atividade. Incentive os estudantes a esvaziar a mente durante a dinâmica, a não pensar em nada e a se concentrar somente na respiração. É o apoio no ato de respirar que ajuda no processo de esvaziar os pensamentos. Insista na proposta do silêncio com delicadeza. Quando um momento de relaxamento e meditação coletivo se instaura, ele é notado por todos.

Depois de realizada a atividade, você pode trabalhar as seguintes questões com os estudantes.

- Quais são as dificuldades de permanecer em silêncio, de olhos fechados, respirando e meditando? Você conseguiu esvaziar sua mente?

Parta da imagem de esvaziar a mente para desenvolver essa conversa. Desdobre o entendimento prático que cada estudante teve desse dispositivo disparador da meditação, pedindo que cada estudante conte com suas palavras como foi a experiência de esvaziar a mente.

- Como você sentiu o seu corpo durante a meditação? Aconteceu alguma mudança no seu corpo e na sua mente enquanto você meditava? Você conseguiu relaxar seu corpo?

Conduza a conversa a partir de sensações e partes específicas do corpo: Como ficou a respiração ao longo da meditação? Como sentiram os braços, as costas? O corpo ficou relaxado ou tenso? Era possível escutar o quê? Quais sensações atravessaram o corpo? Frio, impaciência, suavidade, alegria?

- Você consegue perceber no seu corpo e na sua mente alguma diferença antes e depois da meditação? É possível perceber alguma mudança coletiva na sala de aula?

Para encerrar a conversa, procure relacionar o estado da turma antes e depois do exercício de meditação – é comum que, após essa dinâmica, a classe como um todo fique mais tranquila. Partindo dessa percepção, pergunte aos estudantes que diferenças conseguem notar no próprio corpo depois de terem meditado.

Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Observar as próprias características físicas e refletir sobre a diversidade humana; refletir e valorizar a diversidade humana por meio da apreciação de uma obra de arte; compreender elementos da linguagem fotográfica, como composição e enquadramento.
- **Música:** Reconhecer a ciranda como uma expressão da cultura popular brasileira; entender o conceito de altura como elemento constitutivo da música; experimentar a ciranda marcando com palmas e movimentos dos pés o ritmo da canção.
- **Dança:** Entender o Cavalo-Marinho como uma manifestação que integra música, dança, teatro e artes visuais; experimentar uma proposta de dança com elementos derivados do Cavalo-Marinho.
- **Teatro:** Compreender princípios de manipulação de bonecos; conhecer as características e as origens do teatro de mamulengo; criar um boneco de mamulengo e fazer uma apresentação com ele.
- **Artes visuais:** Conhecer aspectos de uma cultura indígena por meio da linguagem do documentário audiovisual; compreender e experimentar algumas técnicas de produção audiovisual; refletir sobre a importância de registrar memórias.
- **Artes integradas:** Experimentar criar a ilusão de movimento e relacioná-la com as origens do cinema; entender elementos básicos da linguagem cinematográfica e refletir sobre como esses elementos podem mudar a maneira como o espectador se sente em relação ao filme.

Os blocos desta unidade estão articulados em torno dos temas diversidade e participação e procuram evidenciar as relações entre as manifestações da cultura popular e a identidade cultural.

UNIDADE

2

Diversidade, participação e cultura popular

Nesta unidade, você vai:

- Refletir sobre a diversidade observando fotografias.
- Experimentar, tocar e dançar uma ciranda.
- Conhecer Cavalo-Marinho e experimentar uma dança com arcos.
- Construir um boneco e brincar de mamulengo.
- Conhecer alguns elementos de uma cultura indígena por meio da linguagem do documentário audiovisual.
- Conhecer e experimentar a linguagem cinematográfica.



Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. Você já pensou sobre como as pessoas são muito diferentes umas das outras? Já reparou que alguns grupos mostram essas diferenças na maneira como se vestem ou realizam determinadas atividades?
2. Todos nós fazemos parte de diversos grupos ou comunidades. De que grupos você faz parte?
3. Há alguma festa tradicional na região em que você mora? Você já participou dela? Como você acha que as pessoas aprenderam a fazer essa festa?
4. Você já foi a algum concerto em uma casa de espetáculos ou visitou algum museu e suas exposições?
5. Você sabe o que é cultura popular?

56

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

É importante ressaltar que as fronteiras que separam as manifestações relacionadas aos saberes das comunidades e as manifestações ligadas à cultura acadêmica são pouco sólidas, sendo comum que os artistas transitem entre esses espaços. Oriente o debate nessa direção, sem hierarquizar produções artísticas.

Para despertar a curiosidade dos estudantes em relação ao aprendizado, oriente uma conversa com base nas perguntas apresentadas na

abertura 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. O objetivo desta pergunta é promover uma reflexão sobre como as pessoas são diferentes umas das outras, a começar por suas características físicas e as formas de viver e de expressar sua identidade. >>>

Simone Zanchi e Vicente
Mendonça/Arquivo da editora



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► 2. Converse com os estudantes sobre os grupos dos quais eles fazem parte, dando exemplos, como a família e a própria escola. Aproveite para abordar a forma como o contexto em que as pessoas vivem e seu contato com conhecimentos de diferentes grupos permite que cada um expresse seus interesses e conhecimentos a partir do que aprendeu com as pessoas que conhece nas comunidades das quais faz parte (coisas que se aprende sem necessidade de ir à

escola ou ler em livros) ou então em ambientes de estudo, como escolas e universidades. Valorize a conversa para trazer exemplos práticos com base na vivência dos estudantes. Chame a atenção deles para o fato de que escolhemos fazer parte de alguns grupos ao mesmo tempo que pertencemos a outros em razão das condições sociais e culturais em que nascemos.

3. Aproveite a pergunta para ampliar o sentido das festas tradicionais, englobando festas de

rua e festas religiosas, como o Círio de Nazaré, em Belém do Pará, por exemplo.

Essa é uma boa chance de mostrar como a cultura popular está presente no nosso dia a dia, além de mapear os festejos do contexto local. Mantenha a dinâmica de anotar na lousa os exemplos citados e incentive os estudantes a falar sobre as formas de aprendizado das tradições de suas comunidades. Se possível, faça uma pesquisa prévia das festas da sua cidade ou região para compartilhar com a turma.

4. Peça à turma que descreva aspectos da experiência de ir a um museu ou a uma casa de concertos. Pergunte sobre os protocolos e regras para frequentar esses espaços e se relacionar com as obras artísticas.
5. É importante trabalhar essa questão explicitando as relações entre a cultura popular e as noções de identidade. A cultura popular é a manifestação própria do povo e, como tal, expressa características marcantes de sua identidade. Comente que a cultura popular é constituída por manifestações de tradição oral, passadas de geração em geração, realizadas pelo povo e para o povo. Aproveite também para diferenciar a cultura popular da cultura de massas, que é formada por expressões de caráter essencialmente comercial, produzidas pela indústria cultural com o objetivo de atingir o maior número possível de pessoas. Nesse sentido, manifestações contemporâneas como o *rap* e o *funk*, por exemplo, ocupam um espaço intermediário entre cultura popular e cultura de massa.

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.

Vamos começar

Leia com os estudantes o texto de introdução à atividade, ressaltando a importância de entender a diversidade como um aspecto inerente à humanidade e reconhecê-la como um valor a ser cultivado nas comunidades. A discussão coloca em foco as características físicas de cada um com a intenção de fazer uma aproximação mais concreta do tema, mas é interessante ampliar a discussão perguntando sobre outras características que podem se relacionar à identidade cultural das pessoas.

Incentive os estudantes a falar sobre suas características e as dos outros de maneira respeitosa, valorizando descobertas das semelhanças e diferenças.

Considere o tempo de uma aula para a criação dos álbuns com as capas, outra aula para criar as ilustrações a partir do roteiro de perguntas e fazer a roda de leitura e a troca entre os participantes. Para otimizar o tempo, peça aos estudantes que selecionem algumas páginas dos álbuns para colocar em discussão.

Álbum ilustrado do corpo

Para confeccionar o álbum, siga os passos indicados aos estudantes, demonstrando com uma matriz realizada por você, como forma de exemplificar o trabalho a ser realizado. Ao terminarem, indique o conteúdo da capa e incentive os estudantes a criarem diferentes formas de ocupar o espaço da página com o texto e as imagens que escolherem a partir do próprio corpo.

Para fazer as ilustrações: esta atividade exige uma preparação do ambiente e da própria turma para que possa acontecer uma ampliação da percepção do próprio corpo de maneira que os estudantes possam ver em si mesmos os aspectos de sua identidade cultural. Para isso, ao seguir o roteiro de perguntas, pode ser interessante

Diversidade e fotografia

Vamos começar

Cada corpo é único, diferente de qualquer outro. Muitos artistas exploram essa diversidade humana em suas obras.

Repare no seu corpo buscando perceber suas características físicas e sua aparência. Observe também os colegas e perceba as diferenças e semelhanças entre vocês.

Além das características físicas, há muitos outros aspectos que fazem com que sejamos mais ou menos parecidos com outras pessoas. Mas, mesmo com tantas semelhanças e diferenças, algo não muda: somos todos únicos!

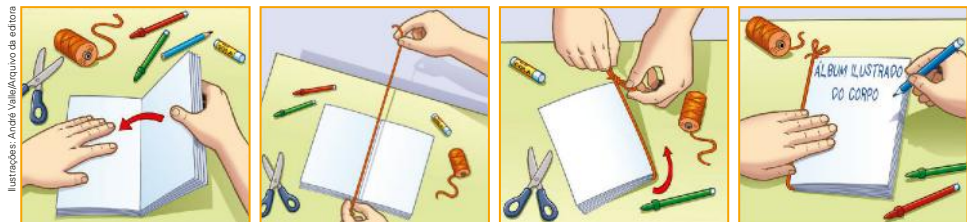
Para estudar, conhecer e refletir sobre nossas características, vamos fazer um álbum ilustrado do corpo.

Álbum ilustrado do corpo

Monte o seu álbum

Álbuns são livros usados para reunir imagens de um mesmo assunto. Um álbum ilustrado pode conter imagens e textos. Ilustrar é criar imagens e, para isso, você pode desenhar, colar, escrever, etc.

Antes de começar, prepare tudo de que você precisa para fazer o seu álbum: cinco folhas de papel sulfite (tamanho A4 ou A3), barbante, tesoura de pontas arredondadas, cola em bastão, canetinhas, lápis de cor, revistas e outros materiais que possam ser recortados. Siga o passo a passo.



1. Pegue cinco folhas de papel sulfite (tamanho A3 ou A4). Dobre todas elas ao meio, formando um caderno.
2. Corte um pedaço de barbante para amarrar as folhas. Meça o tamanho necessário colocando o barbante em cima das folhas. Deixe uma sobra para amarrar.
3. Amarre as folhas do álbum. Se preferir, você também pode grampeá-las.
4. Com o álbum em mãos, você pode começar a segunda etapa da atividade: ilustrar a partir de um roteiro de perguntas.

pedir aos estudantes que as leiam individualmente e discutam em grupos, enquanto você se faz disponível para esclarecer possíveis dúvidas.

Ilustre o seu álbum

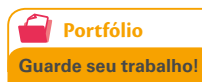
1. Na capa do álbum, escreva o seu nome e o título "Álbum ilustrado do corpo". Para ilustrar essa capa, escolha algo que você considera especial em seu corpo. Você pode representar isso com uma imagem, uma cor, um desenho, etc.
2. Leia as perguntas a seguir com muita atenção. Copie uma pergunta em cada página do álbum e responda da forma que você achar melhor. Vale desenhar, pintar, escrever, fazer colagem... Caso tenha alguma dúvida, converse com os colegas e com o professor ou a professora.
 - Onde começa e onde termina seu corpo?
 - Na pele do seu corpo há cicatrizes, pintas e outras marcas que a tornam diferente da pele de outras pessoas?
 - De qual parte do seu corpo você mais gosta e por quê?
 - Quais são as aberturas da sua cabeça? Como você as descreveria?
 - Quais são os tipos de textura que existem em seu corpo? Descreva seus cabelos, a pele de diferentes partes do corpo, unhas, pelos, etc.
3. Ao terminar, reúna-se com os colegas em uma roda de leitura dos álbuns. Comente suas impressões e descubertas com base na leitura de seu álbum e do álbum dos colegas.



Hora da reflexão Respostas pessoais.

Agora converse com a turma sobre a experiência de criar o álbum.

- Você tem álbuns em casa? Que tipo de imagem eles apresentam? Quais são as principais diferenças que você percebeu entre os álbuns que você conhece e o álbum que você criou nessa atividade? **A**
- O que você percebeu sobre seu corpo ao fazer o exercício? **B**
- O que você entendeu sobre a ideia de diversidade das pessoas ao observar seu álbum e o álbum dos colegas? **C**



59

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- VAN DER LINDEN, S. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
O livro da pesquisadora e especialista em álbuns ilustrados Sophie Van der Linden mostra as diferentes maneiras que os ilustradores e *designers* gráficos utilizam para ocupar as páginas de um livro ilustrado, apresentando as diversas técnicas e formas de criar relações entre os elementos que contam uma história em uma imagem. A leitura do livro pode auxiliar em seu trabalho de orientação das possibilidades de criação a partir de uma matriz em forma de livro, com páginas em branco.

O sucesso desse tipo de atividade depende muito da maneira como são desenvolvidas as conversas sobre cada uma das perguntas. Se tiver disponibilidade de tempo, intercale a leitura das perguntas com conversas sobre as possíveis maneiras de responder a elas por escrito ou por meio de desenho. Aproveite para perguntar se alguém gostaria de fazer mais alguma pergunta ao restante do grupo e permita que incluam novas perguntas no álbum.

Não há necessidade de que todos leiam em voz alta na roda de conversa, mas uma amostra de cerca de cinco a dez leituras pode ampliar a percepção de todos para o assunto em questão. Enfatize as ideias que relacionem a atividade à diversidade.

Hora da reflexão

- A. Chame a atenção dos alunos para as características dos álbuns que elas conhecem (de fotografias, de figurinhas, etc.) e os convide a partilhar em grupo como foi o processo de criar um conjunto de imagens sobre o corpo a partir de um roteiro de perguntas, fazendo ilustrações.
- B. A partir das respostas dos estudantes, enfatize o fato de que cada pessoa apresenta características físicas específicas, como a cor da pele e do cabelo, as marcas sobre sua pele (pintas, sardas, cicatrizes, etc.). Invista em criar uma atmosfera de confiança para que todos os participantes valorizem a presença, as descobertas e os depoimentos dos outros colegas.
- C. Tratar a ideia de igualdade entre as pessoas como um conceito abstrato pode confundir as crianças e desvalorizar as diferenças que tornam cada pessoa um ser humano único. Por isso, enfatize sempre que possível que as diferenças ampliam nossa visão de mundo e podem nos ensinar a conviver melhor com o outro, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse tipo de atividade sobre diversidade oferece uma importante oportunidade de tornar mais objetivos alguns conceitos como igualdade de direitos e diferenças individuais e de identidade entre as pessoas.

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

A leitura dessa obra pode ser feita em uma dinâmica de grupos de até cinco estudantes. Peça aos grupos que desenvolvam uma resposta em comum para cada uma das questões. Sua participação nesta atividade deve ter como objetivo orientar os processos de reflexão e estimular a negociação entre todos os participantes. Ao final, talvez em uma aula posterior, proponha que cada grupo tenha um representante, que deve apresentar as respostas do grupo a toda a turma. Procure problematizar as respostas, tornando as questões mais complexas e aprofundadas.

As respostas são pessoais, e a partir delas você pode enfatizar a percepção das diferenças físicas como um fator de diversidade entre as pessoas, qualificando a ideia de que temos os mesmos direitos e deveres, ainda que sejamos fisicamente diversos.

2. Peça aos estudantes que primeiro procurem as semelhanças e, depois, as diferenças. Anotar na lousa em duas listas separadas o que foi percebido pelo grupo pode ajudar a visualizar os conjuntos de ideias. É possível observar que a artista trabalhou com o mesmo tipo de fotografia e desenvolveu um formato que se repete: o retrato de uma pessoa, ao fundo a cor predominante de sua pele e a classificação dessa cor por meio de uma escala (que se encontra na legenda de cada retrato). No momento de falar das diferenças, é interessante tratar da diversidade entre as pessoas: rosto, olhos, orelhas, nariz, lábios, cor da pele, textura dos cabelos, acessórios que estão usando, etc.
3. Essa reflexão pode ficar mais interessante se forem abordadas questões como diversidade humana, percepção de beleza, expressão de identidade e individualidade; tudo

Que arte é essa?

Humanae (work in progress), de Angélica Dass



Detalhe da obra **Humanae (work in progress)**, de Angélica Dass. Iniciada em 2012, está em processo de constante realização e atualização. Dimensões variadas.

De olho na arte

Respostas pessoais.

1. Observe a imagem e converse com os colegas.
1. O que chama sua atenção na imagem?
2. Quais são as semelhanças entre essas fotografias? E as diferenças?
3. O que você sente ao observar esse conjunto de fotografias? E o que você pensa?
4. Leia a legenda da obra e reflita sobre o nome que a artista escolheu para o projeto. Qual é o significado desse título? Como ele se relaciona com a imagem?
5. O que esse conjunto de fotografias representa para você?

60

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

isso sob a orientação geral da valorização das diferenças.

4. Comente com os estudantes que *humanae* é uma palavra do latim e pode significar “humano”, estimulando um debate a respeito dos sentidos que esse título pode acrescentar à leitura da obra. Durante o debate, procure ajudá-los a compreender que o título da obra se relaciona diretamente com a intenção da artista de fazer um mapeamento da cor da pele das pessoas,

incluindo a maior quantidade possível de amostras. Chame atenção também para o subtítulo, *Work in progress* (em português se traduz como “obra em construção”), que indica a ideia de que a variedade de amostras será ampliada.

5. Para auxiliar os estudantes nessa reflexão, incentive-os a pensar em um título alternativo para essa obra e peça-lhes que expliquem por que escolheriam esse título com elementos da obra.

Humanae (work in progress) é uma criação de Angélica Dass (1979-), artista brasileira que desenvolve diversos trabalhos em que aborda a questão do preconceito racial e a diversidade da população humana por meio da fotografia.

Angélica Dass começou a obra **Humanae (work in progress)** em 2012, fazendo fotos de pessoas que conhecia. Depois, passou a contatar voluntários pela internet para serem retratados. Hoje, a obra conta com mais de 1 300 retratos e continua crescendo.

Cada pessoa fotografada tem a cor da pele numerada de acordo com a escala Pantone, um sistema de classificação de cores muito usado no mundo. Criado por uma empresa estadunidense, esse sistema usa números e não se organiza do mais claro para o mais escuro. Com isso, diminui muito o papel da subjetividade nessa classificação.

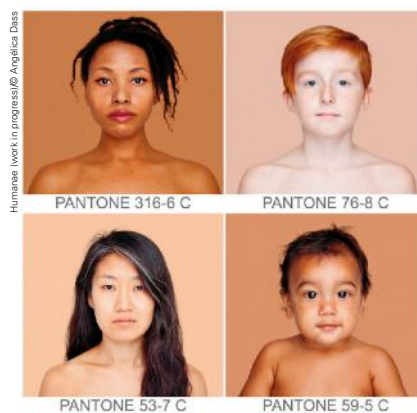
Depois de encontrar na escala o tom da pele da pessoa fotografada, a artista aplica a cor correspondente no fundo da imagem, com o auxílio do computador. Terminada essa etapa, ela publica a fotografia na internet, junto aos retratos produzidos anteriormente.

Ao fazer isso, Angélica Dass trabalha a ideia de uma obra em construção, ou seja, uma obra que não tem fim. E, assim, possibilita que vejamos centenas de pessoas de diferentes idades e localidades do mundo.

Para Angélica Dass, esse projeto demonstra que podemos acolher e apreciar as diferenças entre os corpos, sem esquecer que somos todos humanos. Além disso, questiona a relação entre a cor da pele e a etnia, contribuindo para a luta contra o preconceito racial.

🗨 Observe as imagens do projeto. Saber o que Angélica Dass pensou ao criar essas imagens mudou o que você pensa e sente em relação à obra? Que ideias esse conjunto de retratos transmite? **Respostas pessoais.**

🗨 Você já prestou atenção na cor da pele de seus familiares? Se você tem irmãos, a pele de vocês é exatamente da mesma cor? Esse assunto é fascinante e merece muitas conversas entre você e os colegas! **Respostas pessoais.**



Detalhe de **Humanae (work in progress)**, de Angélica Dass.

📖 Para ler

Flicts, de Ziraldo, São Paulo: Melhoramentos, 2012.
A obra fala sobre uma cor “diferente” chamada Flicts, que não consegue fazer parte de nenhum grupo de cores. Depois, Flicts entende que todas as cores (e pessoas), por mais diferentes que sejam, têm seu lugar no mundo.

Espera-se que os estudantes se aproximem da ideia de que Angélica Dass tem o objetivo de trabalhar com a diversidade humana e valorizar os diferentes tipos de beleza e a variação de elementos que caracterizam o corpo das pessoas.

No que diz respeito à escolha da escala Pantone, ajude-os a compreender que a escolha busca trazer objetividade para a classificação da cor da pele, contribuindo para afastar qualquer tipo de hierarquia entre as cores: é como provar que não existem só as cores de pele que chamamos de branca, negra, vermelha (indígenas) ou amarela (asiáticos). Se possível, mostre outras fotografias realizadas pela artista disponíveis na internet. Você pode encontrar o trabalho no *site* oficial da artista: <www.angelicadass.com>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Essa é uma ótima oportunidade de conversar com os alunos sobre a maneira como as informações sobre as obras podem nos ajudar a entender melhor aquilo que sentimos e percebemos diante delas.

Nas fotografias selecionadas na montagem disponível na página 60, é possível observar pessoas cuja pele tem cores semelhantes, mas que ainda recebem números de classificação diferentes na escala Pantone. Pergunte aos estudantes se eles acreditam que veriam essa semelhança de cor entre as pessoas em outra situação e por quê. Promova um debate sobre as relações entre cor da pele, raça, etnia e preconceito, apontando novamente a diversidade como valor a ser difundido entre os estudantes.

