

Arte

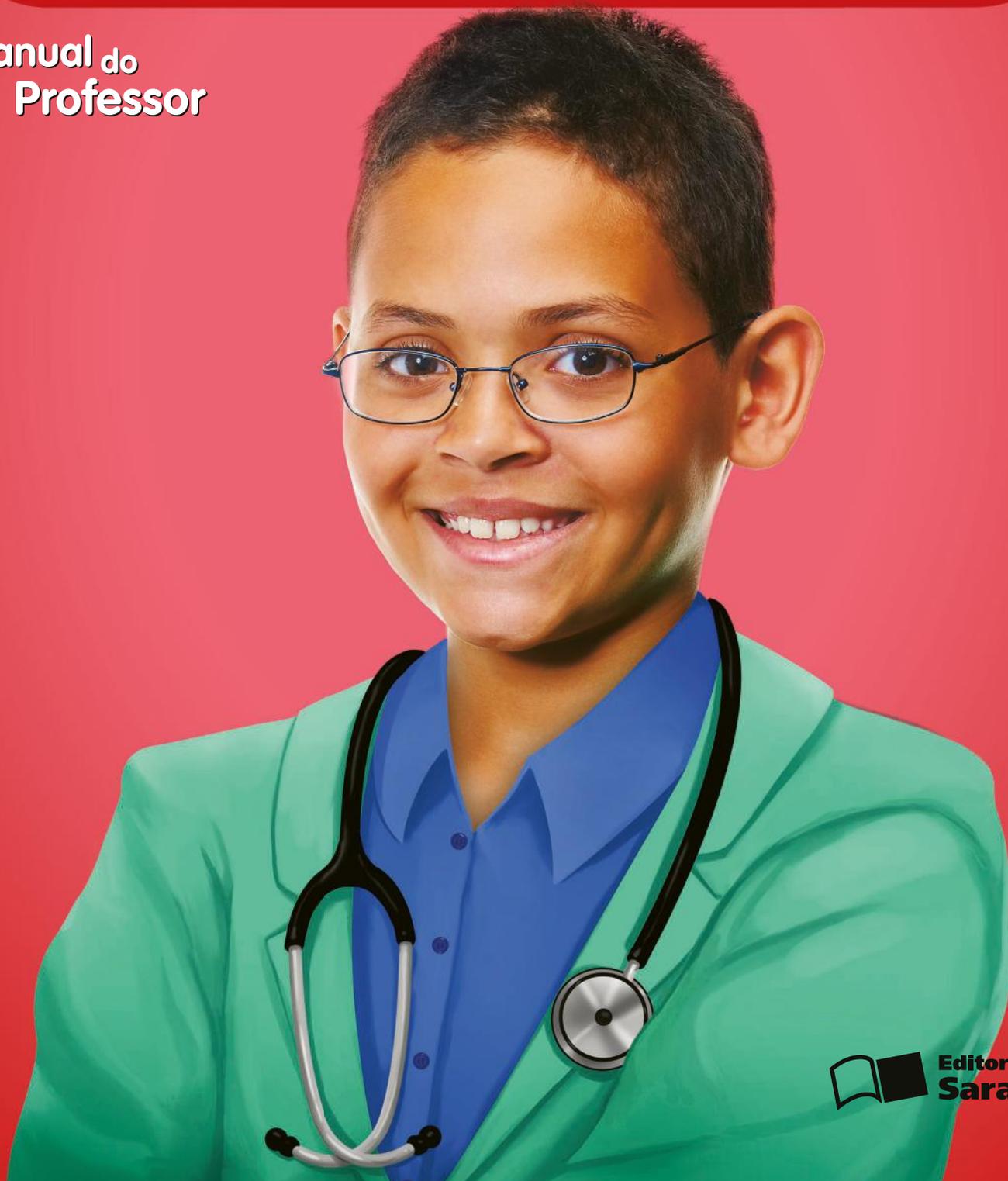
Caio Paduan
Rafael Presto
Taiana Machado
Valquiria Prates

5^o
ano

LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

Manual do
Professor



 **Editora
Saraiva**

Manual do Professor

Arte

5^o
ano

LIGAMUNDO

Ensino Fundamental • Anos Iniciais • Componente Curricular: Arte

CAIO PADUAN