Em propostas que tratam do contexto familiar dos estudantes, é importante acolher as diversas organizações familiares possíveis e proporcionar um ambiente seguro para que todos possam se expressar. Chame a atenção do grupo para o fato de que muitos irmãos, filhos de mesmo pai e de mesma mãe, têm cores e características bastante diferentes.

■ Angélica Dass

Angélica Dass (1977-) é uma artista carioca radicada em Madri, Espanha, casada com um espanhol de origem belga, que tem a pele “da cor de uma lagosta queimada ao sol”, como ela o descreve. Quando se casou, começou a imaginar qual seria a cor da pele de seus filhos, e daí surgiu o projeto *Humanae*. Angélica nasceu em uma família multicolorida: o pai tem a pele da cor de um chocolate intenso; a mãe tem a cor da canela e do mel; a avó tinha pele da cor da porcelana e cabelos de algodão; o avô lembrava um iogurte de baunilha – sempre nas palavras da artista. Com *Humanae*, projeto que foi aclamado e gerou debates em todo o mundo, Angélica quer mostrar que a diversidade e a beleza das cores humanas vão muito além do preto e do branco.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Após lerem juntos o texto sobre enquadramentos nos retratos, chame a atenção dos estudantes para as classificações comuns das posições de retratados: frente, perfil e meio perfil; corpo inteiro, meio-corpo e busto. Você pode demonstrar essas posições no exercício prático das páginas 64 e 65, usando o visor de enquadramento sugerido para que os estudantes possam enquadrar seus colegas nessas posições.

Chame a atenção dos estudantes para a diferença entre a composição, que trata de escolher os elementos que farão parte de um retrato (como será o fundo da imagem, se vai aparecer algum objeto além da pessoa, com que cores, roupas e acessórios ela vai estar vestida, etc.) e o enquadramento, que define quais partes do corpo da pessoa vão aparecer no retrato (só o rosto, meio-corpo, etc.).

Como é feita essa arte?

Enquadramentos nos retratos

Nas artes visuais, os retratos são a representação artística de pessoas, sozinhas ou em grupo. Bem antes de existir a fotografia, os retratos já existiam na pintura e nos desenhos. Algumas das pinturas mais famosas da história da arte são retratos. Observe os dois exemplos a seguir.



Mona Lisa, de Leonardo da Vinci (1452-1519), 1503-1506 (óleo sobre madeira, de 77 cm x 53 cm).



O casal Arnolfini, de Jan van Eyck (1390-1441), 1434 (óleo sobre tela, de 82 cm x 60 cm).

Quando foi inventada, a fotografia passou a ser usada para fazer retratos que, muitas vezes, seguiam regras já estabelecidas na pintura. Preste atenção nas imagens da página 63 e compare a posição do corpo da criança com as imagens das obras de arte acima.

Assim como a pintura, a fotografia pode ter temas variados, mostrando, por exemplo, pessoas, objetos ou paisagens. Para fazer uma fotografia, é necessário escolher o que vai e o que não vai aparecer na imagem. Ou seja, é preciso fazer escolhas de **composição** e de **enquadramento**.

62

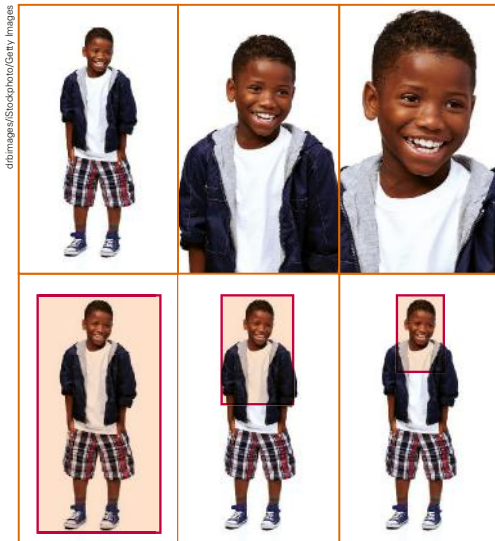
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- *David Hockney e o conhecimento secreto*, filme de 2003, da rede inglesa BBC. No documentário, o artista inglês David Hockney apresenta diferentes aparatos tecnológicos utilizados pelos grandes pintores da história da arte ocidental para fazer retratos e outras pinturas com a mesma lógica da construção de imagens fotográficas. Vale uma atenção especial à busca de muitos artistas por criar retratos fiéis à realidade justamente por não existir ainda, à época em que muitos viveram, tecnologias para fixar as imagens capturadas por lentes em suportes que permitissem a durabilidade material que a tinta sobre suporte poderia conferir às obras.

Passeando pelo passado

Caso a turma demonstre interesse, aprofunde o debate sobre a origem da fotografia. Se possível, mostre fotografias antigas e imagens de câmaras escuras ou mesmo de algum daguerreótipo (primeira tecnologia de fotografia que foi comercializada em larga escala). Inventado por Louis Daguerre (1787-1851), esse aparelho fixava as imagens obtidas na câmara escura em uma placa de cobre, ou outro metal barato, banhada de prata.



Nas imagens, você pode ver alguns tipos de enquadramento muito usados em retratos: corpo inteiro, meio-corpo e busto.

Composição é a organização dos elementos que aparecem na imagem. Por exemplo: Ao fazer um retrato, em que posição estará a pessoa? Será criado um cenário?

O enquadramento, que faz parte da composição, é a seleção do que vai aparecer na imagem e do que vai ficar fora dela. Por exemplo: Ao fazer um retrato, o artista vai mostrar o corpo todo da pessoa ou apenas o rosto?

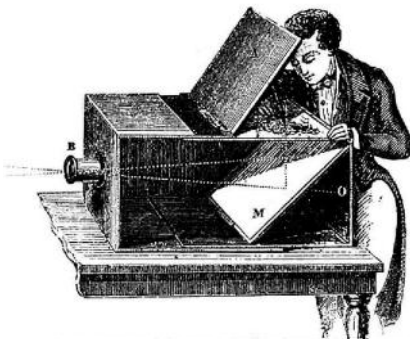
Observe novamente o conjunto de fotografias da página 60 e preste atenção na composição e no enquadramento escolhidos pela fotógrafa. O que você percebe? **Resposta pessoal.**



Passeando pelo passado

A fotografia é resultado de um longo processo de invenções. Tudo começou com a câmara escura, o aparelho que antecedeu as máquinas fotográficas. Há informações de que esse aparelho era utilizado desde a Antiguidade, na China e na Grécia. Mas a imagem produzida dessa forma não podia ser gravada.

Mais tarde, no século XIX, a câmara escura foi aperfeiçoada com lentes e desenvolveram-se as técnicas para fixar as imagens. Assim, em 1826, o francês Joseph Niépce (1765-1833) produziu a imagem que seria reconhecida como a primeira fotografia da História.



A primeira câmara escura era uma caixa preta com um orifício em apenas um dos lados. Ao passar por esse buraco, a luz atingia o outro lado da caixa e reproduzia uma imagem invertida. Na gravura acima, vemos uma câmara do século XVIII, que já apresenta algumas inovações em relação à primeira.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05; EF15AR06).
- **Artes integradas:** Arte e tecnologia (EF15AR26).

Vamos experimentar

Galeria da diversidade

A realização desta atividade tem três funções principais: se por um lado há a criação técnica da fotografia, por outro existe a demanda por um exercício de negociação e colaboração.

Pode ser uma ótima entrada para trabalhar a linguagem fotográfica, o enquadramento e a repetição como meio de catalogação de formas e elementos.

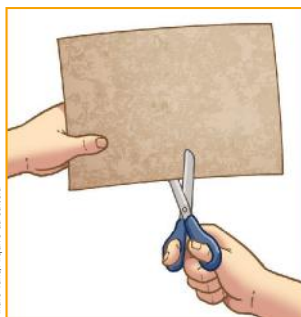
A moldura (visor de enquadramento) também pode ser feita com papelão.

Vamos experimentar

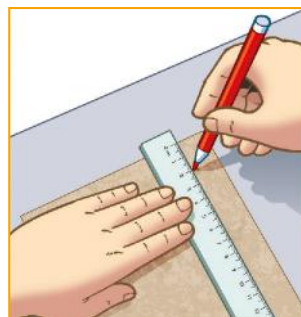
Agora, inspirado no trabalho de Angélica Dass e na ideia de diversidade, você vai criar uma galeria de fotografias. Para fazer as fotos, pense de que forma essas imagens podem mostrar a diversidade.

Galeria da diversidade

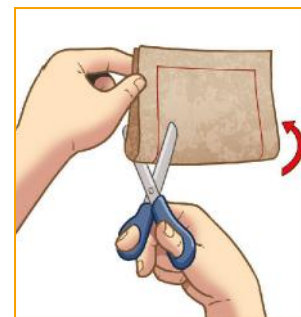
1. Em um grupo de cinco pessoas, escolha uma parte do corpo para fotografar. Pense também em um nome para o projeto.
2. Faça uma moldura de papel para exercitar as possibilidades de enquadramento que você vai usar para fotografar os colegas.



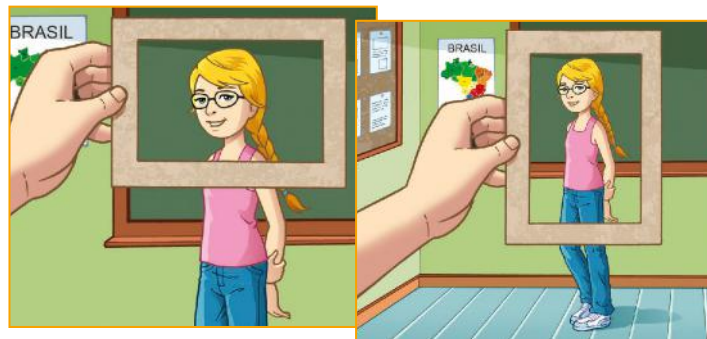
Pegue uma folha de papel-cartão (tamanho A4) e corte-a no meio.



Com um lápis e a ajuda de uma régua, faça as marcações da largura da moldura.



Recorte a moldura com uma tesoura de pontas arredondadas.



Teste a sua moldura e observe os enquadramentos que você pode usar ao fotografar os colegas.

3. Utilizando a moldura de papel, observe os colegas. Escolha o que você acha interessante nos enquadramentos. Se quiser fotografar os olhos, você vai mostrar os dois olhos ou apenas um? Quer mostrar também a sobrancelha?
4. Observe também as possibilidades de composição. Você vai fazer as fotografias na mesma posição ou prefere variar? Como será o fundo da imagem?

5. Com uma câmera, faça as fotografias da parte do corpo que você escolheu. Tire fotos de todos os integrantes do grupo.
6. Cada integrante do grupo deve escolher uma parte do corpo. Assim, a galeria terá cinco imagens de cada estudante.
7. Monte a galeria com a ajuda de um programa de computador, *site* ou aplicativo que possibilite a criação de galerias. Converse com seu grupo sobre a melhor forma de organizar as fotos. É possível organizar por temas (“olhos”, “boca”, etc.), por pessoa retratada, por fotógrafo, etc. O importante é decidir em grupo.
8. Reúna-se com a turma toda, em roda, para observar as galerias criadas pelos grupos. Converse com os colegas sobre como as imagens que vocês produziram representam a diversidade.



Simone Zasseti/Arquivo da editora

Dica

- Antes de fotografar, olhe bem para o que você quer que apareça na imagem e ignore o que deseja que fique fora de sua composição.

 **Portfólio**

Guarde seu trabalho!

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Depois de participar da atividade, converse com a turma e o professor ou a professora.

- O que mais chamou sua atenção no processo de criação de Angélica Dass? Por quê? **A**
- Qual dos tipos de enquadramento apresentados neste bloco você já conhecia? Qual deles você considera mais comum nos retratos que você costuma ver? **B**
- Qual foi a parte mais interessante da atividade de criar o álbum de fotografias do corpo dos colegas de turma? E qual foi a parte mais difícil? Por quê? **C**

65

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

Ajude os estudantes a preparar esse momento de troca e reflexão, orientando o grupo a relatar seus processos e escolhas, focando nos principais desafios superados.

- A.** As respostas têm o objetivo de resgatar os processos de criação empregados pela artista Angélica Dass no projeto *Humanae*. Ofereça tempo para que os estudantes possam narrar os procedimentos de forma complementar entre eles e acrescente o que considerar importante.
- B.** Essa pergunta oferece a oportunidade de retomar ideias e conceitos aprendidos no bloco a partir de uma escolha de cada estudante no que diz respeito às posições convencionais do retrato. Retome com a turma as posições assinaladas nas páginas 62 e 63.
- C.** Incentive o grupo a narrar seus principais desafios e satisfações na realização do trabalho em grupo, apontando e valorizando a maneira como abordaram a diversidade de forma respeitosa em relação às diferenças entre os colegas da turma.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13); Notação e registro musical (EF15AR16); Processos de criação (EF15AR17).

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

Vamos começar

Memórias das músicas

1. Caso alguns estudantes se lembrem da melodia e não da letra, deixe que anotem o título e posteriormente pontue que a melodia ajuda a memorizar canções. O conceito de melodia será abordado com mais profundidade posteriormente.
2. Peça que recordem em que contexto conheceram cada canção da lista. Pergunte se precisaram ouvir muitas vezes até decorar ou se nem perceberam que já haviam aprendido.
3. Pontue as canções que aparecem em mais de uma lista e peça que observem se as lembranças são parecidas. Canções da cultura oral, como acalantos ou canções de roda, podem ter sido aprendidas de formas análogas.
4. Esclareça que ouvir várias vezes uma música e tentar imitá-la é um recurso muito comum para aprender uma música nova. Observe se os depoimentos ilustram esse processo.

MÚSICA

Músicas da cultura popular

Vamos começar

Você já observou que a música é uma linguagem muito presente na vida das pessoas?

A música está no rádio, na televisão, no cinema, nos espetáculos em geral. Está nas celebrações e manifestações culturais das diferentes comunidades e pode ser transmitida de geração em geração, por meio da tradição oral.



Filipe Rocha/Arquivo da editora

Memórias das músicas

1. Em uma folha de papel, faça uma lista com o nome de canções que você sabe cantar de cor, do início até o fim. Vale qualquer tipo de canção: as de que você mais gosta, as canções de roda, as canções de ninar ou aquelas usadas em comemorações. Liste entre cinco e dez músicas.
2. Agora, tente lembrar onde e quando você ouviu essas músicas pela primeira vez, como foi que você as memorizou e se alguém apresentou alguma delas para você. Acrescente essas lembranças à lista, ao lado do nome da canção.
3. Escolha uma canção da sua lista e compartilhe suas memórias com o restante da turma. Preste atenção no que seus colegas vão contar também.
4. Quando todos tiverem compartilhado uma canção, converse com a turma sobre a atividade. **Respostas pessoais.**
 - Alguma canção se repetiu? Qual delas?
 - As memórias sobre as canções foram parecidas? Por que você acha que isso aconteceu?

66

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Telefone sem fio com sons vocais 🎤

1. Você já brincou de telefone sem fio? Você e seus colegas vão fazer essa brincadeira, mas de um jeito diferente: usando apenas sons vocais em vez de palavras!



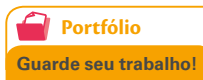
2. Crie uma sequência de até cinco sons que podem ser feitos com a boca. Explore várias possibilidades: os sons podem ser grossos ou finos, podem ser pedaços de palavras e até sons de animais.
3. Escreva sua sequência em uma folha de papel ou tente gravá-la com um gravador de som. Atenção: neste momento, a sequência deve ser apresentada apenas para o professor ou para a professora. Não deixe que os colegas ouçam!
4. Com as sequências prontas, a turma deve fazer uma grande roda e começar o jogo. O estudante escolhido deve cantar o que criou baixinho, no ouvido do colega ao lado. Este colega deve passar o que entendeu para o colega seguinte, que vai passar o que ouviu para o próximo, e assim por diante.
5. O último estudante da roda deve reproduzir em voz alta a sequência de sons que recebeu. Só então quem criou a sequência pode mostrar para os demais o que anotou no papel ou registrou na gravação. Se quiser, a turma pode repetir a brincadeira com novas sequências.
6. Por fim, converse com os colegas sobre a brincadeira.
 - As sequências cantadas no final de cada turno ficaram iguais àquelas criadas no início? Se ficaram diferentes, por que isso aconteceu?

Hora da reflexão 🗨️ Respostas pessoais.

Terminadas as atividades, converse com a turma e com o professor ou a professora sobre as seguintes perguntas.

- Você achou difícil lembrar como aprendeu as músicas da sua lista? Por quê? **A**
- Você já ouviu falar de memória musical? O que acha que é isso? **B**

Ao final do debate, guarde a lista com o registro de suas memórias e também a sequência sonora que você criou.



67

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Telefone sem fio com sons vocais

1. Permita que os estudantes falem sobre sua experiência com a brincadeira. Retome os princípios e regras gerais.
2. Na unidade 2 do 3º ano abordamos a percussão vocal. Caso a turma tenha seguido esse percurso, recupere as possibilidades de sonoridades aprendidas. Caso o percurso didático escolhido tenha sido outro, sugerimos que mostre algumas opções à turma.
3. Escolha alguns voluntários para passar a sequência escrita no papel no telefone sem fio. Ajude-os com as anotações, use onomatopeias ou vocábulos que representem os sons. Sugerimos que gravem as sequências com recursos de um celular, pois poderão mostrar a gravação para toda a turma no final dos turnos.
4. Insista que realmente passem a sequência com pouco volume aos colegas para tornar a atividade desafiadora.
6. Mostre que cada um percebe a sequência de uma forma e, ao passar adiante, pode distorcer o que ouviu. Algumas músicas podem ter diferentes versões de acordo com a memória das pessoas que as reproduzem.

Hora da reflexão

- A. Converse com os estudantes sobre o fato de que, muitas vezes, tomamos contato com a música no dia a dia, em ambientes informais. Assim, aprendemos sem nem perceber que estamos aprendendo.
- B. Esclareça que se trata da facilidade que temos de nos lembrar de sequências musicais. Estudos indicam que a memória musical está armazenada em um lugar diferente das outras lembranças. Isso explica por que é comum que pessoas que perderam a memória por causa de doenças ou acidentes conseguem se lembrar de canções inteiras ainda que não recordem seu nome ou o nome de familiares.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Que arte é essa?

É fundamental que você ouça o *pot-pourri* “Eu sou Lia, Minha ciranda e Preta cirandeira” com os estudantes. Você pode encontrá-lo facilmente na internet, pois essa interpretação de Lia de Itamaracá é muito conhecida.

De olho na arte

1. Oriente a turma, por meio das letras das canções, a identificar o que Lia conta a respeito de si mesma. Além de afirmar o próprio nome, ela diz que é da Ilha de Itamaracá, que mora perto do mar, é queimada do sal e do sol, é negra, cirandeira e toca ganzá.
2. Os estudantes devem se aproximar da descrição de uma dança de roda em que as pessoas ficam de mãos dadas.
3. Comente sobre o timbre vocal da cantora. Peça à turma que tente explicar como é a voz de Lia usando adjetivos como fina, grossa, estridente, forte, etc. Pergunte se essa voz agrada e, caso queira, desenvolva um debate sobre a frequência com que uma voz como a de Lia pode ser ouvida e divulgada na mídia (rádio e televisão). O espaço para esse tipo de expressão cultural costuma ser pequeno na mídia, o que pode levar a um estranhamento, uma vez que a maioria das pessoas não está acostumada a esse timbre vocal.
4. Promova um espaço para que os estudantes compartilhem suas vivências. Caso nenhum deles tenha ouvido esse ritmo antes, pergunte se conhecem outros estilos de dança de roda. Nesse momento é possível que alguns façam menção à canção de roda “Ciranda, cirandinha”. Esclareça que a canção de roda também é brincada em roda, como a ciranda, mas que não se trata de uma canção típica do gênero musical ciranda. Vale enumerar com os estudantes outras brincadeiras

Que arte é essa?

A ciranda de Lia de Itamaracá

Para ouvir

“Eu sou Lia / Minha ciranda / Preta cirandeira”, **Eu sou Lia**, de Lia de Itamaracá. Arion, 2000. Neste álbum, você pode ouvir diversas cirandas na voz de Lia de Itamaracá.



Lia de Itamaracá durante apresentação com a Orquestra Contemporânea de Olinda, no Marco Zero, em Recife, Pernambuco, 2017.

De olho na arte

🗨️ Pesquise e ouça com sua turma “Eu sou Lia”, “Minha ciranda” e “Preta cirandeira”. Em seguida, converse com os colegas.

1. Nessa faixa, Lia de Itamaracá canta três cirandas: “Eu sou Lia”, “Minha ciranda” e “Preta cirandeira”. O que ela diz sobre si mesma nessas canções?
2. Em “Minha ciranda”, Lia parece dar instruções sobre a dança da ciranda. Explique com suas palavras como é essa dança.
3. Como você descreveria a voz de Lia? Você já tinha ouvido uma voz parecida com a dela? **Resposta pessoal.**
4. Você já tinha ouvido uma ciranda como essa? Se sim, conte aos colegas como foi. **Resposta pessoal.**

68

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

e canções infantis que são brincadas em roda, pois essa formação é também uma característica forte da cultura popular.

Lia de Itamaracá é o nome artístico de Maria Madalena Correia do Nascimento (1944-), reconhecida mestra **cirandeira** do Nordeste do Brasil. Lia nasceu na Ilha de Itamaracá, no Recife (PE), e começou a participar de rodas de ciranda quando tinha 12 anos. Seguindo os passos de sua mãe, que adorava dançar nas festas populares da ilha, ela se apaixonou pela ciranda.

Ao longo da vida, trabalhou como empregada doméstica e como merendeira, mas nunca deixou o ofício de cantora. Em 2005, ela recebeu o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco e atualmente é uma das mestras cirandeiras mais respeitadas do país.

As rodas de ciranda costumam ser formadas por brincantes, um mestre, um contramestre e os músicos. Os brincantes são os participantes da roda, que acompanham cantando e dançando. O mestre é o integrante mais importante, pois cabe a ele “tirar as cantigas”, ou seja, cantar as canções, além de improvisar versos e comandar a roda. O contramestre substitui o mestre quando necessário e também pode tocar o surdo ou a caixa. A banda geralmente é formada por surdo (ou zambumba), ganzá (ou chocalho) e caixa (ou tarol). Por vezes, são incluídos outros instrumentos, como a cuíca, o pandeiro ou o saxofone.

Ciranda com Lia de Itamaracá, em Recife, Pernambuco, 2001. Geralmente o mestre, o contramestre e seus músicos ficam no centro da roda. Na parte de fora, ficam os brincantes.



Palco da Cultura Popular, em Recife, Pernambuco, 2011. Em *shows*, os músicos passaram a ficar do lado de fora da roda para que o som dos instrumentos fosse amplificado.

De onde vem a ciranda?

No Nordeste, a ciranda é considerada típica de Pernambuco, especialmente das regiões da Ilha de Itamaracá, Nazaré da Mata, Goiana e Paulista. Na região Sudeste também se encontram cirandas tradicionais, mais especificamente nas cidades de Ubatuba, em São Paulo, e Parati, no Rio de Janeiro. Em cada região, há variações no tipo de instrumentos usados e também na maneira de dançar.

Cirandeira: termo que se refere à ciranda. Os participantes das rodas são chamados de cirandeiros e cirandeiras.

Mostre imagens dos instrumentos enumerados no texto e que fazem parte da ciranda. Se tiver algum deles na sua escola, permita que a turma os conheça de perto.

Beto Figuerêdo/C. Imagem

Cristiane Dias/Fundape6.cult/PE

Lia de Itamaracá

Maria Madalena Correia do Nascimento (1944-) ficou conhecida como Lia de Itamaracá através da toada recolhida e gravada pela compositora Teca Calazans em 1967: “Esta ciranda quem me deu foi Lia / que mora na ilha de Itamaracá”. Nessa época os órgãos de fomento do turismo promoviam a divulgação da ciranda realizando festivais em vários municípios. Com o fim desses eventos, Lia de Itamaracá e outros cirandeiros, como João da Guabiraba, João Limoeiro e mestre Baracho, caíram no esquecimento. Inconformada com o seu ostracismo, Lia de Itamaracá passou anos em depressão. Nos anos 1990, no entanto, o produtor Beto Hees promoveu sua participação no festival Abril Pro Rock. Deu-se, então, a retomada do posto de rainha da ciranda, que culminou com o lançamento do CD *Eu sou Lia*, em 2000.

A ciranda é um ritmo que aparece em diferentes espaços geográficos do país e se modifica em cada região. A ciranda nordestina, representada por Lia de Itamaracá, é mais lenta, cadenciada e dançada em roda. Já a ciranda feita no litoral norte de São Paulo e sul do Rio de Janeiro é mais acelerada e dançada como os fandangos e sapateados. Nesse caso ela é tocada no adufo, um pandeiro artesanal, e também em violas.

Relacione a tradição oral com a prática do telefone sem fio que experimentamos no início da seção. Pontue que essa característica da cultura popular a torna mais dinâmica, pois aspectos da letra e das melodias, no caso da música, podem se modificar com o passar das gerações.

Ao abordar as terminologias “música folclórica” (ou “popular”) e “música erudita”, comente que são termos usados nos estudos de música e que, embora muitas vezes acabem sendo usados para conferir algum julgamento de valor a obras artísticas, não devem ser entendidos como uma hierarquização.

Chame a atenção também para o fato de que muitos compositores brasileiros que escreveram músicas consideradas “eruditas”, em geral, também atuaram na música “popular”, a exemplo de Chiquinha Gonzaga.

Passeando pelo passado

Se possível, apresente aos estudantes um pouco da história de Chiquinha Gonzaga e seu papel relevante como mulher compositora em um cenário predominantemente masculino no início do século XX. Você pode compará-la, nesse aspecto, a Lia de Itamaracá na medida em que a mestra cirandeira é uma representação feminina nas manifestações populares, ambiente igualmente de predomínio masculino. Para a pesquisa sugerimos o *site* oficial da compositora: <<http://chiquinhagonzaga.com/wp>>. Acesso em: 12 jan. 2018.



Ciranda, xilogravura de J. Miguel, 2008.

A xilogravura também é uma expressão artística da cultura popular. Nesse trabalho, podemos ver que o artista representou uma roda de ciranda.

A ciranda é uma expressão da cultura popular, transmitida de geração em geração por meio da tradição oral. Isso quer dizer que, na maioria das vezes, as letras das canções, os ritmos dos instrumentos e os movimentos da dança são ensinados por meio de conversas, sem o apoio de registros escritos. Assim, é difícil identificar a autoria das canções ou dos ritmos.

Nos estudos de música, é comum o uso das expressões “música folclórica” e “música erudita”. Música folclórica seria aquela relacionada às manifestações da cultura popular, e música erudita seria aquela ouvida nas salas de concerto. No entanto, essa divisão é muito difícil de ser estabelecida, particularmente no Brasil, onde essas manifestações sempre estiveram muito próximas.

Vale ressaltar que essa classificação não indica qualidade, complexidade ou importância do tipo de música, mas se relaciona à maneira como o conhecimento é transmitido: pela tradição oral, no caso da música folclórica ou popular, e pela escrita, no caso da música erudita.

Muitas vezes pensamos que aprender ou ensinar música depende de conhecer as notas musicais. Porém, a ciranda e a cultura popular em geral mostram que existem muitas formas de aprender e ensinar música.



Passeando pelo passado

Em 1914, dona Nair de Teffé (1886-1981), esposa do presidente Marechal Hermes da Fonseca (1855-1923), executou ao violão a peça “Gaúcho”, também conhecida como “Corta-jaca”, no final de uma festa no Palácio do Catete, no Rio de Janeiro, capital do país naquela época.

A escolha da música “Corta-jaca”, composta pela maestrina Chiquinha Gonzaga (1847-1935) e associada a festas populares, gerou constrangimento entre os convidados. Indignado, o senador Rui Barbosa (1849-1923) publicou no Diário Oficial um agressivo discurso em que dizia que “Corta-jaca” era uma música grosseira e selvagem.

Esse é um exemplo de como a música popular foi por muito tempo vista com preconceito no Brasil.

70

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Como é feita essa arte?

A voz que muda

O som é uma onda sonora que se propaga pelo ar. Observe as ondas no exemplo ao lado.

Os sons finos são chamados de **agudos** e os sons grossos, de **graves**. Quando classificamos os sons dessa maneira, estamos nos referindo à **altura** do som.

Compare a distância entre os pontos na onda do som grave e na onda do som agudo. Qual das duas ondas tem uma distância menor entre os pontos?

As vibrações de um som agudo, como o do despertador de um relógio, produzem ondas rápidas e curtas. As vibrações de um som grave, como o do motor de um caminhão, geram ondas mais lentas e longas.

Quando medimos da nota mais grave até a mais aguda de um instrumento musical, estamos avaliando a **extensão** desse instrumento. Tente fazer o som mais agudo que você puder. Depois, experimente o som mais grave.

Esses sons não são confortáveis para sua voz, não é? Não seria agradável usá-los em uma música. Assim, o conjunto de notas usadas por um instrumento musical de forma a manter a qualidade de sua execução é chamado de **tessitura**.

As vozes humanas podem ser classificadas de acordo com sua tessitura, ou seja, a região em que o cantor ou a cantora usa a sua voz de forma mais agradável.

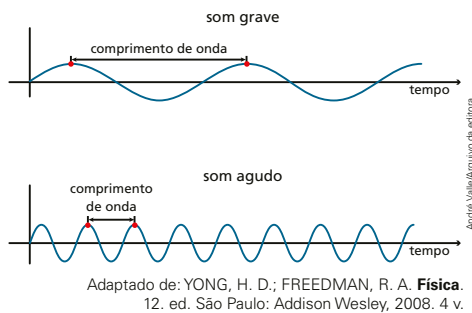
Em um coral, as vozes são classificadas da seguinte maneira:

femininas	{ sopranos → regiões mais agudas	masculinas	{ tenores → regiões mais agudas
	{ contraltos → regiões mais graves		{ baixos → regiões mais graves

Vale lembrar que existem homens que cantam em uma região bem aguda e mulheres que cantam em regiões graves. Assim, essa classificação está relacionada com a tessitura e não somente com o sexo da pessoa.

☞ Você se lembra de alguma cantora que cante muito grave? E de algum cantor que cante muito agudo? **Respostas pessoais.**

As vozes infantis, por sua vez, são classificadas apenas como agudas ou graves. Somente após a adolescência meninos e meninas passam por transformações que mudam a voz e estabelecem sua tessitura.



Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Como é feita essa arte?

O conceito de altura foi trabalhado no bloco de música da unidade 1 do volume 2 desta coleção e agora é revisado com maior profundidade. Aproveite a oportunidade para fazer uma pequena revisão dos conceitos de grave e de agudo ou para introduzi-los, caso o percurso didático que escolheu não tenha contemplado essa conceituação.

Ao abordar a diferença entre extensão e tessitura, optamos pela definição dada por nossas fontes de pesquisa, mas existem algumas fontes que consideram tessitura e textura análogas.

Entendemos que as classificações vocais também comportam as vozes adultas intermediárias: *mezzo-sopranos* e *barítonos*. No entanto, a citação a essa classificação é meramente ilustrativa e, por essa razão, optamos por não incluir mais nomenclaturas. Pontue que existe uma questão anatômica que contribui para a classificação vocal, mas que essa questão não é definitiva, pois um cantor ou uma cantora podem trabalhar tecnicamente para variar sua tessitura.

Aproveite a oportunidade para falar sobre o material vocal e as mudanças que acontecem no corpo humano durante a adolescência.

O eixo não nomeado no gráfico do som se refere à amplitude da onda. Optamos por valorizar a propagação da onda no tempo para facilitar o entendimento dos estudantes.

Sugestões

Para mais definições de tessitura e extensão, você pode consultar dicionários musicais. Recomendamos estas duas produções que orientaram nosso trabalho:

- GROVE, *Dicionário de música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- DOURADO, H. A. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Música:** Contextos e práticas (EF15AR13); Materialidades (EF15AR15).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

Vamos experimentar

Cantando e dançando a ciranda

1. Você encontrará facilmente alguma versão dessa canção na internet. Sugerimos a versão de Lia de Itamaracá encontrada em seu álbum *Ciranda de ritmos* (2008).
2. Ouça algumas vezes e cante junto com a gravação. Se tiver oportunidade, toque um instrumento harmônico (violão, teclado, etc.) e acompanhe os estudantes sem a gravação original. Como forma de desafiar os estudantes, brinque de interromper a música em algum trecho e peça que completem o que falta. Essa pode ser uma oportunidade de você ouvir os estudantes individualmente e facilitar o processo de memorização. Repita algumas vezes até que todos tenham aprendido.

O surdo na ciranda

As atividades que seguem trabalham a compreensão do ritmo com a aplicação do método de educação musical **O Passo**, criado por Lucas Ciavatta, em 1996. Se sentir necessidade, você pode aprofundar mais esse conteúdo musical explorando outros exercícios do método. Para mais informações, acesse <www.opasso.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

1. É importante que a versão pesquisada permita ouvir com clareza o ritmo mantido pelo surdo.
2. Esse conteúdo foi abordado no bloco de música na unidade 1 do terceiro volume. Aproveite a oportunidade para fazer uma pequena revisão. Caso o percurso adotado em suas aulas não tenha contemplado o conteúdo, será necessário introduzir de forma mais detalhada os conceitos de pulso e ritmo.

Vamos experimentar

Na ciranda, o corpo e a dança marcam o ritmo da música e todos os cirandeiros dançam e cantam. Vamos aprender a cantar e a tocar a ciranda?

Para ler

Ciranda de anel e céu, de Sylvia Orthof. São Paulo: Global, 2006.
Um livro sobre o ciúme que o Sol tinha do brilho de um anel. Cadeiras pegando fogo, jangadas, sereias e outros personagens participam da ciranda de Sylvia Orthof navegando no mar da poesia.

Vamos cirandar

Cantando e dançando a ciranda

1. Pesquise na internet a canção “Quem me deu foi Lia”, que o mestre Baracho escreveu em homenagem a Lia de Itamaracá.
2. Fique atento aos momentos em que a canção vai para o agudo ou para o grave e acompanhe a letra abaixo. Cante algumas vezes até aprender a canção. Lembre-se de que imitar e repetir são ferramentas importantes para aprender novas músicas.

Quem me deu foi Lia

Eu estava na beira da praia } (2x)
Ouvindo as pancadas
Das águas do mar

Esta ciranda } (2x)
Quem me deu foi Lia
Que mora na ilha
De Itamaracá



Alfeu Tavares/Foto de Pernambuco/Forimages

Antônio Baracho. Ciranda. In: Lúcia Gaspar. **Pesquisa Escolar On-line**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

O surdo na ciranda

1. Ouça mais uma vez a gravação que pesquisaram. Preste atenção na batida grave do surdo e tente bater palmas juntamente com ela. Essa batida acontece no tempo 1 da ciranda e corresponde ao momento em que os cirandeiros vão para o meio da roda.
2. Vamos aprender parte do ritmo que o surdo faz na ciranda. Para isso, toda a turma deve executar o movimento exemplificado no esquema da página ao lado.

72

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Antonio Baracho

Antônio Baracho (1954-1988), compositor de “Quem me deu foi Lia”, foi um reconhecido mestre cirandeiro nascido em Abreu Lima (PE). Lia de Itamaracá conviveu com ele quando jovem e assim aprendeu muito sobre as práticas da ciranda. As filhas de Baracho, Dulce e Severina Baracho, acompanham Lia até hoje divulgando a obra de seu pai.

Você deve colocar seu pé forte à frente (o direito para os destros e o 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.



- Quando todos estiverem andando juntos, treine as palmas. Você deve bater palmas com som grave uma vez, no primeiro tempo, ou seja, quando o pé forte for à frente. Assim, você estará marcando o toque grave do surdo da ciranda.

No passo da ciranda

- Tente encaixar a canção “Quem me deu foi Lia” nos tempos que você treinou com os colegas. A música precisa terminar no primeiro tempo, ou seja, quando o pé forte estiver na frente. Em qual tempo a música começa?
- Ouçã mais uma vez a gravação e faça o movimento. Bata palmas com o toque grave do surdo e tente cantar a canção.
- Agora, tente fazer o mesmo sem a gravação. A turma consegue cantar e bater palmas sem se perder no movimento dos pés?
- Se possível, façam a ciranda com instrumentos. Para isso, um grupo de estudantes deve ficar no meio da roda com instrumentos ou objetos que façam um som grave. Esse grupo deve fazer o movimento e tocar no tempo 1, conforme aprendemos.
- O restante da turma vai cantar e girar a roda. Toda vez que ouvir o tempo 1, a turma deve colocar o pé esquerdo para dentro da roda. Mude o sentido da roda algumas vezes invertendo o pé que fica à frente.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Ao final das atividades, converse com os colegas e com o professor ou a professora.

- Como foi aprender uma canção por meio da repetição? Você percebeu os momentos graves e agudos da canção e conseguiu acompanhá-los? **A**
- Como foi andar, bater palmas e cantar ao mesmo tempo? **B**
- Você já conhecia a canção “Quem me deu foi Lia”? Se sim, onde a ouviu? **C**

No passo da ciranda

- Incentive os estudantes a tentar descobrir como encaixar a canção no movimento do passo que aprendemos. Peça que experimentem os diferentes tempos em que a canção pode começar até chegarem à situação desejada, em que ela termina no tempo 1. Para que isso aconteça, a canção precisa começar no tempo 4. Cante algumas vezes com toda a turma fazendo o movimento para que eles fixem o ritmo da música.
- Mais uma vez, certifique-se de que todos estão andando juntos. Procure fazer algumas vezes com a gravação, pois isso pode mudar a forma de escuta e de percepção dos estudantes.
- Experimente fazer sem o acompanhamento. Explore recursos como acelerar o andamento ou, até mesmo, criar uma forma para um arranjo com a turma. Algumas crianças podem ter dificuldade em cantar e tocar ao mesmo tempo. Nesse caso, oriente-as a alternar o canto e as palmas a cada rodada (apenas cantar em uma rodada e apenas tocar na rodada seguinte), mas insista em que pratiquem os dois exercícios.

Hora da reflexão

- Você pode comparar trechos da canção. Um ótimo exemplo são os dois finais do verso “Que mora na Ilha de Itamaracá”. Na primeira execução, a última sílaba termina mais aguda do que na segunda. Mostre isso aos estudantes e, se necessário, faça o movimento da melodia com as mãos para o alto quando termina em agudo, e para baixo quando termina em grave.
- Relembre que o mais importante é andar junto com o grupo, pois é esse movimento que garante a compreensão do pulso da música.
- Essa canção é bastante conhecida e é possível que alguns estudantes já a tenham ouvido em festejos populares variados. Através dessa conversa, retome o debate sobre como se aprende e ensina música por meio da repetição e da imitação, que são os dois principais recursos pedagógicos da cultura popular.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Elementos da linguagem (EF15AR10).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24).

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

Vamos começar

Você pode começar este bloco perguntando aos estudantes o que eles acham que é uma dança tradicional. Ajude-os a levantar hipóteses e a explorar o significado do termo com base em manifestações da cultura popular com que já tiveram contato (seja pelo estudo das unidades anteriores, seja pela vivência em suas comunidades). Talvez seja interessante traçar um paralelo com a ciranda, abordada no bloco de música desta unidade, caso a turma tenha feito esse percurso. Espera-se que, ao final deste bloco, o grupo compreenda que as danças tradicionais têm raízes históricas e são praticadas de acordo com costumes transmitidos de geração em geração, ou seja, fazem parte de uma herança cultural.

Caso haja estudantes que conheçam ou saibam praticar alguma dança tradicional brasileira, propicie que eles troquem este conhecimento com a turma, caso se sintam à vontade e haja espaço para isso na sala de aula. Incentive-os a falar sobre as danças que conhecem e de que gostam. Talvez não saibam que se trata de uma dança tradicional ou típica de alguma região do país. Caso nenhum deles tenha ouvido falar de danças brasileiras, pode ser interessante fazer uma comparação entre o número de manifestações culturais, cantores e bandas brasileiras e estrangeiras que eles conhecem e promover um debate a respeito dos motivos que fazem que isso aconteça.

A música selecionada para esta atividade é relativamente longa para o tempo de uma aula. Ela foi escolhida para favorecer a experimentação dos movimentos na segunda etapa desta atividade.

DANÇA

Danças tradicionais e seus movimentos

Vamos começar

O Brasil é um país muito grande e cheio de danças tradicionais, que se relacionam à cultura, à história e ao modo de vida das regiões em que se desenvolvem. Cada uma delas tem elementos que nos contam diferentes histórias e falam muito sobre as pessoas que vivem nesses lugares.

As danças brasileiras fazem parte da nossa herança cultural. Você conhece alguma dessas danças?



Vamos experimentar um pouco do Cavalo-Marinho, expressão da cultura pernambucana que tem música, representação teatral e muita dança.

Cavalo-Marinho é festa!

Ouvindo uma música de Cavalo-Marinho

1. Pesquise na internet a música "Toada de Cavalo-Marinho", gravada no álbum **Sonho da Rabeca**, do pernambucano Mestre Salustiano (1945-2008).
2. Depois de ouvir, anote suas impressões conforme as questões a seguir. **Respostas pessoais.**
 - A música faz você se lembrar de algo? De quê?
 - Que local ou paisagem você acha que mais combina com essa música? Por quê?
3. Escute novamente e tente perceber quantos instrumentos são usados na música. Você reconhece o som de algum deles?

74

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Mestre Salustiano

Manoel Salustiano Soares (1945-2008), mais conhecido como Mestre Salu, é considerado um dos principais representantes da cultura popular nordestina. Durante sua carreira, esteve envolvido na preservação e na divulgação das tradições populares da região, como o Coco, o Maracatu, a ciranda e, principalmente, o Cavalo-Marinho. Foi um dos maiores rabequistas e dançadores de Cavalo-Marinho do Brasil. Em 1965, recebeu o título de doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal de Pernambuco por seus conhecimentos e pela atuação na cultura da região. Também foi fundador da Casa da Rabeca, em Olinda (PE).

4. Tente imaginar como alguém dançaria essa música. Essa pessoa movimentaria os braços ou as pernas? Ou tudo ao mesmo tempo? Ficaria parada no lugar ou se deslocaria pelo espaço? O ritmo seria rápido ou lento?
5. Agora, pense na maneira como você dançaria essa música e conte para os colegas. Procure pensar nos movimentos que você faria e anote-os, do seu modo, no caderno.

Experimentando os movimentos

1. Pensando nos movimentos descritos na etapa anterior, escolha um deles para experimentar com a música. Procure escolher algo simples: dar pulinhos, mover os braços, bater o pé no chão, bater palmas, mexer a cabeça...
2. Teste seus movimentos com a música. Você vai dançar com os colegas, todos ao mesmo tempo. Serão muitos movimentos diferentes acontecendo.
3. Procure olhar em volta enquanto dança e perceber os movimentos dos colegas. Como o seu movimento se relaciona com os demais?
4. Se algum dos movimentos dos colegas for interessante, você pode se inspirar no que eles estão fazendo. Vocês conseguem dançar juntos? Cada um com seu movimento, mas ainda no ritmo da música?
5. Vale inventar, copiar, mudar um pouco, dançar junto! Só não vale sair do ritmo.

Dica

- Não existe uma forma certa ou errada de dançar: procure o seu modo de se movimentar! Sua dança pode ser engraçada, estranha, rápida, com muitos ou poucos movimentos. O importante é tentar traduzir o ritmo da música com os movimentos do corpo.

Hora da reflexão Respostas pessoais.



Ao final da atividade, converse com os colegas e com o professor ou a professora.

- Você teve dificuldade na hora de imaginar os movimentos para dançar a música do Cavalo-Marinho? Alguém teve uma ideia parecida com a sua? **A**
- Na hora da dança, como você e seus colegas se movimentaram? Vocês fizeram muitos movimentos iguais? Ou foi tudo bem diferente? **B**
- Como foi testar os movimentos na música? Aconteceu alguma coisa que você não esperava quando ainda estava planejando sua dança? O quê? **C**

75

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► Ouvindo uma música de Cavalo-Marinho

3. O objetivo da pergunta é estimular os estudantes a pensar sobre os sons que estão ouvindo, mais do que cobrar uma identificação objetiva de cada instrumento. Ajude-os a levantar hipóteses, estabelecendo comparações com instrumentos comuns na região em que vivem. Se os estudantes tiverem experiências anteriores com o Cavalo-Marinho, incentive-os a compar-

tilhar esses conhecimentos com a turma. Para terminar, comente que o banco dos músicos do Cavalo-Marinho, geralmente, é composto por rabeca (instrumento de corda friccionado por um arco, como o violino), pandeiro, uma ou duas bajes (um reco-reco de taboca) e um mineiro (ganzá ou chocalho).

4. Nesse primeiro momento, os estudantes devem apenas imaginar o que fariam e descrever uns para os outros. Esse é um exercício interessante para que pensem no próprio corpo e nos movimentos que podem fazer. Procure ajudá-los a desenvolver o vocabulário de descrição de movimentos, pois essa prática contribui para que as danças fiquem cada vez mais precisas.

Experimentando os movimentos

1. Deixe a música tocando durante toda a experimentação. Os movimentos que eles procuram devem surgir justamente do impulso dado pela música. Por isso, o ritmo deve estar presente o tempo todo.
- 2-5. Tente fazer com que os estudantes comparem o que estão fazendo com o que estão vendo. Prestar atenção aos colegas é importante. Você também pode dividir a sala em dois grupos: primeiro um faz e o outro observa. Depois, invertem. Mas procure trabalhar com grupos grandes: quanto mais estudantes envolvidos na experimentação, mais fácil será de se sentirem à vontade para explorar. A presença de muitos espectadores é, geralmente, bastante inibidora para explorar algo que nunca se testou antes.

Hora da reflexão

- A./B. Incentive os estudantes a falar sobre as etapas de seus processos criativos pedindo que relembrem que movimentos fizeram e que movimentos viram os colegas fazendo durante a atividade. Qual a percepção de cada um sobre esses movimentos? Foi possível observar alguma relação entre eles?
- C. Promova um debate sobre as mudanças que os estudantes observaram entre os movimentos que foram planejados e os que foram executados. Incentive-os a pensar porque elas ocorreram. Quais as diferenças entre essas duas etapas?

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Que arte é essa?

De olho na arte

Ao trabalhar a análise das imagens, comente com os estudantes que elas mostram apenas um momento de uma sequência mais complexa de movimentos. É fundamental incentivá-los a imaginar as relações de ritmo, tons e força que as imagens sugerem. Peça aos estudantes que pensem em como as posições se desdobrariam em movimento a partir do ritmo da música. Para que todos possam ter uma melhor referência de como o movimento da dança acontece, é interessante também procurar algum registro em vídeo na internet e, então, fazer uma análise do movimento como forma dinâmica.

As perguntas propostas buscam instigar a curiosidade e a imaginação dos estudantes em relação ao que veem nas fotos.

Que arte é essa?

A brincadeira do Cavalo-Marinho



Cavalo-Marinho Estrela Brilhante, da cidade de Condado, Pernambuco, em apresentação da Casa da Cultura, em Recife, Pernambuco, 2017.



Para assistir

Brincante, de Walter Carvalho. Gullane, 2014. O filme mistura ficção e documentário e conta a história do artista pernambucano Antônio Nóbrega, mostrando as danças que influenciaram o artista e tradições que misturam dança, teatro e música.

De olho na arte

Respostas pessoais.

Observe as fotografias de alguns momentos de uma apresentação de Cavalo-Marinho e converse com os colegas.

1. Descreva a posição do corpo das pessoas que aparecem dançando nas imagens. Você percebe alguma posição que se repete nas duas fotos?
2. Nas duas fotos, alguns participantes da dança estão com os joelhos levemente dobrados e o tronco deslocado um pouco para a frente. Como será o movimento que elas fazem nessa posição?
3. Observe a pessoa se movimentando à direita, na segunda foto. O que ela parece estar fazendo? Você acha que ela está se movendo para a frente ou para trás? Por que você acha isso?
4. Como você descreveria a organização do espaço onde acontece a dança? Onde está o público? E os artistas?

76

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- *Cavalo-Marinho – Estrela de Ouro*. Dir.: Jomar Junior, 2007. Gravação da brincadeira feita pelo Cavalo-Marinho Estrela de Ouro, do município de Condado (PE), produzida pelo Mestre Aginaldo e por seu pai, Mestre Biu Alexandre, mestre de reconhecida relevância no contexto atual das manifestações tradicionais da Zona da Mata Norte. No filme é possível ver os trupês, o magúio e muitas figuras.
- Vídeos-relatório da Bolsa Vitae de Artes 2003, da Companhia Mundu Rodá de Teatro Físico e Dança. Disponíveis no canal oficial do grupo Mundu Rodá no YouTube: <www.youtube.com/channel/UCKf5bNDuOey8E9OD4a0pPA>. Acesso em: 15 jan. 2018. Os vídeos apresentam a brincadeira e seu enredo, além de mostrar trechos de danças, figuras e entrevistas com mestres e brincadores.

O Cavalo-Marinho é um **folgado** que nasceu em Pernambuco e acontece também em outros estados do Brasil, principalmente do Nordeste. Por sua origem e organização, tem pontos em comum com outras manifestações populares, como o Reisado e o Bumba meu Boi.

Chamado pelos **brincadores** de brinquedo ou brincadeira, o Cavalo-Marinho costuma acontecer no final do ano, perto do Natal e do Ano Novo. As apresentações podem durar muitas horas: começam à noite e vão até a manhã do dia seguinte!

No Cavalo-Marinho, o público e os brincadores ficam em roda: o público em volta e os artistas no meio. Assim, todos ficam muito próximos do espetáculo, que conta uma história por meio de danças e encenações.

Um grupo de Cavalo-Marinho tem, em média, 20 brincadores, entre eles o mestre, os palhaços, as figuras e o banco de músicos. Mas o que cada um deles faz?

O mestre é sempre alguém mais velho, que organiza e conduz a brincadeira. Os palhaços e as figuras são os personagens que vão aparecendo durante a brincadeira. O grupo dos músicos, chamado de banco, geralmente toca quatro instrumentos: a rabeca, o pandeiro, a bage (ou reco-reco) e o mineiro (ou chocalho). Além disso, eles cantam as **toadas** e interagem com as figuras.

O espetáculo do Cavalo-Marinho começa quando o Capitão, representado geralmente pelo mestre da brincadeira, resolve fazer uma festa em homenagem aos Santos Reis do Oriente. Para ajudar a organizar os festejos e a receber as figuras, o Capitão contrata dois palhaços: Mateus e Bastião.

O Capitão já tem um banco de músicos, mas ainda não tem as figuras para participar das homenagens. Seu Ambrósio, um vendedor de figuras, aparece e negocia para que algumas figuras passem pela festa. Depois da negociação, o Capitão viaja e deixa os palhaços cuidando de tudo.



Cia. Mundu Rodá de Teatro Físico e Dança em apresentação de Cavalo-Marinho em São Luiz do Paraitinga, São Paulo, 2013.

Folgado: festa popular que reúne elementos tradicionais da cultura brasileira. Acontece em datas comemorativas por todo o Brasil, mas se concentra mais nos estados da região Nordeste. Geralmente, mistura música, dança, teatro e poesia.

Brincador ou brincante: nome que se dá aos participantes de manifestações populares.

Toada: nome utilizado pelos brincadores para se referir às músicas do Cavalo-Marinho.

Não existem muitas publicações e estudos sobre o Cavalo-Marinho. É possível encontrar trabalhos acadêmicos das áreas de Arte e Antropologia que abordam aspectos específicos da brincadeira, mas nenhuma que toma como tema central a complexidade de manifestações – música, dança, figuras, etc. – que abarca o Cavalo-Marinho. Por isso, recomendamos, para complementar as informações apresentadas neste bloco, publicações que abordam diversas brincadeiras e folguedos brasileiros.

Sugestões

- MONTEIRO, M. *Dança popular: espetáculo e devoção*. São Paulo: Fapesp/Terceiro Nome, 2011. A partir de diversos referenciais históricos, a autora propõe um novo olhar para as danças populares brasileiras, sua formação e características, sem tomar por referência a dança teatral europeia.
- ANDRADE, M. *Danças dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. Danças dramáticas é uma classificação bastante ampla que o escritor e pesquisador Mario de Andrade utiliza para agrupar diversas manifestações populares estudadas e descritas durante sua expedição para o Nordeste e Norte – Missão de Pesquisas Folclóricas, em 1938.
- ARAUJO, A. M. *Folclore nacional II – danças, crenças e música*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. O livro descreve danças folclóricas, religiosas, profanas e guerreiras; também mostra as diferentes manifestações, como os folguedos populares, as brincadeiras, os jogos e as músicas folclóricas, algumas acompanhadas das partituras.

Se achar pertinente, comente com a turma que os Santos Reis do Oriente são a representação dos Três Reis Magos, personagens da tradição cristã que teriam partido do Oriente para visitar Jesus Cristo no dia de seu nascimento. Aparecem frequentemente relacionados a celebrações natalinas, como é o caso do próprio Cavalo-Marinho.

Existem muitos vídeos na internet que mostram trechos da brincadeira e as cenas de algumas figuras. Mostrar alguns desses vídeos para os estudantes pode ajudá-los a entender o ritmo e a dinâmica da brincadeira, se eles não tiverem tido contato com nada parecido antes.

Aproveite esse momento para estimular a troca de experiências entre os estudantes. Dependendo do contexto cultural em que estão inseridos, pode haver relatos enriquecedores. Se nenhum deles tiver essa experiência, pergunte o que acharam da história.

Por serem formas artísticas que expressam modos de vida de camadas excluídas da população e que se desenvolveram fora dos ambientes das instituições oficiais e dos circuitos das artes, as manifestações da cultura popular, como o Cavalo-Marinho, durante muito tempo foram vistas como expressões de menor importância. Em alguns contextos, essa inferiorização ainda pode ser verificada. Em um mundo que prioriza o pensamento racional e linear, o trabalho individualizado e segmentado, e reproduz modelos de aprendizagem formal, desligado da experiência cotidiana e familiar, a resistência dessas expressões que seguem uma lógica calcada nas relações familiares e valorizam o trabalho artesanal adquire um caráter político muito significativo. Essas manifestações existem na contramão das lógicas dominantes de trabalho e pensamento e podem ser muito úteis como exemplo para discussões sobre diversidade, alteridade, consciência e preconceito.

A brincadeira se desenvolve com a entrada e a saída de várias figuras, que são recebidas por Mateus e Bastião. Os palhaços começam a criar muita confusão até que passam a se dizer donos da festa.

Aparece, então, o Soldado da Gurita para pôr ordem no local. Quando tudo parece já estar resolvido, o Capitão volta trazendo as damas e os galantes, que são os membros de sua família. Mateus e Bastião continuam na festa, enquanto o Capitão, as damas e os galantes dançam com arcos enfeitados com fitas coloridas.

Depois, ainda aparecem as chamadas figuras da madrugada, que geralmente são **seres fantásticos** e animais.

Ser fantástico:
ser que só existe na imaginação.



No final da festa, surge o Boi. Mateus e Bastião tentam matar o animal e o Capitão chama o Doutor da Medicina para salvá-lo. O Doutor não consegue e o Boi morre. Todas as figuras dançam e cantam até que o Boi ressuscita para alegrar a todos.

🗨️ A história contada no Cavalo-Marinho pode ter variações dependendo do grupo que está no comando da brincadeira e da região em que ocorre. Você já conhecia essa história ou alguma outra parecida com ela? Comente com os colegas. **Resposta pessoal.**

Uma das figuras do Cavalo-Marinho é o Boi, que aparece ao final da brincadeira. Apresentação da Cia. Mundu Rodá de Teatro Físico e Dança em São Luiz do Paraitinga, São Paulo, 2013.



Passando pelo passado

Considera-se que o Cavalo-Marinho nasceu da combinação entre tradições portuguesas, africanas e indígenas no Nordeste brasileiro. No entanto, não há registros precisos dessas origens e não se sabe bem em que época e de que maneira a brincadeira se desenvolveu.

Como na maioria das artes da cultura popular, a sua preservação se dá por meio das histórias que os mestres contam aos brincantes. A cultura popular se transmite de geração em geração. Assim, existem diversas histórias de origem do Cavalo-Marinho que vão se modificando e ganhando versões diferentes com o passar do tempo.

78

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

■ Como é feita essa arte?

Mergulhão, trupés e dança dos arcos

O Cavalo-Marinho é feito de muitos passos, danças e movimentos.

A primeira dança que acontece nas brincadeiras é uma espécie de aquecimento e se chama **mergulhão** ou **magúio**. Nela, os brincadores se reúnem em roda. De dois em dois, fazem passos com muitas batidas de pé no chão para se desafiar no centro da roda e, algumas vezes, dão as mãos.

Durante toda a brincadeira, os participantes fazem outro passo, chamado **trupé**. Os trupés são pisadas fortes no chão que marcam o ritmo das toadas tocadas pelos músicos. Existe uma variedade enorme de trupés: cada figura tem seu modo próprio de fazê-lo.

Outra dança muito importante no Cavalo-Marinho é a dança dos arcos, que é feita pelo Capitão com as damas e os galantes. Nessa dança, além de fazer os trupés em filas, os brincantes seguram arcos enfeitados com fitas. O mestre conduz os arcos e os passos, criando movimentações muito bonitas e complexas. Tudo é feito com muita sincronia!

As danças do Cavalo-Marinho exigem muita força, agilidade e resistência física. Essa manifestação nasceu em regiões em que muitas pessoas trabalhavam como cortadores de cana-de-açúcar. Por isso, é possível perceber semelhanças entre os movimentos usados nessa atividade profissional e os movimentos feitos pelos brincadores, principalmente os trupés.



Brincantes fazendo trupés em apresentação do Cavalo-Marinho Estrela de Ouro, do Mestre Biu Alexandre. Olinda, Pernambuco, 2018.



Dança dos arcos do Cavalo-Marinho em apresentação da Cia. Mundu Rodá de Teatro Físico e Dança. São Luiz do Paraitinga, São Paulo, 2015.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Como é feita essa arte?

As semelhanças entre os trupés e os movimentos feitos no corte de cana-de-açúcar são basicamente os joelhos flexionados e o tronco inclinado para a frente. A história contada no Cavalo-Marinho também tem ligação com o local de origem da manifestação. As figuras envolvidas refletem a organização social predominante na região de Pernambuco entre os séculos XVII e XVIII, época em que o Brasil vivia o auge da economia açucareira.

■ Mestre Biu Alexandre

Severino Alexandre da Silva (1943-), o mestre Biu Alexandre, brinca de Cavalo-Marinho desde os 14 anos. Começou a participar da brincadeira por influência de seu pai e continuou com outros mestres até fundar seu próprio grupo, o Cavalo-Marinho Estrela de Ouro, em 1979. Hoje o Estrela de Ouro é um dos grupos mais ativos de Pernambuco, reunindo em seu repertório o maior número de figuras representadas na brincadeira.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Dança:** Contextos e práticas (EF15AR08); Elementos da linguagem (EF15AR10); Processos de criação (EF15AR11, EF15AR12).
- **Artes integradas:** Matrizes estéticas culturais (EF15AR24).

Vamos experimentar

Criando os arcos

Você pode providenciar a quantidade necessária de bambolês ou usar algum outro tipo de haste flexível que possa ser dobrada em forma de arco. Você também pode perguntar aos estudantes quem tem bambolês que poderiam ser usados na atividade. É interessante tentar fazer com que a turma use os mesmos materiais, pois assim o visual dos arcos fica mais harmônico.

Se preferir, providencie as fitas para os estudantes ou peça a eles que tragam as fitas prontas de casa.

É possível usar outros enfeites para o arco, como flores de papel, folhas artificiais, brilhos, lantejoulas. Use o que tiver disponível para enfeitar e colorir os arcos. As fitas que forem colocadas não devem ser muito pequenas, o que não geraria efeito nenhum na movimentação do arco, nem exageradamente grandes a ponto de atrapalhar a manipulação dos arcos ou arrastarem no chão.

Vamos experimentar

Que tal experimentar uma parte das danças do Cavalo-Marinho?

Entre arcos e fitas

Criando os arcos

1. Separe os materiais para fazer o arco. Você vai precisar de um bambolê de plástico, fitas coloridas, cola branca e fita crepe. Para fazer as fitas, você pode usar retalhos de tecido ou cortar, com uma tesoura de pontas arredondadas, pedaços de tecido ou tiras de sacolas plásticas.
2. Peça ao professor ou à professora que corte o bambolê ao meio, na forma de um arco. Passe a fita crepe nas pontas do arco para evitar machucar as mãos quando for usá-lo.
3. Amarre ou cole as fitas próximas umas às outras em toda a extensão do arco.

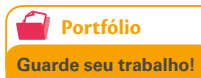
Preparando-se para a dança

1. A turma vai se dividir em grupos de sete alunos: um mestre e seis brincadores. Os brincadores vão formar duas filas de três pessoas. O mestre deve ficar à frente das duas filas, centralizado.
2. Em cada fila, serão usados três arcos. Com a mão direita, o mestre segura a ponta de um arco. A primeira pessoa da fila da direita segura com a mesma mão uma ponta do arco do mestre e a ponta de outro arco, que vai para a segunda pessoa da fila.
3. A segunda pessoa também segura, com a mesma mão, duas pontas de arco: uma que vem da primeira pessoa da fila e a ponta de outro arco que vai para a terceira pessoa da fila, que segura apenas a ponta do arco que vem da segunda.
4. Na fila da esquerda, os participantes devem seguir as mesmas orientações. O mestre vai segurar a ponta do outro arco com a mão esquerda. Assim, todos vão sempre dividir o arco com alguém. Isso vai manter vocês conectados durante todo o movimento.



Escolhendo o espaço e os movimentos dos arcos

1. Pense e combine com os colegas de sua fileira como vocês vão se deslocar pelo espaço carregando os arcos. Invente uma forma em que todos se sintam confortáveis.
2. O grupo deve definir também o que fazer com os arcos. Quais são os movimentos possíveis? Como fazer para não soltá-los?
3. É importante que o grupo ensaie os movimentos algumas vezes. Quando todos estiverem confiantes, treinem ao som da toada que ouviram na seção **Vamos começar** deste bloco. Veja o que a música traz para ajudar na organização da dança.
4. Ensaie bastante com seu grupo e depois apresente sua proposta de dança dos arcos para o restante da turma.
5. Depois da apresentação de todos os grupos, converse com os colegas e com o professor ou a professora para tentar criar uma coreografia única.
6. Decida com os colegas uma forma de registrar a apresentação. Depois das apresentações, guarde no portfólio o seu arco e o registro.



Hora da reflexão

Respostas pessoais.

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

- Como foi fazer a dança dos arcos? Que movimentos são possíveis e quais não podem ser realizados quando estamos segurando os arcos? **A**
- Como o grupo fez para sincronizar os movimentos? Em que vocês precisaram prestar atenção para que os movimentos acontecessem de forma sincronizada? **B**
- Você já conhecia o Cavalo-Marinho? E outras danças populares? Já imaginou quantas danças diferentes devem existir no Brasil? **C**

81

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Escolhendo o espaço e os movimentos dos arcos

Oriente os estudantes na escolha da movimentação dos arcos: eles podem ser balançados de um lado para o outro, passando por cima da cabeça dos estudantes até a lateral do corpo. Uma movimentação muito básica da dança dos arcos é dar quatro passos para frente e quatro para trás, balançando os arcos de um lado para o outro por cima da cabeça. Você também pode mostrar alguns vídeos da dança para ajudar a turma a ter ideias.

É importante dar tempo para o grupo experimentar. Procure ajudar os estudantes a manter o foco na criação dos movimentos possíveis e evitar grandes complicações. Procure incentivar o acordo entre os integrantes de cada grupo e, se for preciso, intervenha. Preze pelo cuidado com os arcos.

Você pode utilizar alguma toada para ajudar com ritmos possíveis na condução dos arcos.

Se possível, fazer uma apresentação desse trabalho para outra turma da escola pode ser muito interessante para os estudantes.

Nesse momento, sugerimos que assumo o papel de coreógrafo e, a partir das ideias dos estudantes, tente misturar passos de todas as coreografias. É importante montar uma composição coreográfica em que todos se sintam criadores.

Hora da reflexão

A./B. As perguntas devem levar os estudantes a refletir, a partir de seus relatos, sobre a experiência de danças com os arcos. Incentive-os para que descrevam suas dificuldades, facilidades e as possibilidades de movimento que aconteceram: desenvolver esse vocabulário pode ajudá-los a pensar sobre a dança. Aproveite para ajudá-los a diferenciar momentos da dança.

C. Essas perguntas pretendem instigar a curiosidade dos estudantes para outras danças populares de todo o Brasil. Também podem ser utilizadas como uma possível pesquisa interdisciplinar com Geografia para descobrir novas danças de diferentes regiões e suas características.

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

O percurso de ensino-aprendizagem deste bloco aprofunda experimentações em torno do teatro de formas animadas, da qual tanto o teatro de sombras quanto o mamulengo e o fantoche fazem parte.

Se os estudantes não souberem o que é um fantoche, explique que é um tipo de boneco usado em apresentações teatrais, que são calçados como se fossem luvas e manipulados com os dedos. Na seção **Como é feita essa arte?**, abordamos as técnicas de manipulação mais comuns com os mamulengos, que são uma espécie de fantoche tradicional na cultura popular nordestina.

Mãos falantes!

Depois de experimentar a dinâmica para a turma, deixe que brinquem um pouco. Mantenha toda a dinâmica leve e divertida.

Conversando com outros personagens

Incentive os estudantes a experimentar antes de decidir as características do personagem. É muito importante essa postura de investigação ativa e criativa durante os jogos teatrais. Se o personagem tem uma voz grave, peça aos estudantes que experimentem. Se ele é agitado, como a mão deve se movimentar?

Combine com a turma o sinal que você vai fazer para a troca de duplas. Pode ser uma palma, um apito ou mesmo dizer a palavra “troca”.

Apresentando seu personagem para a turma

Desenvolva com a turma a ideia de um teatro improvisado, que não tem uma dramaturgia definida, mas um conjunto de situações que abrem espaço para a criação, em tempo real, do ator enquanto joga com o público. Um ambiente descontraído e acolhedor é

TEATRO

Bonecos da tradição popular

Vamos começar

Você já assistiu a um teatro de bonecos? Já brincou com algum fantoche?

As peças feitas com a manipulação de bonecos fazem parte da história do teatro e, na maioria das vezes, estão ligadas à tradição popular. O teatro de bonecos existe em diversas culturas ao redor do mundo.

Agora vamos fazer um jogo teatral para experimentar algumas técnicas e brincadeiras da manipulação de bonecos.

Mãos falantes!

Criando o personagem

1. Para que sua mão ganhe vida, junte os seus dedos formando um bico entre o polegar e os outros quatro dedos. Esse bico é o rosto do personagem, que pode olhar para diversos lugares.
2. Para fazer sua mão “falar”, abra e feche os dedos como se fosse uma boca.
3. Depois de experimentar um pouco o movimento da sua mão, crie um personagem para ela, com uma personalidade específica. Ele pode ser calmo, nervoso, tímido, alegre, brincalhão... Crie também uma voz para sua mão: pode ser rouca, fininha, grave. É você que escolhe!
4. Defina também como o seu personagem deve se mover: rápido ou devagar? Escolha um nome para ele!
5. Brinque um pouco de conversar com seu personagem, alternando sua voz e a voz dele. Depois disso, anote em uma folha à parte o nome do seu personagem, as características dele e o que você achou desse jogo teatral.



Flávia Rocha/Arquivo da editora

82

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

muito importante para que os estudantes mais tímidos encarem o desafio. Para tanto, reforce com os estudantes na plateia essa generosidade, peça que todos prestem atenção e demonstrem interesse na cena de quem está manipulando, incentivando o colega que está em cena. Deixe claro para a turma que não existe um jeito único de realizar esse exercício. Muitas vezes o medo de errar diminui o engajamento das crianças nessas etapas de apresentação.

Invista no diálogo aberto com o público ao longo da apresentação dos personagens-mãos. Reforce com a turma essa abertura, faça perguntas da plateia incentivando os colegas de turma a fazer o mesmo. Explique que o estudante que está apresentando comanda a cena e deve ficar à vontade para responder à plateia com muito humor.

Conversando com outros personagens

1. Agora que você definiu um personagem para sua mão, é hora de improvisar com os colegas. A turma deve se dividir em duplas.
2. Quando o professor ou a professora der um sinal, cada dupla deve improvisar uma conversa. Cada vez que o sinal se repetir, você deve trocar de dupla e começar um novo improviso.

Apresentando seu personagem para a turma

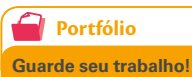
1. Por fim, chegou o momento de apresentar seu personagem para os colegas. A turma deve se organizar em uma plateia diante de uma cadeira. Um estudante por vez deve caminhar até o espaço de cena, sentar-se na cadeira e apresentar seu personagem.
2. O personagem deve conversar e fazer brincadeiras com o público, que pode fazer perguntas e piadas. O mais importante dessa etapa do jogo teatral é que todos se divirtam, você e o público. Procure interagir com a plateia!



Dica

- Muitas coisas podem acontecer durante um improviso. Vale tudo: conversar sobre o dia a dia, inventar situações engraçadas, fazer os personagens dançarem juntos, etc. Solte a imaginação nas conversas em dupla e também na apresentação do seu personagem para a turma.

Hora da reflexão Respostas pessoais.



- Ao final das atividades, converse com a turma e com o professor ou a professora.
- Como foi interpretar um personagem com a sua mão? Quais as dificuldades desse tipo de interpretação? **A**
 - Quais as dificuldades de improvisar com a plateia? **B**
 - Qual dos improvisos a que você assistiu chamou mais sua atenção? Por quê? **C**
- Terminada a conversa, guarde a folha com o nome e as características do seu personagem no portfólio.

Hora da reflexão

- A. Conduza a conversa investigando aspectos técnicos do exercício, notadamente em duas direções: a técnica de se expressar com a própria mão e a técnica de improvisar. Peça aos estudantes que expressem suas dificuldades e as soluções que encontraram para que a mão ganhasse cada vez mais vida e personalidade.
- B. Na hora de falar das dificuldades, explore os aspectos expressivos e físicos dessa dificuldade. O que precisa ser feito para que a mão pareça estar viva? Onde o cansaço se expressa no corpo: na ponta dos dedos, na articulação, no braço, na voz?
- C. É comum que os estudantes fiquem sem ação na hora de interagir com a plateia. Pergunte por que isso acontece, de onde vem a vergonha de conversar com quem está ali para assistir. Elabore o lugar do público, explicitando que na maioria das artes populares a postura do público é bem participativa.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

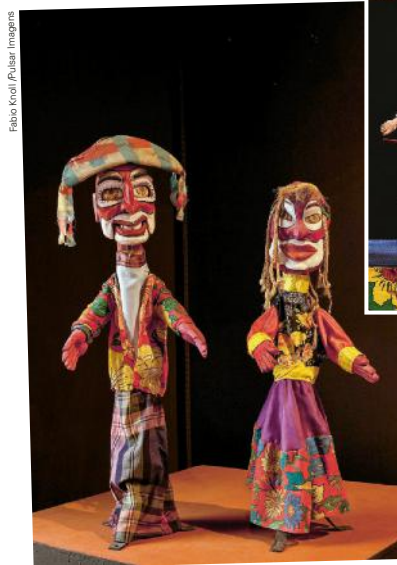
Que arte é essa?

De olho na arte

1. Peça aos estudantes que descrevam elementos concretos da imagem, como cores da roupa, expressões dos bonecos, forma do corpo.
2. Brincar de faz de conta utilizando bonecos é uma prática comum a quase todas as crianças. Deixe bem claro para turma que você está falando disso, de brincar com bonequinhos. Pergunte como eles fazem para brincar, recordando aspectos técnicos. Como você mexe no boneco? Como você faz a voz dele?
3. Caso alguém da turma tenha tido a experiência de presenciar um espetáculo de mamulengos, peça que descreva para a turma como foi.
4. As figuras dos mamulengos evocam temáticas cotidianas e bem-humoradas. Explore isso com a turma nessa pergunta. Quais coisas do cotidiano da turma valem um gracejo?

Que arte é essa?

O teatro de mamulengo



Bonecos do acervo do Museu do Mamulengo – Espaço Tiridá, em Olinda, Pernambuco, 2010.

De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe as imagens e converse com os colegas.

1. O que mais chama sua atenção nos bonecos das fotografias?
2. Você já brincou com um boneco ou boneca, fingindo que estavam vivos e se mexendo? Já brincou de conversar com um brinquedo? Como foi?
3. Esse tipo de boneco que aparece nas fotos chama-se **mamulengo**. Você já assistiu a alguma apresentação teatral com esse tipo de boneco?
4. Que história você contaria com os mamulengos das imagens? Por quê?

O teatro de bonecos é uma arte bastante expressiva e tradicional no Brasil, especialmente na região Nordeste. Uma das formas mais reconhecidas dessa arte é o mamulengo.

Além de dar nome à forma teatral, o termo “mamulengo” também se aplica aos bonecos usados nas apresentações. Existem muitos tipos de bonecos de mamulengo e jeitos de manipulá-los. Os artistas que elaboram e manipulam os bonecos são os mestres bonequeiros ou mamulengueiros.

O teatro de mamulengo é uma manifestação cultural tão importante que, em 2015, foi considerado patrimônio cultural imaterial do Brasil, junto com outras formas de expressão do Teatro de Bonecos Popular do Nordeste. Em cada estado dessa região é possível encontrar variedades desse tipo de teatro, com diferentes nomes. “Mamulengo” é como é chamado em Pernambuco. Na Paraíba, é chamado de “babau”. No Rio Grande do Norte, de “joão-redondo”. Já no Maranhão e no Ceará, de “cassimiro coco”.



Mestre Zé Lopes (1950-) teve seu primeiro contato com a brincadeira aos 10 anos de idade. Na foto, vemos o mamulengueiro com alguns de seus bonecos, em Glória do Goitá, Pernambuco, 2013.

Na atividade final deste bloco, a turma será convidada a produzir mamulengos. Se possível, experimente construir um mamulengo antes de explorar esse conteúdo. Faça o seu mamulengo, dê a ele um nome e brinque com o boneco. Caso se sinta à vontade, dê a aula junto com o seu mamulengo! Ele pode assumir parte das falas, conversar com a turma e fazer graça.

Se possível, mostre alguns trechos de apresentações de teatro de mamulengo para a turma. Esse contato é muito importante para que os estudantes conheçam a retórica e os modos de atuação desse tipo de teatro. Existem diversos vídeos desse tipo de espetáculo disponíveis na internet.

Vamos falar sobre...

Patrimônio Cultural da Humanidade

Desenvolva com a turma o conceito de patrimônio cultural. Pontue a diferença entre patrimônio cultural material e imaterial, pedindo exemplos de bens culturais da sua cidade ou região que a turma considere que deveriam ser patrimônios culturais. Caso o percurso pedagógico escolhido por você ainda não tenha passado por esse conceito, este pode ser um bom momento para explicá-lo aos estudantes.

Vamos falar sobre...

Patrimônio Cultural da Humanidade

O patrimônio cultural é o conjunto de bens e manifestações culturais de um povo. Pode ser material (como monumentos e edifícios) ou imaterial (como tradições e modos de vida das comunidades). Os diferentes patrimônios culturais são representações da identidade cultural de cada povo, e sua preservação é essencial para garantir a diversidade dos modos de existir e de se expressar no mundo.

Por isso, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), desde 2003, organiza uma lista com o objetivo de preservar e valorizar manifestações culturais do mundo inteiro. Muitas manifestações culturais brasileiras estão nessa lista, como a roda de capoeira, o frevo, o Círio de Nossa Senhora de Nazaré e o ritual *yaokwa* dos indígenas Enawene Nawe.

Você conhece alguma dessas manifestações? Faça uma pesquisa para saber mais sobre o patrimônio cultural do Brasil e compartilhe com a turma o que descobrir.

Abra espaço para que os estudantes compartilhem suas experiências e imaginem como seria visitar esse museu. Caso queira conhecer mais sobre o lugar ou apresentar mais informações para os estudantes, recomendamos que visite o *site* do Museu do Mamulengo. Disponível em: <<http://memorial.ufrpe.br/museudomamulengo>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Converse com a turma sobre as características do mamulengo, explicando que essa forma teatral é uma arte popular, que circula em contextos distantes dos circuitos de cultura oficiais das elites econômicas, em que se utiliza uma linguagem irreverente, diálogos rápidos e muito humor.

Tudo no mamulengo procura o riso, o que inclui o nome de cada boneco. Explore essa característica, lendo os nomes em voz alta e explicando de onde vem o humor de cada um.

Destaque para os estudantes a postura do público diante dessa forma teatral: o público interage com o mamulengo. Essa é uma característica marcante dessa forma teatral e está presente na grande maioria das manifestações da cultura popular.

Caso o percurso pedagógico adotado por você já tenha abordado a ciranda e o Cavalo-Marinho, promova um debate entre os estudantes sobre as características que essas manifestações artísticas têm em comum. Se tiver transitado com a turma pelos blocos de artes visuais, debata como a participação é essencial nessa forma de arte, assim como viram na obra de Angélica Dass. Comente também que o mamulengo serve de registro para os costumes de uma determinada cultura, como fazem os documentários do projeto Vídeo nas Aldeias (veja o bloco seguinte desta unidade, de artes visuais, nas páginas 95 e 96).

Pernambuco é considerado o local de origem dessa arte. Em Olinda, existe até um museu dedicado a ela: o Museu do Mamulengo – Espaço Tiridá. Criado em 1994, esse museu conta com um acervo de aproximadamente 1200 bonecos, feitos por 27 mestres mamulengueiros de vários estados do Nordeste. Os mamulengos da imagem abaixo fazem parte do acervo desse museu.

O mamulengo é uma forma teatral improvisada, ou seja, nas apresentações a encenação não se limita a um texto fixo. Os mestres bonequeiros interagem com o público, criando diferentes situações. Quando vão se apresentar, os mestres dizem que vão brincar de mamulengo. Nas apresentações há muitas piadas, brincadeiras, brigas, gritos e correria dos bonecos.

Os personagens do mamulengo podem representar tipos muito diferentes. Podem representar pessoas com suas profissões, como policial, dentista, juiz, professor, trabalhador do campo... Podem representar animais, como a cobra ou o boi, ou mesmo criaturas sobrenaturais, como o diabo e a morte.

Nomes como Simão, Tiridá, Benedito e Quitéria são comuns para os personagens. Também são comuns nomes engraçados, como Dr. Sabe-Nada, Chica do Fubá, Tá-Prá-Tu, Causo-Sério e Narigudo. O nome do mamulengo serve para revelar características do boneco, além de provocar o riso do público.

Essa tradição teatral faz parte da cultura popular. Suas técnicas e saberes são passados de geração em geração de maneira informal. São transmitidos de mestre para discípulo e, muitas vezes, de pai ou mãe para os filhos.



Mamulengos em exposição no Museu do Mamulengo, em Olinda, Pernambuco, 2010.



Brincadeira de mamulengo em Garanhuns, Pernambuco, 2013.

Para ler

O rei do mamulengo, de Rogerio Andrade Barbosa. São Paulo: FTD, 2003. Neste livro ilustrado, acompanhamos as histórias dos mamulengueiros, suas alegrias, seus sonhos e os desafios da vida cotidiana.

■ Como é feita essa arte?

O mamulengo e seus apetrechos

Veja na imagem ao lado um mestre brincando de mamulengo. A manipulação mais comum desses bonecos é semelhante à manipulação de um fantoche. O mamulengo é vestido na mão do mestre, que movimenta os braços do boneco com os dedos.

O mamulengo é brincado em uma estrutura chamada de **empanada**. Dentro da empanada ficam guardados os muitos bonecos utilizados ao longo da apresentação. Algumas sessões de mamulengo utilizam mais de 60 bonecos!

Os bonecos de mamulengo são, em geral, entalhados em mulungu, uma madeira leve e fácil de esculpir. A árvore de mulungu é encontrada em diversos estados do Nordeste.

A brincadeira de mamulengo é quase sempre acompanhada por músicos, chamados de **tocadores**. Os ritmos são o baião, o forró e o xaxado.

Algumas apresentações contam com outros integrantes, como o contramestre, que manipula outros bonecos e faz alguns diálogos com o mestre.



Mamulengueiro dentro de empanada em apresentação. Mamulengo Jurubeba, Recife, Pernambuco, 2017.



Passeando pelo passado

O mamulengo teve sua origem em Pernambuco por conta dos presépios de Natal trazidos pelos padres jesuítas no século XVII, que utilizavam bonecos na encenação de histórias do cristianismo. Com o tempo, esses bonecos caíram no gosto popular e assim nasceu essa forma teatral.

São muitas as histórias que explicam a origem da palavra mamulengo. Uma dessas histórias diz que mamulengo vem da expressão “mão molenga”, que é como o mamulengueiro deve conduzir sua brincadeira, com muita habilidade.

87

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- SANTOS, F. G. *Mamulengos: um povo em forma de boneco*. São Paulo: Funarte, 1979. Baseado na pesquisa de Fernando Gonçalves Santos, que é também mamulengueiro, esse livro traça um panorama das técnicas, artistas e segredos dessa forma teatral, enraizada principalmente nas tradições populares do Nordeste brasileiro.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18); Elementos da linguagem (EF15AR19).

Como é feita essa arte?

Explore com a turma as duas formas de manipular o mamulengo mostradas nas ilustrações. Caso tenha construído o seu mamulengo, mostre como sua mão fica lá dentro. Explique como funciona o movimento e peça aos estudantes que experimentem com as próprias mãos. Manipular um mamulengo exige técnica e utiliza um repertório de movimentos de mãos que pode cansar os dedos. Há outras maneiras de fazer essa manipulação (com varetas de madeira, hastes de metal e fios), mas optamos por colocar em foco apenas a maneira mais comum, que é a mais simples de trabalhar nesta faixa etária. Veja mais informações sobre o tema no endereço <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=715>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Explore aspectos do teatro de mamulengo para além do boneco. A relação com os músicos é fundamental para essa forma teatral. A estrutura da empanada é muito útil para o mestre na hora de brincar, pois permite que os bonecos fiquem em uma altura confortável na hora de manipulá-los.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Teatro:** Processos de criação (EF15AR20, EF15AR21, EF15AR22).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR24); Patrimônio cultural (EF15AR25).

Vamos experimentar

Planejando o mamulengo

Criar um mamulengo é uma atividade que leva mais de uma aula em razão do tempo de secagem da cola e da tinta. Assim, nesta primeira atividade, propomos a construção da base do mamulengo, que será finalizado na última atividade deste bloco. Recomendamos organizar a sequência de aulas sobre o mamulengo de maneira que o trabalho vá se desenvolvendo enquanto você explora os aspectos dessa forma teatral e um pouco de sua história.

Incentive cada estudante a inventar e registrar as características do boneco que vai fazer: nome, profissão, o tipo de animal, se é manso ou bravo, etc. O objetivo não é reproduzir as matrizes culturais típicas do mamulengo, mas sim criar bonecos de acordo com o contexto da turma. A brincadeira de mamulengo sempre reflete a comunidade da qual faz parte. Essa identificação é essencial para esta atividade.

Vamos experimentar

Depois de conhecer o mamulengo, chegou a hora de construir seu boneco. Você se lembra do personagem que inventou com a sua mão? Ele agora vai ganhar forma em um mamulengo!

Folia de mamulengo

Planejando o mamulengo

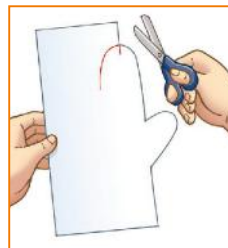
1. Retome a folha em que você anotou o nome e as características do seu personagem. Ela vai servir de base para a criação do seu mamulengo.
2. Pense em novas características para o seu personagem. Defina se ele é uma pessoa, um animal ou uma criatura imaginária. Depois, pense se ele tem uma profissão, como ele se veste, etc.
3. Inspirado nas imagens dos mamulengos que você viu nas seções anteriores, desenhe o seu boneco. Deixe sua imaginação solta para criar o mamulengo que preferir. Esse desenho vai ajudá-lo na hora de fazer o boneco.
4. Prepare o material de que você vai precisar para fazer o boneco: quatro folhas de papel sulfite, uma folha de cartolina (ou papel paraná), canetinhas, tinta guache e pincéis, um miolo de papelão do rolo de papel higiênico, um corte de tecido (chita ou TNT), folhas de jornal, cola branca, uma tesoura de pontas arredondadas, barbante, fita adesiva, lantejoulas e outros materiais para decorar.

Construindo o mamulengo

Corpo e pescoço



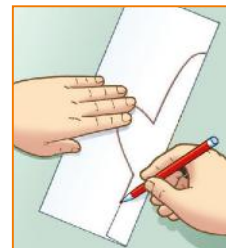
1. Coloque sua mão em cima de uma folha de papel sulfite, com o indicador e o dedo médio juntos. Desenhe o contorno da sua mão e faça um pequeno risco marcando o centro do desenho.



2. Recorte o contorno do dedão e dos dedos, do centro até o risco.



3. Dobre a folha no meio, seguindo o risco que você fez.



4. Agora desenhe o outro lado do boneco, usando o lado já recortado como modelo.

Ilustrações: André Valle/Arquivo de edição



5. Recorte o restante do desenho.



6. Com canetinha, marque o contorno no tecido usando o molde de papel. Faça o desenho um pouco mais largo do que o que estava no papel.



7. Feita a marcação, recorte o tecido. Depois, repita a operação. Você vai precisar de duas camadas de tecido para fazer seu mamulengo.



8. Coloque o dedo indicador e o dedo médio dentro do rolo de papel higiênico vazio. Marque a altura dos seus dedos e corte o rolo nessa medida.

Ilustrações: André Valle/Arquivo da editora



9. Coloque sua mão com o rolo de papel higiênico recortado em cima de uma das camadas de tecido e marque onde você vai colar o rolo de papel higiênico – ele será o pescoço do mamulengo.



10. Cole o rolo de papel higiênico no tecido. Depois, cole a outra camada de tecido do outro lado do rolo de papel, fechando o seu molde.



11. Na cartolina ou no papel paraná, desenhe as mãos do seu mamulengo. Desenhe o formato que quiser, com ou sem divisão para os dedos.



12. Recorte as mãos do mamulengo e cole no tecido. Cole também as laterais do corpo do mamulengo.

Ilustrações: André Valle/Arquivo da editora

Cabeça



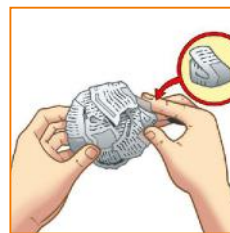
1. Faça uma bola de papel com jornal, mais ou menos do tamanho do seu punho fechado.



2. Faça uma mistura de cola branca com água e passe em uma folha de jornal aberta. Em seguida, embrulhe a bola de papel com a folha de jornal, apertando a sobra.



3. Verifique se a bola de jornal se encaixa no pescoço do seu boneco. Não cole ainda.



4. Faça o nariz e as orelhas do seu mamulengo utilizando canudinhos de jornal grudados com fita adesiva. O importante é marcar o volume.

Ilustrações: André Valle/Arquivo da editora

Auxilie os estudantes a providenciar o tecido para fazer o mamulengo. Eles podem trazer retalhos de casa, desde que não sejam cortes muito pequenos. Proponha o uso de tecidos acessíveis, como a chita. Meio metro de tecido é o suficiente para cada estudante.

Sempre que possível, reforce para os estudantes que o desenho do contorno, tanto da mão no papel como do papel no tecido, precisa ser maior do que a mão real, senão o mamulengo ficará muito justo quando for vestido.

Cabeça/Finalização do mamulengo

A expressividade do rosto do mamulengo ficará aparente somente com a pintura final. Agora, o mais importante é garantir que o rosto tenha volume, que o nariz e as orelhas apareçam. Peça aos estudantes que imaginem que expressão desejam ver no mamulengo, como imaginam o nariz e as sobrancelhas. Use a fita crepe para colar os volumes na bola de papel. Deixe a turma bem à vontade nessa etapa. O importante é que os estudantes se arrisquem a modelar o mamulengo.

Oriente os estudantes a relacionar a pintura que estão fazendo com as características do mamulengo, tanto aquelas planejadas no início da atividade como as características próprias que o ato de modelar produziu, ou seja, volumes e marcas expressivas.

Brincando de mamulengo

É interessante a produção de uma empanada para apresentação dos estudantes com seus mamulengos. A empanada pode ser improvisada de diversas formas, utilizando tecido, caixa de papelão ou mesmo as mesas da sala. Se achar pertinente, cuide de finalizar a empanada enquanto os estudantes finalizam seus mamulengos.

Nas apresentações de mamulengo, os personagens conversam o tempo todo com o público. Incentive os estudantes a fazer isso, conversando e gracejando com o restante da turma, que está na plateia.



5. Recorte outra folha de jornal em pedaços bem pequenos.



6. Passe os pedacinhos de jornal na mistura de cola com água e cubra toda a cabeça do seu mamulengo, tomando cuidado para não deixar enrugar o papel enquanto você cola.



7. Cole a cabeça do boneco no pescoço e coloque tudo para secar.

Ilustrações: André Valle/Arquivo da editora

Dica

- Você está fazendo uma escultura, que é um trabalho tridimensional. Quando estiver modelando, olhe a cabeça do mamulengo de vários ângulos: de perfil, de cima, de baixo. Assim você saberá se o volume do nariz e das orelhas é suficiente.

Finalização do mamulengo

1. Agora você vai pintar o mamulengo que construiu! Prepare o material de pintura e mãos à obra! Pinte seu mamulengo com cuidado, seguindo os volumes que você modelou.
2. Terminada a pintura do rosto do boneco, deixe-o secando enquanto você organiza o material. Ajude o professor ou a professora a limpar e arrumar o espaço em que fizeram a atividade.

Dica

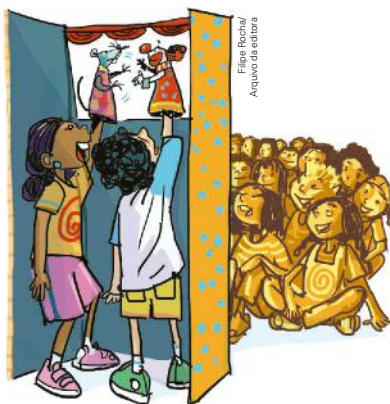
- Lembre-se de pintar seu mamulengo pensando nas características que você quer ver no boneco.

Brincando de mamulengo

Depois de criar seu mamulengo, é hora de brincar com ele!

1. A turma deve se dividir em duplas. Cada um deve apresentar seu mamulengo ao colega de dupla. Essa apresentação, no entanto, deve ser feita pelo próprio mamulengo, que ganha vida e apresenta a si mesmo.

2. Apresentados os mamulengos, a dupla deve brincar um pouco. Assim como fizemos com os personagens, não existe regra para essa brincadeira, ela é toda improvisada!
3. Terminada essa etapa de experimentação, a turma deve se organizar em plateia e espaço de cena. No espaço de cena deve ser montada uma empanada.
4. Dois estudantes por vez devem se posicionar atrás da empanada com seus mamulengos. Quando o professor ou a professora bater palmas, os mamulengos devem aparecer e se apresentar para a turma, fazendo um improviso.
5. Depois da apresentação, os mamulengos se despedem e saem de cena. Então a próxima dupla se posiciona atrás da empanada e assim sucessivamente, até que todos os mamulengos tenham se apresentado.



 **Portfólio**
Guarde seu trabalho!

Dicas

- Na hora do improviso, explore as características do seu personagem. Se ele é preguiçoso, expresse essa preguiça de várias maneiras. Se é irritado, expresse essa irritação com o público, mas sempre com muito humor.
- Os movimentos dos mamulengos são muito importantes. Não deixe que a cena tenha somente diálogos. Os bonecos podem dançar, deitar, correr um atrás do outro... Quanto mais estripulias a dupla fizer com os mamulengos, mais divertida a cena será!

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Terminadas as apresentações, converse com os colegas e com o professor ou a professora sobre os bonecos que a turma produziu e sobre as brincadeiras inventadas.

- Como foi brincar de mamulengo? **A**
- Foi difícil manipular o boneco atrás da empanada? **B**
- Como foi a experiência de construir seu próprio mamulengo? **C**
- O que você aprendeu sobre a tradição dos bonecos populares? **D**

Hora da reflexão

- A.** Desenvolva a conversa de maneira solta e divertida, perguntando quais foram os momentos mais engraçados das experimentações.
- B.** Aqui é importante desenvolver uma conversa sobre os aspectos técnicos da manipulação. Como foi sincronizar a voz do boneco com as ações que ele realizava? Qual foi a sensação da mão depois de manipular o boneco durante muito tempo? O que torna o mamulengo mais vivo e expressivo?
- C.** Explore as características dos improvisos e dos bonecos que refletem a identidade e a cultura únicas de cada contexto escolar. Peça descrições do que cada estudante imaginou para o seu boneco. É muito importante fortalecer o vínculo com o universo simbólico e subjetivo dos estudantes nas experiências expressivas das aulas de Arte.
- D.** Retome os conteúdos do bloco, as imagens e os principais debates realizados pela turma ao longo das investigações e experimentações. Converse sobre as principais características do teatro popular dos mamulengos, associando-o com outras manifestações populares que a turma já teve contato. Aqui é um bom momento de conceituar o Teatro de Formas Animadas, teatro realizado a partir da manipulação de objetos pelos artistas manipuladores. Esse é o conceito que engloba a manifestação do mamulengo, do teatro de sombras, do teatro de fantoches, em suma, toda e qualquer apresentação teatral mediada pela manipulação de objetos.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Artes visuais:** Processos de criação (EPF15AR06).

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

Vamos começar

Leiam juntos o texto. Conversem sobre a roda de memórias como uma oportunidade de estimular a troca entre os estudantes em um nível mais aprofundado de exposição de suas narrativas pessoais.

Roda de memórias

Conhecendo a roda de memórias

Na fala de apresentação da proposta, aproveite para fazer os combinados, como quais são as regras para falar durante a roda. Para encerrar, procure sintetizar os motivos relatados para as festas realizadas e aborde a importância do registro como parte da memória.

Invista na criação de um ambiente de confiança para que os participantes possam interagir com respeito e delicadeza na abordagem e nos comentários sobre os costumes de sua família e da comunidade em que vivem.

Para que a atividade ocorra com sucesso e você possa mediar as falas de todos os participantes, é importante que organize a aula levando em consideração o tempo que será dedicado a cada etapa.

Lembre-se de que nessa atividade o mais importante é que as memórias sejam acessadas e que se converse sobre registrar e guardar memórias de acontecimentos coletivos.

ARTES VISUAIS

O audiovisual e o registro de um grupo

Vamos começar

Alguma vez você foi filmado ou fez vídeos sobre alguma coisa? Você tem o costume de escrever ou desenhar sobre coisas da sua vida?

Nós registramos de muitas maneiras os acontecimentos, guardando em forma de objetos, fotografias, textos e vídeos datas importantes, festas e outros eventos. Esses registros nos permitem lembrar esses momentos e mostrá-los a outras pessoas que não vivenciaram os acontecimentos conosco.

Para refletir sobre a importância dos registros, vamos fazer uma roda de memórias e conversar sobre a maneira como guardamos os acontecimentos e outros marcos da vida em grupo.


Roda de memórias

Conhecendo a roda de memórias

Em muitos grupos indígenas, é comum que as pessoas se reúnam em roda com diversos objetivos: conversar sobre assuntos importantes e tomar decisões; contar suas histórias e relembrar histórias antigas de sua cultura; relembrar momentos importantes vivenciados pelo grupo.

Várias pessoas, de todas as idades, participam dessas rodas. É comum que cada um tenha um tempo para falar enquanto os outros escutam. Para isso, o grupo pode escolher uma pessoa para organizar a conversa. Essa pessoa pode:

- iniciar a conversa com uma fala de abertura, em que o assunto é apresentado, e todos são convidados a falar a respeito;
- organizar a participação daqueles que querem falar, para que todos possam ouvir e refletir sobre o que foi dito;
- finalizar a conversa com uma fala de encerramento, que celebra o que foi vivenciado em roda e tudo o que foi compartilhado pelo grupo.

 Você já participou de conversas em roda com outras pessoas? Sobre o que vocês conversaram? Quem costuma organizar as rodas e as conversas de que você participa? **Respostas pessoais.**

Partilhando lembranças

1. Escolham um colega para organizar a conversa. Nesta roda de memórias, é importante seguir as orientações dadas por ele, de modo que todos possam participar.
2. Conversem sobre as festas de que você e seus colegas participaram, considerando as perguntas abaixo. Anotem as respostas no caderno.



- Como foi a festa mais legal de que você participou? Quando esse evento aconteceu?
- Por que você gostou de participar dessa festa?
- Para você, qual foi a parte mais marcante dela?
- Alguém registrou o evento com fotografias? Há vídeos com o registro da festa?
- O que você sente ou sentiu ao ver sua própria imagem registrada?
- Em sua opinião, por que registramos festas em fotografias ou vídeos?

Dica

- Durante a roda, se você se esquecer do que queria dizer, releia suas anotações. Escute com atenção as histórias dos colegas. Compare as festas, observando se houve ou não registros.



Hora da reflexão Respostas pessoais.

- Como você se sentiu relembando as festas de que participou? E como foi ouvir sobre as festas de que seus amigos participaram? Alguém se lembrou de uma festa realizada na escola? Qual a diferença entre lembrar de algo que vivenciamos juntos e algo que vivemos individualmente? **A**
- Você acha que é importante participar de festas? Por quê? **B**
- Em sua opinião, devemos ou não fazer fotografias, textos e vídeos para registrar acontecimentos importantes da vida? Por quê? **C**

93

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Procure incentivar os estudantes que não tiverem em casa registros como fotos e vídeos a participar, lembrando-se de diversas festas de que já participaram: aniversários, casamentos, cerimônias religiosas, formaturas, etc. A função da roda é favorecer o acesso e a partilha de memórias e lembranças.

Hora da reflexão

- A. A partir das respostas pessoais, fortaleça a ideia de celebração como forma de partilha entre pessoas de uma comunidade. Lembre aos estudantes de que celebramos momentos felizes e também momentos difíceis, e que muitas festas envolvem música, dança e comida, com a participação das pessoas da comunidade.
- B. Entre relatar e ouvir histórias pessoais, os estudantes provavelmente precisarão de sua ajuda para comentar as impressões sobre as narrativas dos colegas e também para lembrar as festas vivenciadas na escola, em grupo. Ajude-os a compartilhar as lembranças individuais e coletivas e permita que relatem as impressões sobre a maneira diversa de perceber um mesmo acontecimento e como cada pessoa guarda na memória detalhes específicos sobre o que aconteceu. Essas ideias serão importantes para a realização das próximas atividades de leitura de obra e de criação artística.
- C. É importante garantir que pelo menos duas opiniões divergentes se manifestem na fala geral: uma que defenda a importância do registro e outra que não a considere algo essencial para as festas. Explore juntos a possibilidade de deixar ou não registros materiais como uma opção a ser feita, e não como algo que seja um pressuposto. Traga exemplos concretos, como a relação das crianças com fotografias de festas de aniversário ou de festas de comemoração de datas específicas na escola, e pergunte como se sentem ao encontrar fotografias em que aparecem com os colegas.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Que arte é essa?

Essa atividade tem por foco um filme que mostra a organização de uma escola indígena. A partir dele, você pode estabelecer um paralelo entre diferentes tipos de escola.

Para uma proposta de trabalho efetiva com audiovisual, é importante que a turma tenha acesso ao filme. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=6gBoiDe5Gck>. Acesso em: 15 jan. 2018. O ideal é que você assista ao filme junto com os estudantes.

Caso o contexto escolar não permita que você faça isso, trabalhe com os estudantes a ideia de que as imagens desta página são cenas do filme.

De olho na arte

1. Chame a atenção dos estudantes para aspectos específicos, como: como é a sala de aula, se usam uniformes ou não, que tipo de material usam para estudar, como é a hora do intervalo, etc. Apontando aspectos concretos, a conversa pode gerar reflexões mais aprofundadas a partir das respostas dos estudantes.
2. Esse filme oferece uma oportunidade de conversar sobre a função social das crianças em uma comunidade, questionando inclusive o que podem ou não podem fazer as crianças com (ou sem) a supervisão de um adulto. Busque criar situações para traçar paralelos entre as funções e as responsabilidades dos estudantes na sua escola e na escola que aparece no filme, levando os estudantes a articular opiniões sobre as diferentes formas de tratamento dispensadas às crianças nos dois lugares.
3. Peça aos estudantes que justifiquem sua resposta apontando elementos das imagens.
4. Aproveite a oportunidade para fazer uma revisão de conceitos e vocabulários para abordar as questões indígenas.

Que arte é essa?

Uma escola Yawanawá, um filme de Wewito Piyáko



Fotografias: Reprodução/Di. Wewito Piyáko/Video nas Aldeias/www.videonasaldeias.org.br

Cenas do filme **Uma escola Yawanawá**, feito por Wewito Piyáko, no Acre, em 2003. Na primeira imagem vemos crianças cantando uma canção indígena na escola, com a professora. Na imagem acima, crianças da aldeia durante uma aula. E na imagem ao lado crianças voltando para casa carregando peixes, após uma pescaria.

De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe as cenas do filme e converse com os colegas.

1. Que semelhanças você percebe entre a sua escola e a escola dos Yawanawá?
2. Os estudantes dessa aldeia têm tarefas na escola e também fazem trabalhos fora da sala de aula, como pescar e cuidar de plantações. O que você acha disso?
3. O que mais chamou sua atenção nas imagens? Por quê?
4. O que você sabe sobre os povos indígenas do Brasil? Que povos você conhece? O que sabe sobre a maneira como vivem hoje?

94

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

O filme **Uma escola Yawanawá**, de Wewito Piyãko (1978-), mostra uma escola em uma aldeia Yawanawá. O cineasta acompanha o caminho que os estudantes fazem para chegar à escola, suas atividades educativas e as atividades que fazem fora da sala de aula.

Feito com pessoas comuns, e não com atores profissionais, o filme apresenta também algumas ideias que orientam as práticas da escola dessa aldeia e como funciona a maneira de aprender brincando e ouvindo histórias.

Wewito Piyãko vive com o povo Ashaninka do Rio Amônia, no Acre, e teve a ideia de realizar esse filme em uma das oficinas do projeto Vídeo nas Aldeias, criado pelo **cineasta** e **indigenista** Vincent Carelli (1953-).

Cineasta: profissional que faz filmes para cinema.

Indigenista: pessoa que trabalha na proteção dos direitos das populações indígenas.

Desde a chegada dos europeus ao continente americano, em 1500, os povos indígenas têm sofrido com a perda de suas terras e a dificuldade de preservar seus costumes e sua memória. Muitos indígenas foram mortos e diversos povos foram exterminados.

Por muitos anos, desde o início da década de 1970 até hoje, Vincent Carelli acompanha a luta dos povos indígenas contra esse processo e em busca de melhores condições de vida, a partir dos conhecimentos e costumes de seus antepassados.

Depois de presenciar muitas injustiças, Carelli decidiu trabalhar com os indígenas para registrar em filmes seus hábitos, memórias, histórias, brincadeiras, festas, formas de trabalho, além de denúncias de violências sofridas.



Divulgação/Vincent Carelli/Vídeo nas Aldeias/videonasaldeias.org.br

Cena da gravação de outro filme do projeto Vídeo nas Aldeias: **Para os nossos netos**, de Komoi Panará, 2008.

95

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- Povos Indígenas do Brasil, do Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/downloads#1>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

O projeto reúne uma ampla e cuidadosa pesquisa realizada pelo ISA. Para utilizar o *site* de maneira mais proveitosa, recomenda-se a entrada pela página de perguntas frequentes, que sintetiza tanto as sugestões de uso do material compilado quanto as principais questões referentes aos povos indígenas do Brasil: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/faq>>. Acesso em: 15 jan. 2018. Além disso, para conhecer mais sobre os povos indígenas, você pode acessar a biblioteca *on-line* do projeto, que contém uma série de publicações gratuitas editadas pelo ISA.

Fundado em 1986 pelo antropólogo, indigenista e documentarista franco-brasileiro Vincent Carelli (Paris, França, 1953-), o projeto Vídeo nas Aldeias começou com uma equipe que filmava o cotidiano das aldeias e depois exibia aos participantes para que pudessem visualizar seu dia a dia. Com o tempo, o papel da equipe mudou, e ela passou a integrar indígenas, que recebiam os equipamentos para filmagem e exibição para fazer seus próprios filmes de acordo com o que queriam mostrar, dizer, defender. Por meio de cursos e oficinas de produção para a criação dos vídeos, os indígenas participantes tornam-se cineastas dedicados a fazer documentários, após aprender todo o processo de produção dos seus vídeos, desde o roteiro até a edição e ideias para programar exposições para o seu povo. O processo tem duração de um mês, aproximadamente, dentro das próprias aldeias, e todos os interessados podem participar. Os vídeos registram festas, costumes, modos de organização das aldeias e outros aspectos da cultura e do cotidiano locais. Todo o material realizado está disponível em: <www.videonasaldeias.org.br/2009/>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Pode ser interessante selecionar outros vídeos no *site* do projeto Vídeo nas Aldeias, desde que adapte as perguntas específicas para a leitura da obra ao novo filme escolhido. Atente para as diferentes durações e reflita sobre qual seria mais adequado ao seu plano de trabalho. Disponível em: <www.videonasaldeias.org.br/2009/>. Acesso em: 30 nov. 2017.

Se possível, indique *sites* para consulta e exiba aos alunos o filme *Kuhi Ikugê, os Kuikuro se apresentam*. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=RsymYzBdck8>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Assim surgiu o projeto Vídeo nas Aldeias, que acontece em diversas comunidades indígenas desde 1986 e promove oficinas em que os participantes aprendem a fazer seus próprios filmes. Essas produções são uma importante ferramenta na luta por direitos e possibilitam registrar suas narrativas, saberes e tradições.

Hoje, o projeto tem mais de 70 filmes finalizados e cerca de 3 mil horas de imagens gravadas a partir do trabalho de 40 povos indígenas brasileiros.



Cena do filme **Kuhi Ikugê, os Kuikuro se apresentam**, do Coletivo Kuikuro de Cinema, de 2007.

Para ler

Cinema para crianças. São Paulo: Publifolhinha, 2014.

Neste livro você vai conhecer algumas histórias sobre o cinema, como os filmes mudos e os filmes com efeitos especiais e exibição 3-D, os bastidores da produção nas diferentes épocas e os muitos gêneros de filmes. Além disso, a obra mostra como os filmes são feitos e até como é feita a divulgação.

Outro filme que faz parte desse projeto é **Kuhi Ikugê, os Kuikuro se apresentam**, realizado pelo Coletivo Kuikuro de Cinema. Esse coletivo é formado por integrantes da aldeia Ipatse, no Parque Indígena do Xingu, localizado no estado de Mato Grosso.

Esse filme apresenta a história dos Kuikuro, contada e filmada por eles mesmos. Acompanhamos uma narrativa sobre a cultura do grupo, seus antepassados, os conflitos com os não indígenas e seu modo de vida nos dias de hoje.



Participantes das oficinas do projeto Vídeo nas Aldeias em ação. Gravação do filme **No tempo do verão**, de Wewito Piyáko. Acre, 2013.

96

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- *Cineastas indígenas: um outro olhar* – guia para professores e alunos. Disponível em: <www.videonasaldeias.org.br/downloads/vna_guia_prof.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

O material de apoio foi desenvolvido para uso gratuito de professores interessados em explorar seis dos filmes realizados pelo projeto Vídeo nas Aldeias, disponíveis também para acesso gratuito na página do material. Os conteúdos passam por uma introdução às principais questões indígenas do Brasil, com uma seleção geral de conteúdos e fotografias que contextualizam cada um dos filmes abordados no material, realizados por cineastas oriundos de diferentes povos.

■ Como é feita essa arte?

Processo de criação de filmes documentários

Chamamos de **documentários** os filmes que registram assuntos, temas e histórias da vida real. Isso não significa que os filmes reproduzam a realidade exatamente como ela é, pois sempre mostram o acontecimento a partir de um ponto de vista, entre muitos outros possíveis.

A maioria dos documentários procura mostrar um assunto, uma pessoa ou um lugar específico, apresentando depoimentos, registros de acontecimentos e opiniões de pessoas envolvidas com o tema. Podem ser pessoas que participaram do acontecimento que o documentário vai abordar ou pessoas que estudam esse assunto, por exemplo.

Fazer filmes documentários costuma envolver algumas etapas específicas:

- **pesquisa:** momento de se aprofundar sobre o assunto abordado, localizar as pessoas e os ambientes que farão parte do filme e reunir todas as informações necessárias para a elaboração do roteiro;
- **roteiro:** etapa de escrita do filme, com a definição das perguntas que serão feitas nas entrevistas, as cenas que serão gravadas e o planejamento da sequência de filmagem;
- **pré-produção:** etapa preparatória para as filmagens que envolve a compra do material e dos equipamentos necessários e o agendamento das datas de entrevistas e gravações de cenas;
- **filmagem (ou produção):** etapa em que o diretor encontra as pessoas que participarão do filme. Esse trabalho pode envolver a gravação de entrevistas, a gravação de acontecimentos e outros tipos de cena criados pelo roteirista e pelo diretor;
- **edição:** etapa de avaliação de todo o material filmado para escolher quais serão as cenas que farão parte do filme e como elas estarão unidas entre si. Esse trabalho é feito com o uso de computadores e programas de edição de audiovisual.



Simone Zanchi/Arquivo da editora

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Explore o texto com a turma, ampliando e comentando as etapas de pesquisa, criação de roteiro, pré-produção, filmagem e edição.

Pré-produção: tarefas que são de preparação geral de materiais e combinados de como o filme será realizado em cada etapa de filmagem a partir do roteiro.

Roteiro: mencione aqui a possibilidade de criar roteiros a partir de listas de assuntos que não podem deixar de aparecer no filme a ser realizado.

Filmagem: lembre os estudantes dos conceitos de composição e enquadramento, provavelmente estudados pela turma a esta altura.

Conversem sobre a ideia de realidade e ficção nos filmes documentários. Comente com a turma que, embora os documentários façam o registro de temas reais, não se pode dizer que eles são a realidade ou que mostram a vida como ela é, mas que são uma visão do cineasta que faz o filme sobre o assunto abordado. Portanto, é preciso assistir aos documentários de forma atenta e crítica, para poder tirar suas próprias conclusões sobre o que é visto nas cenas do filme.

É importante que os estudantes compreendam que, ao escolher aquilo que quer mostrar, o documentarista apresenta uma visão parcial da realidade, selecionada com base em critérios subjetivos. Reforce essa ideia.

Como curiosidade, comente com a turma que no Brasil, desde 1996, acontece um festival que reúne filmes documentários do mundo todo. É o festival *É tudo verdade*. A cada edição, os profissionais que trabalham com cinema e o público em geral se encontram para assistir a filmes desse gênero e conversar sobre a arte de fazer cinema. Você pode encontrar mais informações sobre o evento no *site* do festival. Disponível em: <<http://etudoverdade.com.br/br/home>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

97

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Artes integradas:** Arte e tecnologia (EF15AR26).

Vamos experimentar

Planejando o seu documentário – pesquisa e roteiro

Enfatize que essa é a parte decisiva da atividade. Ajude a limitar as escolhas, estabelecendo, por exemplo, um número máximo de pessoas entrevistadas e sugerindo menos pessoas com mais tempo de fala ou de registro de ação para cada uma.

Pré-produção e filmagem

Essa etapa da atividade costuma ser a mais prazerosa, mas também a que causa maior ansiedade. Por isso, oriente os estudantes a fazer testes e ensaios para aprender a usar os equipamentos, sejam seus próprios celulares (se permitido), seja uma câmera digital que você possa disponibilizar. Insista que se familiarizem com o equipamento antes de dar início ao trabalho. Caso o percurso didático adotado por você em suas aulas não tenha passado pelos conceitos de composição e enquadramento, é importante trabalhá-los com a turma antes da realização dos filmes.

Edição

Essa etapa geralmente acontece no final do trabalho em vídeo. Entretanto, na escola pode ser mais simples planejar isso em vez de utilizar programas de edição.

Nesse caso, a abertura do filme com o nome atribuído e os nomes dos participantes pode ser feito em uma folha de papel e gravado como sendo uma primeira cena.

A maneira mais simples de fazer uma simulação de edição, sem programas, é seguir as instruções de fazer as cenas de forma sequencial, pausando a câmera cada vez que uma cena terminar. Dessa forma, ao final das gravações, o filme estará completo.

Vamos experimentar

Agora, você e sua turma vão fazer vídeos para mostrar o dia a dia da sua escola!

Festival: Eu vi uma escola 🎬

Planejando o seu documentário – pesquisa e roteiro

1. Forme um grupo de três pessoas. Escolha com seu grupo o assunto a ser abordado. Há muitas situações na escola que podem originar filmes interessantes.
2. Pesquise bastante sobre o assunto e defina as pessoas e os locais que poderão fazer parte do seu filme. Crie um roteiro, planejando tudo o que vão filmar e qual será a sequência de cenas. Pense em um filme de no máximo 10 minutos.

Pré-produção e filmagem

1. Prepare tudo o que for necessário para gravar o filme. Traga materiais, arrume os cenários (se houver), combine um horário para fazer as entrevistas com as pessoas, etc. Você pode usar um celular ou uma câmera digital.
2. Durante a gravação, preste atenção em toda a cena que está filmando. A cena está bem iluminada? O fundo está bom? O som está claro ou se mistura com o barulho do ambiente?



Simone Ziasch/Arquivo da editora

Edição

1. Para reunir todas as cenas que vocês gravaram e, assim, montar o filme, você e seu grupo podem utilizar programas ou aplicativos de edição de audiovisual ou fazer as filmagens na sequência correta, utilizando a função “pause” da câmera. Com o “pause” vocês poderão interromper a gravação de uma cena e, em seguida, continuar com a próxima cena.
2. Para a abertura e o fechamento do filme vocês podem fazer desenhos ou outros tipos de imagem e filmá-los, também na sequência e utilizando o “pause”.

98

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Organização e apresentação do festival

1. Com os colegas e a ajuda do professor ou da professora, organizem na escola um festival com os filmes que foram criados. Para isso, sigam estas etapas:
 - Procurar um lugar onde seja possível exibir os filmes.
 - Criar convites para chamar o público para a exibição.
 - Escolher uma sequência para a exibição dos filmes.
 - Organizar com o professor ou a professora uma conversa sobre os filmes e sobre a experiência de criá-los.
2. Convide os participantes, os entrevistados, amigos e familiares para conhecer os trabalhos.
3. Assista ao festival e aprecie o seu trabalho e o dos colegas!



Simone Ziacchi/Arquivo da editora

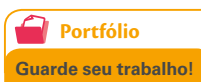
Dica

- Antes de começar a gravar, teste a câmera e veja se está funcionando bem. Verifique se a bateria está carregada.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Agora converse com a turma sobre o exercício de fazer o filme.

- Em sua opinião, os documentários realizados pelo projeto Vídeo nas Aldeias mostram opiniões de quem fez os filmes ou apenas o que acontece na vida das pessoas que aparecem no filme? **A**
- Qual parte dessa atividade foi a mais desafiadora para você? Planejar ou realizar o filme? Por quê? **B**
- Assistindo ao filme pronto, qual foi sua impressão geral sobre a narrativa criada? **C**



Organização e apresentação do festival

Quando organizamos eventos desse tipo na escola, é preciso a colaboração de outras equipes de funcionários da escola, como a da cozinha, da limpeza, da administração, etc.

Sugerimos que você distribua as tarefas entre as crianças e crie situações para que eles possam realizar tarefas práticas, como criar os convites para o evento e organizar o espaço onde os filmes serão exibidos.

Hora da reflexão

- A. Essa pergunta permite resgatar a ideia de que documentários não mostram a realidade como verdade, mas sim como uma narrativa que defende a opinião de quem faz o filme sobre aquela realidade que serviu de base para a realização do filme. Esse é o objetivo principal do bloco, que pretende trabalhar a importância do registro artístico para o pensamento crítico sobre a diversidade de formas de viver e organizar a vida cotidiana.
- B. Nesse momento, espera-se que os estudantes conversem sobre quais foram as etapas e os momentos mais difíceis do trabalho, o que perceberam, descobriram e aprenderam ao fazer a atividade e se percebem como podem utilizar os novos conhecimentos em sua vida.
- C. Ajude os estudantes a se envolver nesse momento de troca e reflexão, orientando o grupo a relatar como percebem as opiniões de quem participou do filme no conjunto da narrativa final. Peça também que comentem se consideram a narrativa coesa ou confusa e por que tiveram essa impressão.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Vamos começar

Incentive os estudantes a compartilhar experiências prévias com o cinema. Pergunte quem da turma já foi ao cinema e como foi essa experiência. Antes de falar dos filmes a que assistiram, peça que falem sobre as etapas desse acontecimento. Onde ficava o cinema? Como foi o caminho até lá? Como as pessoas se comportam no cinema?

Depois, inicie a conversa sobre as referências da turma em relação a filmes. Diferencie animações, ficções e documentários.

Criando um folioscópio

Explique aos estudantes que, quanto maior o número de páginas desenhadas no folioscópio, melhor. Para se ter uma ideia, a maioria dos filmes utiliza 24 quadros por segundo, ou seja, cada segundo do filme é composto de 24 fotografias diferentes. Compartilhe essa informação com a turma.

Os filmes de animação clássicos (antes dos processos de animação realizados por computadores) eram feitos de maneira parecida: quadro a quadro. Existem vídeos na internet que mostram o processo de criação de vários desenhos animados em estúdio, que eram feitos por equipes de desenhistas. Pode ser interessante assistir com os estudantes a algum desses desenhos e seu processo de criação, que muito se assemelha ao do folioscópio.

Comente com os estudantes que eles podem usar um caderno convencional para fazer o folioscópio, mas oriente-os a fazer os desenhos no canto inferior das páginas, bem na quina. Assim fica mais fácil folhear depois.

Comente também que modificar os desenhos de maneira bem gradual, página a página, torna a ilusão de movimento mais fluida no folioscópio. Os

ARTES INTEGRADAS

A linguagem do cinema

Vamos começar



Monkey Business Images/Shutterstock

Você gosta de cinema? Costuma assistir a muitos filmes?

Você já pensou sobre como os filmes são feitos? Os filmes são sequências de imagens que criam a ilusão de movimento. O aparente movimento que vemos nas telas é, na verdade, uma projeção rápida de imagens fixas, cada uma ligeiramente diferente da anterior.

Para entender melhor esse processo, vamos fazer um objeto chamado **folioscópio**.

Folioscópio: criando a ilusão de movimento

Um folioscópio é um tipo de livro ou caderno composto de imagens sequenciais. Ao folhear rapidamente as páginas do folioscópio, criamos o efeito de movimento. Esse é o princípio que está por trás da invenção do cinema.

Veja, na página seguinte, o passo a passo para criar o seu folioscópio.

100

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

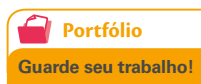
desenhos não precisam ser complexos, muito pelo contrário. Quanto mais simples for a forma escolhida, mais fácil de fazer a animação. Pode ser um personagem em “homem palito” ou mesmo uma forma geométrica se mexendo, como uma bola. O mais importante dessa dinâmica é simular o movimento por meio de uma sequência de imagens, como acontece no cinema.

Criando um folioscópio

1. Para fazer o folioscópio, você vai precisar de folhas de papel sulfite, tesoura de pontas arredondadas, cola branca ou um grampeador, lápis preto e borracha.
2. Corte as folhas de papel sulfite em oito partes e monte um pequeno livro usando a cola ou o grampeador. Ele pode ter quantas páginas você quiser.
3. Escolha algum movimento para desenhar. Pode ser um boneco correndo, pulando, dando um "oi!" ou qualquer coisa que você consiga desenhar em várias etapas.
4. Comece fazendo o desenho na última página. Ele deve mostrar o início do movimento.
5. Faça um desenho por página até chegar à primeira, que deve conter a última ilustração da sequência do movimento. Em cada página, mude a imagem um pouco, de modo que o movimento apareça quando você folhear o livro. Veja o exemplo ao lado.
Se for desenhar uma pessoa levantando os braços para dar "oi!", por exemplo, represente essa pessoa com os braços abaixados na última página do livro.
Na penúltima página, desenhe a mesma pessoa com um dos braços levemente levantado.
Na antepenúltima página, faça o braço um pouco mais levantado, e assim por diante, até chegar ao desenho final, na primeira página. Capriche nos desenhos!
6. Ao terminar, segure todas as folhas com o polegar e solte-as rapidamente para ver as imagens em movimento.
7. Veja os folioscópios dos colegas também.



Fotografias: Fernando Ewertow/
Arquivo da Editora



Hora da reflexão Respostas pessoais.

- Como foi a experiência de produzir o seu folioscópio? **A**
- O que chamou mais a sua atenção ao observar os folioscópios dos colegas? **B**
- Compare alguns folioscópios e observe de que maneira acontece a ilusão de movimento. Essa ilusão é mais fácil de perceber nos folioscópios que têm mais ou menos desenhos? Por que você acha que isso acontece? **C**

101

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

Existem muitas versões de folioscópios. Uma pesquisa na internet pode revelar outros mecanismos de funcionamento e outras propostas. Caso a turma se interesse, vocês podem produzir vários tipos de folioscópio e fazer uma pequena exposição dos objetos criados.

Hora da reflexão

- A.** Comece explorando o maravilhamento que a técnica do folioscópio costuma produzir. Embora as crianças convivam com o universo audiovisual, ver a ilusão de movimentos com imagens analógicas pode ser muito potente. Partindo desse campo, converse sobre a produção dos estudantes, explorando o porquê da imagem representada, o cansaço de ter de desenhar tantas imagens e a dificuldade de modificar a composição pouco a pouco, página a página.
- B.** Explore as imagens representadas nos folioscópios dos estudantes nesse momento. O que foi desenhado? Por que foi desenhado? Um critério válido, nesse caso, é a escolha de imagens para facilitar a técnica do folioscópio.
- C.** Essas perguntas investigam os aspectos técnicos da composição do folioscópio. Quanto mais trabalho investido, ou seja, quanto maior for o número de páginas desenhadas, com menor modificação entre cada uma delas, maior a sensação do movimento. Converse com a turma sobre o campo técnico envolvido nessa criação.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Que arte é essa?

O filme *Le Voyage dans la lune* (*Viagem à Lua*) está disponível em canais de vídeos na internet, tanto na versão em preto e branco como na versão colorida. Se possível, assista ao filme com a turma, ou, se achar melhor, selecione alguns trechos. Trata-se de um filme curto, de menos de 15 minutos. Isso fará com que o encontro seja mais concreto, tornando possível também apreciar a obra na sua linguagem efetiva em vez de representações fotográficas.

De olho na arte

1. Antes de iniciar a leitura visual, conte para a turma que as imagens são frames do filme *Viagem à Lua*, do cineasta francês Georges Méliès. A estética dos filmes de Méliès é bem distinta da maior parte dos produtos audiovisuais que cercam a infância contemporânea. Explore esses elementos de estranhamento com a turma, pedindo descrições concretas daquilo que desperta a atenção nas imagens. Peça que descrevam como os elementos estão distribuídos na imagem – trata-se de cenas com muita informação e que ocupam de maneira bem expressiva cada espaço do quadro. Os figurinos têm um traço da época de Méliès mesclados com um traço fantástico, típico da ficção científica. Os cenários não são realistas, assemelhando-se a cenários de teatro – o que eram, de fato, e com movimentações de cenografia.

2. As imagens selecionadas trazem duas versões do mesmo filme, uma em preto e branco, como era possível filmar à época, e outra colorida, possível graças a uma pintura manual de quadro a quadro, direto no rolo do filme. Por isso as cores das imagens são diferentes de um filme contemporâneo, produzindo o efeito apresentado, com tons desbotados e somente algumas partes coloridas, na maioria das vezes de maneira chapada.

Que arte é essa?

Viagem à Lua, um filme de Georges Méliès



Moviestore collection Ltd/AlamyFotoarena



Star Film / Collection: Christophe/AGB Photo Library



Star Film / Collection: Christophe/AGB Photo Library



Star Film / Collection: Christophe/AGB Photo Library

Cenas do filme **Viagem à Lua** (*Le voyage dans la lune*), de Georges Méliès. Paris, 1902.

De olho na arte

Respostas pessoais.

Observe as imagens e converse com os colegas.

1. O que você tem a dizer sobre os cenários, figurinos e personagens que aparecem nas imagens? Como esses elementos estão distribuídos na composição de cada uma delas?
2. O que mais chama a sua atenção nas cores dessas imagens?
3. Considerando o nome do filme, **Viagem à Lua**, que situações você imagina que essas imagens retratam? Você consegue imaginar alguma história ao observá-las?

102

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. A primeira pergunta é aberta, uma brincadeira de imaginação com base nas imagens. É interessante ver as possibilidades de leitura e roteiro que as imagens provocam nos estudantes. É possível reconhecer a Lua com o foguete que lhe acertou o olho, o canhão que dispara o tal foguete, alguns personagens que participam da história, etc. Com esses dados, infinitas narrativas e suposições podem ser criadas.

As imagens reproduzidas na página ao lado fazem parte do filme **Viagem à Lua**, uma das obras mais famosas do cineasta francês Georges Méliès (1861-1938).

Viagem à Lua é considerado o primeiro filme de **ficção científica** da História. Tem cenografia e figurinos bem teatrais, marcados por formas exageradas e chamativas. Narra a história de um grupo de seis astrônomos que viajam à Lua em uma cápsula lançada por um canhão gigante.

Ficção científica: gênero narrativo baseado em feitos científicos e tecnológicos e no impacto que esses feitos podem causar na sociedade no futuro. Filmes sobre viagens espaciais, extraterrestres, universos paralelos, viagens no tempo são considerados filmes que pertencem ao gênero ficção científica.

Nas imagens de **Viagem à Lua** que você observou na página ao lado, é possível identificar que algumas imagens estão em preto e branco e outras são coloridas. Trata-se de duas versões do mesmo filme. Na época em que ele foi realizado, no início do século XX, a tecnologia do cinema colorido ainda não existia – todos os filmes eram em preto e branco. Para ficar colorido, **Viagem à Lua** teve de ser pintado à mão, quadro a quadro.

Quando o filme foi feito, o cinema ainda era uma grande novidade e sua criação foi possível graças à invenção de máquinas capazes de capturar e projetar imagens em sequência de modo a dar impressão de movimento. Uma dessas invenções foi o cinematógrafo dos irmãos franceses Auguste Lumière (1862-1954) e Louis Lumière (1864-1948), criado em 1895 e que se tornou bastante conhecido na época.



Cena do filme **A saída dos operários da Fábrica Lumière**, dos irmãos Lumière, 1895. Esse foi um dos primeiros filmes dos irmãos Lumière. Nele, temos o registro da saída dos operários que trabalhavam na fábrica da qual eles eram donos, na cidade de Lyon, na França. O filme era em preto e branco, sem som e durava apenas 45 segundos.

O momento de criação do cinema faz parte dos grandes avanços tecnológicos e científicos do século XIX. Pode ser uma pesquisa interessante descobrir quantas coisas foram inventadas nesta época e como elas se desenvolveram no século XX.

O cinematógrafo foi a máquina que tornou possível o cinema, propiciando o registro em diversas fotografias em sequência e a exibição dessas fotografias, através da projeção de uma fonte de luz.

A *saída dos operários da Fábrica Lumière*, filme dos irmãos Lumière, pode ser visto integralmente na internet, assim como diversos filmes dos primórdios do cinema. Se possível, faça uma apreciação coletiva dessas produções, conversando com a turma sobre a recepção delas. Pode ser interessante tentar perceber os planos, os ângulos e os cortes. Este é um bom exercício para compreender melhor a linguagem cinematográfica e conseguir nomear seus elementos.

Irmãos Lumière

Auguste Marie Louis Nicholas Lumière (1862-1954) e Louis Jean Lumière (1864-1948) foram os inventores do cinematógrafo (*cinématographe*), por isso muitas vezes são denominados os pais do cinema. Ambos eram engenheiros. Dedicaram-se à atividade cinematográfica produzindo alguns documentários curtos, embora acreditassem que o cinematógrafo fosse apenas um instrumento científico sem futuro comercial. Além do cinematógrafo – que era, ao mesmo tempo, uma máquina de filmar e um projetor de cinema –, os irmãos se dedicaram a outros inventos, como o autocromo, primeiro processo de fotografia colorida, a placa fotográfica seca, a fotografia em relevo e o cinema em relevo.

103

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- COUSINS, M. *História do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
O livro apresenta um panorama completo e acessível da história do cinema mundial. Seu foco são as técnicas, aspirações e invenções de cada época, em diferentes países e por diversos cineastas que sonharam, apresentando os diferentes estilos desenvolvidos na linguagem durante sua história.
- MASCARELLO, F. (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papyrus, 2011.
O livro apresenta uma história do cinema a partir de uma perspectiva horizontal da produção internacional, ou seja, sem adotar estilos e movimentos como modelo de análise para a diversidade de produções da linguagem cinematográfica pelo mundo.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02).
- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13).

Como é feita essa arte?

Se possível, realize essa aula na sala ou no laboratório de informática da escola, caso você conte com esse recurso. Divida os estudantes em duplas e peça que pesquisem na internet uma cena de um filme de que gostam. A cena deve ter no máximo 3 minutos. Depois de escolherem a cena, peça que assistam prestando atenção nos elementos indicados nas perguntas. Essa é uma excelente porta de entrada para o debate acerca da linguagem do cinema.

Debata cada pergunta coletivamente no momento posterior, para que os estudantes digam com suas palavras as relações construídas com o trecho do filme e as perguntas provocadoras. Se julgar necessário, escolha um dos trechos do filme das duplas, preferencialmente algum filme que tenha aparecido em mais de um grupo, e passe para a turma toda apreciar. Depois, debata cada pergunta, investigando aspectos técnicos do cinema com a turma.

Ao longo da conversa, dê exemplos concretos sobre planos. Comente os diferentes posicionamentos da câmera, a importância da composição dos quadros, que devem ser pensados com cuidado.

Se possível, assista com eles ao filme *A invenção de Hugo Cabret*, que, além de se basear na biografia do cineasta Georges Méliès (veja box abaixo), possui uma grande diversidade de enquadramentos e uma rica fotografia. Peça aos alunos que reparem nos enquadramentos durante o filme.

Como é feita essa arte?

A linguagem do cinema e sua produção

Pense em um filme a que você já assistiu e de que gosta bastante. Você consegue se lembrar de uma cena específica desse filme? Consegue descrever essa cena? Se possível, procure na internet o trecho de que você se lembrou e assista a ele novamente.

Como a câmera está posicionada? O que a câmera faz para gravar essas cenas? Ela filma de perto ou de longe? Ela se movimenta ou fica parada? Como é a música dessa cena? O que mais foi necessário para que ela acontecesse?

Para realizar um filme, é preciso decidir o que queremos filmar e também como queremos filmar, ou seja, que elementos devem aparecer na imagem e de que modo devem aparecer: de longe, de perto, inteiro, em parte, etc. São decisões como essas que constroem a linguagem do cinema. Veja a seguir alguns termos técnicos dessa linguagem:

- **Tomada:** também chamada de *take*, é a filmagem de uma cena sem interrupção, do momento em que a câmera começa a gravar até ser desligada. O diretor pode fazer várias tomadas de uma mesma cena, para depois escolher a que ficou melhor.
- **Enquadramento:** é a escolha do que será captado pela câmera, o que aparecerá no quadro e de que forma será visto.

Vejamos a seguir alguns exemplos de enquadramento extraídos do filme **A invenção de Hugo Cabret**, dirigido por Martin Scorsese e lançado em 2011. Nesse filme vemos a história de um garoto que vive solitário em uma estação de trem em Paris, até que se depara com um grande mistério que precisa ser resolvido. Nessa aventura, o garoto encontra Méliès, que havia desistido da carreira de cineasta.



Reprodução/Dir.: Martin Scorsese/GK Films/Paramount Pictures do Brasil

Plano geral: imagem bem aberta, que mostra uma paisagem ou cenário de maneira ampla.

104

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Georges Méliès

Marie-Georges-Jean-Méliès (1861-1938) foi um ilusionista e cineasta, considerado o criador dos efeitos especiais no cinema. Utilizou em seus filmes recursos ousados, como ilusão de ótica a partir do ponto de vista da câmera, técnicas de dupla exposição, filmagem em alta e baixa velocidade, entre outros. Também foi o primeiro cineasta a colorizar filmes, pintando os fotogramas à mão. Foi também o primeiro a planejar filmes utilizando desenhos e *storyboards*.



Plano americano: enquadra os personagens da cabeça até a cintura ou o joelho.



Plano de conjunto: mostra uma boa parte do cenário, porém de forma mais aproximada e com os personagens ocupando um pedaço maior da tela quando comparado ao plano geral.



Close-up: imagem do rosto do personagem bem de perto, geralmente do ombro para cima. Também chamada de **primeiro plano**.

O som no cinema

Além dos efeitos visuais, o cinema pode usar efeitos sonoros. Barulhos diferentes, modificação na voz dos personagens, amplificação de ruídos: todos esses efeitos fazem parte da sonoplastia.

A sonoplastia envolve todo o som do filme, incluindo a trilha sonora, que são as músicas. A trilha sonora, quando utilizada, ajuda a formar o filme, podendo caracterizar um personagem, um lugar, uma situação ou um sentimento, ou mesmo o filme inteiro, como é o caso da música-tema, a canção que representa a produção audiovisual como um todo.

☞ Você consegue se lembrar de algum filme a que assistiu recentemente em que a música chamou sua atenção? Lembra-se de como era a música nas cenas mais importantes do filme? **Respostas pessoais.**

105

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- BERGALA, A. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. Nesta obra, o autor, cineasta e docente universitário, responsável por implementar programas de experimentação com linguagem cinematográfica em escolas públicas francesas, aponta métodos de abordagem do ensino e procura estabelecer o entendimento do cinema como ato de criação, destacando seus aspectos políticos e suas relações possíveis com a sala de aula.
- DUARTE, R. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Reflexões da autora, professora de Educação da PUC-Rio, sobre o papel desempenhado pelos filmes na formação das pessoas em sociedades audiovisuais e propostas de encaminhamento de práticas para o contexto escolar.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Arte e tecnologia (EF15AR26).

Vamos experimentar

Esta é uma atividade que vai exigir dos estudantes e da escola algumas demandas técnicas. Primeiro, é preciso verificar com os estudantes a possibilidade de realizar as gravações por meio de algum aparelho de registro de imagens. A atividade pode ser feita com câmeras de celular, caso a escola não possa disponibilizar outros equipamentos para as filmagens. Quando as gravações estiverem finalizadas é preciso verificar se existem computadores e *softwares* de edição de vídeo à disposição. Para a organização da Mostra, serão necessários aparelhos capazes de reproduzir os filmes dos estudantes: uma televisão conectada a um computador, reprodução feita diretamente na tela de computador, ou ainda por meio de um projetor, se a escola contar com esse recurso. Lembre-se de verificar os formatos de gravação em que esses aparelhos reproduzem.

É muito importante que a turma compreenda as várias etapas envolvidas na realização de um filme. Explore as etapas de roteiro, pré-produção, produção e pós-produção planejadas.

Estimular uma pesquisa sobre as funções dos diversos profissionais do cinema pode apoiar a atividade de gravação de pequenos filmes pela turma, pois demonstra as diferentes funções que cada estudante pode exercer em cada etapa da filmagem.

Roteiro

Para debater sobre roteiro, você pode retomar o bloco de teatro da unidade 2 do 4º ano, que investiga o texto teatral com um exemplo da dramaturgia de *Os Saltimbanco*s. Se a turma tiver seguido esse percurso.

Faça sugestões nos roteiros. Verifique se os estudantes foram detalhis-

Vamos experimentar

Para experimentar a linguagem do cinema, você vai precisar de um equipamento de filmagem. Pode ser qualquer tipo de câmera de vídeo, até mesmo um telefone celular.

A turma deve se dividir em grupos de seis a oito estudantes. Cada grupo vai pensar, planejar e rodar um pequeno filme.

Fazendo cinema! 🎬

Roteiro

Para começar o trabalho, elaborem o **roteiro** que será filmado. Será um filme de ficção! Para isso, vocês podem se inspirar na história de algum filme, seriado ou livro de que gostem, por exemplo. Nesse caso, escolham uma história e pensem em como recontá-la. Outra possibilidade é criar uma história de ficção totalmente nova, com base em experiências que vocês tenham vivido ou imaginado.

1. Façam um roteiro bem detalhado. É importante imaginar e planejar todos os aspectos da filmagem.
2. O roteiro deve descrever os personagens, os diálogos, os figurinos, os lugares em que as situações serão filmadas, os sons e as músicas de cada cena. Se ajudar, desenhem um esboço sequencial (*storyboard*).



Modelo de *storyboard* do filme ...E o Vento Levou, de Victor Fleming, 1939.

106

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

tas em suas proposições e se os roteiros parecem longos demais para o tempo de filmagem disponível. Cinco minutos de filme já pode render muito trabalho.

O mais importante é perceber nos roteiros se os estudantes pensam as questões específicas da linguagem cinematográfica, conseguindo antever como vão filmar aquilo que escrevem. É importante que elaborem a história, os personagens e os lugares, mas provoque sempre perguntando como

eles pretendem contar a história usando câmeras. Ajude nas estratégias de gravação.

O *storyboard* pode ser desenhado de maneira bastante simplificada. Explique aos grupos que ele serve apenas para que possam organizar as cenas que serão filmadas, já imaginando os planos e enquadramentos.

O *storyboard* é uma espécie de história em quadrinhos que indica a sequência das cenas do filme. Para criar um *storyboard*, é preciso planejar as cenas do filme uma a uma, imaginando todos os detalhes: como os atores estarão em cena, como será o cenário, quais serão os tipos de enquadramento escolhidos, etc.

Dica

- Todos os detalhes são importantes e podem criar sentidos para os espectadores do filme. Lembre-se de que vocês estão fazendo o filme para outras pessoas assistirem. Por isso, seja claro em suas ideias.

Pré-produção

1. Organizem a equipe e dividam as tarefas. Quem vai fazer o quê? Lembrem-se de que todos devem ter uma cópia do roteiro.
2. Antes de começar as filmagens, reúnam todos os elementos necessários para o filme. Verifiquem se estão com todos os figurinos e cenários prontos, bem como qualquer outro elemento necessário à filmagem.
3. Ensaiem as cenas antes de gravar, com os atores e as atrizes. Esse ensaio é muito importante para que o elenco se aproprie das cenas e depois consiga gravar sem muitas interrupções.



Jacques Brinon/AP Photo/Glow Images

Equipe de pré-produção trabalhando no cenário do filme **A invenção de Hugo Cabret**, de Martin Scorsese, em Paris, 2010.

107

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Pré-produção

As tarefas não precisam ser as mesmas realizadas por uma equipe de filmagem. Lide com as necessidades reais das gravações dos estudantes. Talvez eles precisem apenas de um operador de câmera. Alguém para cuidar da luz ou fazer efeitos sonoros também pode ser interessante. Faça sugestões. Eles podem mudar de função em cada cena também.

Os ensaios são essenciais para que a linguagem do cinema comece a ganhar concretude. É a chance que o grupo tem de arriscar diversas maneiras de realizar os planos até descobrir qual é a melhor forma. Insista no ensaio antes de gravarem, para que o estudante responsável por operar a câmera saiba o que tem de gravar na hora da filmagem.

Produção

Pense no cronograma para a realização das atividades de filmagem. Esta é uma atividade mais longa. Ela tem algumas demandas que devem ser pensadas com antecedência: é preciso deixar claro o dia de trazer os materiais necessários e verificar a disponibilidade dos espaços para gravação na escola, por exemplo.

4. Durante o ensaio dos atores e das atrizes, aproveitem para imaginar os enquadramentos e outros detalhes sobre as cenas do filme. Como elas serão organizadas? O filme terá cenas de longa ou curta duração? A câmera ficará parada ou em movimento? O que aparecerá na sequência de imagens de cada momento da narrativa? Quais serão os enquadramentos captados pela câmera?

Dica

- Quanto mais detalhada for a experimentação dos enquadramentos, melhor será o resultado na hora de filmar.

Produção

1. Façam um teste com a câmera e verifiquem se ela capta a imagem e o som conforme vocês haviam pensado. O som é muito importante. Verifiquem se ele não fica baixo demais. Muitas vezes é preciso falar mais devagar para que o som fique claro nas gravações.
2. Organizem as gravações de acordo com a cena que estiverem filmando. Uma mesma cena pode ser filmada mais de uma vez. A cada nova filmagem, experimentem pequenas modificações no enquadramento, no ritmo da cena e na atuação do elenco. Se alguém errar alguma coisa, não tem problema: filmem de novo. Façam quantas tomadas forem necessárias, até conseguir a melhor filmagem para cada cena.
3. Para finalizar, façam os créditos do filme. Escrevam em folhas de papel sulfite ou em cartolinas o nome de todas as pessoas da equipe e suas funções. Incluam o nome dos atores e os personagens que interpretaram. Filmem as folhas por alguns segundos, considerando o tempo necessário para ler as informações presentes em cada uma delas.



O diretor Martin Scorsese mostrando o roteiro do filme **A invenção de Hugo Cabret** ao ator Ben Kingsley, nos bastidores das filmagens, em Paris, 2010.

Pós-produção

1. Se for possível, façam a edição do filme usando programas de computador ou aplicativos de celular. Muitos deles possibilitam cortar pedaços de cenas, mudar a ordem, colocar trilha sonora, entre outros recursos.
2. Caso não existam programas de edição à disposição, escolham as melhores tomadas filmadas e passem essas cenas diretamente, uma atrás da outra, no momento da exibição, sem precisar juntá-las em um único vídeo. Isso dá uma ideia de como o filme ficaria depois de editado, permitindo que a produção seja assistida.

Mostra de cinema

1. Por fim, assistam à produção de todos os grupos. Organizem uma mostra com os filmes de toda a turma.
2. Se quiserem, vocês podem convidar as outras turmas e toda a comunidade escolar para ver a mostra. Pode ser interessante preparar cartazes para divulgá-la.
3. Assistam aos filmes dos colegas e tentem perceber o que fizeram de interessante! Assim, vocês vão notar que existem muitas possibilidades de temas e formas na linguagem cinematográfica!



Cartazes de divulgação de filmes brasileiros.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Converse com sua turma sobre a produção dos filmes.

- Como foi realizar o filme com seu grupo? Quais dificuldades e curiosidades aconteceram durante as filmagens? **A**
- Durante as filmagens, vocês precisaram mexer em algum ponto do roteiro? Por quê? **B**
- Você percebeu que a escolha dos enquadramentos pode criar diferentes sentidos para o espectador? E percebeu que a ordem escolhida para as cenas também pode causar diferentes sensações? **C**
- Como foi o processo de experimentar diferentes tomadas para uma mesma cena? Como vocês fizeram para decidir qual a melhor tomada para cada cena? **D**

109

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- RIZZO JR., S. A. *Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: ECA/USP, 2011. (Tese de Doutorado). Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-12092011-154616/pt-br.php>. Acesso em: 17 jan. 2018.

Este trabalho apresenta uma proposta de formação de professores para o desenvolvimento de atividades no campo da linguagem e da produção audiovisual a partir de um mapeamento conceitual conectado com o desenvolvimento do audiovisual ao longo do século XX e na primeira década do século XXI e com as diretrizes apontadas para a educação no Brasil.

Pós-produção

Existem programas de computador muito simples e gratuitos que fazem esse tipo de tarefa. Caso sua escola tenha sala de informática, esse é um excelente momento de utilizá-la. Também é possível fazer a pós-produção de vídeos diretamente em *smartphones* – existem diversos aplicativos gratuitos disponíveis para esse tipo de trabalho.

Caso não haja nenhum programa ou aplicativo disponível, incentive os estudantes a selecionar as cenas que compõem o filme e a se organizar para exibi-las em sequência no dia da mostra.

Mostra de cinema

Caso sua escola tenha um projetor, monte um cinema na sala de aula e faça uma pequena mostra da produção dos grupos. Depois de cada filme exibido, promova uma conversa entre o grupo que realizou a filmagem e o restante da turma, para que contem sobre o processo de produção. Esse momento é muito importante: é aqui que se celebra a arte do cinema!

Hora da reflexão

A./B. Tente conduzir a discussão para a relação entre os modos de filmagem de cada grupo e os efeitos produzidos: é nessa relação que se pautam muitas questões da linguagem cinematográfica. O interessante desse debate é falar das etapas produtivas, das dificuldades que surgiram e como foram enfrentadas. Caso tenham feito alterações no roteiro durante as filmagens, estimule os estudantes a identificar por que isso ocorreu.

C./D. Essas perguntas têm o objetivo de promover um debate sobre o processo criativo da realização de um filme. Amplie o debate com outras questões, por exemplo: “Como vocês decidiram os planos e recursos de filmagem?”, “Na hora de filmar, quais imprevistos surgiram?”, “Qual a sensação de fazer pós-produção e editar um filme?”, “Ele se modifica muito?”, “E a sensação de exibir para a turma o filme que o grupo realizou?”.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR24); Arte e tecnologia (EF15AR26).

Consulte as habilidades na íntegra do item **Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC** deste Manual.

Conectando saberes

Sugerimos que esta seção seja realizada em parceria com a disciplina de Ciências, para aprofundar os debates sobre o rádio e suas características. Essa parceria também pode facilitar na escolha e no uso dos componentes tecnológicos para a realização da atividade. Caso sua escola conte com uma professora ou um professor de Informática, recomendamos que essa parceria também aconteça para a realização das atividades previstas.

É importante que os estudantes que não tenham o hábito de escutar rádio experimentem um pouco as dinâmicas das rádios e seus programas de música, notícias, esportes. Assim, eles podem se aproximar da linguagem com a qual trabalharemos neste bloco.



Conectando saberes

Rádio por todo lado

Você já pensou sobre quantos modos diferentes existem para nos comunicar e obter informações atualmente? Essa diversidade surgiu com a criação dos meios de comunicação de massa, como os jornais, as revistas, o cinema, a televisão e o rádio.

Entre todos esses meios de comunicação, um dos mais populares, desde seu surgimento, no final do século XIX, até hoje é o rádio. Existem muitos tipos de emissora de rádio: as rádios que se dedicam a temas de interesse mais amplo, como notícias nacionais e internacionais; as rádios comunitárias, que divulgam o que acontece nos bairros e são produzidas pelos próprios moradores; as rádios educativas, que apresentam programas de cultura e educação; as rádios escolares, que são produzidas por estudantes; entre outras.

As programações de todos esses tipos de emissora de rádio têm um ponto em comum: o uso da linguagem radiofônica, que ajuda a organizar os conteúdos e transmitir as informações com clareza.

Você já ouviu algum programa de rádio? Como ele era organizado? Sobre o que falava?

Agora, você vai criar com os colegas uma rádio na escola!



Ana Lorenna/ACS/Secretaria de Educação de Fortaleza, CE

Transmissão de programa da Rádio Mania, da Escola Municipal Mozart Pinto, de Fortaleza, no Ceará, que ganhou um prêmio da prefeitura pelo melhor programa de comunicação popular, concorrendo com rádios comerciais da cidade. O programa premiado explicava o que é e para que serve um imposto municipal chamado de Imposto Territorial Urbano (IPTU) e foi feito por alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

110

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- BALTAR, M. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2013.
O objetivo principal deste livro é dialogar com os professores da Educação Básica sobre as potencialidades da rádio escolar.
- CITELLI, A. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.
O livro estuda as possibilidades e a importância da linguagem dos meios de comunicação no contexto escolar e faz propostas de como encaminhar projetos relacionados a isso.
- GUIA de implementação de projeto rádio escolar (manual *on-line*). Disponível em: <www.usp.br/nce/manual/paginas/manual1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.
Guia do projeto Educom, destinado a implementar rádios escolares na rede pública da cidade de São Paulo. Nesse guia é possível en-

Criando uma rádio escolar

Em muitas escolas brasileiras, os estudantes criam e produzem suas próprias rádios, levando diversão, informação e interação para as comunidades escolares, do bairro, da cidade, do estado, do país inteiro e até para outros países.

Os recursos e materiais disponíveis variam muito de escola para escola, mas é possível criar e produzir programas de rádio de muitos jeitos diferentes, com resultados igualmente interessantes.



Gabriela Gil/Aquivo da editora

- 1 Primeiro é preciso definir os equipamentos que a turma vai usar e o meio de transmitir a programação da rádio. Decida sobre esses itens técnicos com os colegas e o professor ou a professora, de acordo com os recursos disponíveis.
- 2 Agora, é o momento de definir a programação. Quais são os programas que você e sua turma gostariam de fazer? Aqui vão algumas sugestões:
 - Entrevistas
 - Músicas gravadas e ao vivo
 - Histórias e poemas
 - Programas de temas gerais
- 3 Quando escolherem o tema do programa, é preciso estabelecer suas características e distribuir as tarefas para produzi-lo. Quem vai apresentar? Quem vai gravar? Como o programa começa e como termina? Há algum intervalo? Quanto tempo ele dura?
- 4 Depois de gravados os programas, talvez seja preciso editá-los, ou seja, cortar trechos que não vão ser usados. Se os programas estão sendo feitos ao vivo, não há possibilidade de edição! Por isso, pode ser muito importante fazer um roteiro escrito com a ordem do que dizer para não se perder.
- 5 Agora, é só divulgar a rádio e escutar com os colegas!

111

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Criando uma rádio escolar

Diversas escolas no Brasil inteiro desenvolvem projetos de rádio escolar, e muitos desses projetos estão disponíveis na internet. Assim, pode ser interessante procurar alguns dos programas de rádio escolar desenvolvidos por estudantes de outras escolas e escutá-los com a turma. Isso pode inspirar ideias e ajudar com questões de formato do programa, duração, temáticas, etc. (veja indicação no box **Sugestões**). Este **Conectando saberes** dialoga diretamente com o tema **participação**, que faz parte desta unidade.

No momento de criar a programação da rádio com a turma, faça o planejamento respeitando os limites técnicos do seu contexto escolar. A rádio pode ser *on-line*, toda gravada, mas também pode ser feita ao vivo com uma caixa de som e um microfone, no pátio da escola. O importante é fazer que a experiência da rádio e a escolha dos conteúdos do programa, somadas à experiência de intervenção artística no ambiente escolar, aconteçam, independentemente dos limites técnicos.

Para o caso de programas que não serão transmitidos ao vivo, verifique com os estudantes a disponibilidade de gravadores, seja em *smartphones*, computadores ou aparelhos de som. Auxilie os estudantes com o funcionamento dos aparelhos.

Existe um guia para implementação da rádio escolar proposto por Carlos Alberto Mendes de Lima, radialista e especialista em educomunicação (veja indicação no box **Sugestões**).

Também é possível explorar toda a dinâmica da linguagem radiofônica sem nenhuma aparelhagem: os estudantes podem experimentá-la por meio do teatro (com foco na experiência de criação com o som), representando os programas e pensando em suas possibilidades pela linguagem do som e da fala. Existem muitos autores de teatro que se dedicaram à escrita de peças radiofônicas: elas também podem servir de base para as atividades deste bloco.

contrar os itens básicos para implementar uma rádio escolar. Ele apresenta também fichas e roteiros para a organização da programação de uma rádio escolar.

- EMEIF Mozart Pinto – Rádio Escolar (blogue). Disponível em: <<http://emeifmozartpinto.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

- MINISTÉRIO da Educação (portal). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35386>>. Acesso em: 10 jan. 2018. No portal do MEC e no blogue da rádio, você pode conhecer o projeto de rádio escolar da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Mozart Pinto, em Fortaleza, Ceará.

BIBLIOGRAFIA

Artes visuais

- AGUIRRE, Imanol. *Imaginando um futuro para a educação artística*. Trad. Inês Oliveira Rodríguez e Danilo de Assis Climaco. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.
- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____.; COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.
- _____. *Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. Curso de Especialização em Arte Unesp/RedeFor, módulo 1, disciplina 2. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____.; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARCINSKI, Fabiana Werneck (Org.). *Sobre a arte brasileira: da Pré-história aos anos 1960*. São Paulo: WMF Martins Fontes/Edições Sesc, 2014.
- BUORO, Anamélia. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resendi e. *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____.; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOMBRICH, Ernst. *História da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- IMBERNON, Francisco. *A escola no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KOSSOY, Boris. *Origens e expansão da fotografia no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1980.
- LARROSA-BONDIA, Jorge. *Tremores – escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado – processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 2004.

Música

- BENNET, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares*. *Cadernos de Pesquisa*, set./dez. 2009. v. 39, n. 138, p. 715-746.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CALIXTO, Wesley Pacheco; RODRIGUES, Clóves Gonçalves. *Poliuição sonora*. Monografia. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.
- CAMEU, Helsa. *Música Indígena*. *Revista Brasileira de Folclore*. Ano II, n. 4. Ministério da Educação e Cultura: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, set./dez. 1962.
- CIAVATTA, Lucas. *O passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros (RJ), 2009.

- DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- GUIA, Rosa Lucia dos Mares; FRANÇA, Cecília Cavaliere. *Jogos pedagógicos para Educação Infantil*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.
- MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.
- MUSOTTO, Ramiro. *O berimbau da Bahia: um estudo da técnica, escrita e evolução da música tradicional e contemporânea do berimbau da Bahia*. Salvador: Harp-Dan, 2010.
- PEREIRA, Mayra Cristina. *A circulação de instrumentos musicais no Rio de Janeiro do Período Colonial ao final do Primeiro Reinado*. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, abr. 2013.
- PUCCI, Magda. *A arte oral Paiteer Surui de Rondônia*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, mar. 2009.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.
- SIMÃO, João Paulo. *Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, fev. 2013.
- TEIXEIRA, 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 Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luis: Edufma, 2000.
- SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. *Mamulengo: o teatro de bonecos popular do Nordeste*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
- SERRONI, J. C. *Cenografia brasileira: notas de um cenógrafo*. São Paulo: Edições Sesc, 2013.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Artes integradas

- ABREU, Luis Alberto; SILVA, Erminia. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- BA, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, 2013.
- BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.
- COUSINS, M. *História do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FRIEDMANN, A. *A arte de brincar – Brincadeiras e jogos tradicionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira*. Brasília, 2014.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2011.

112

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

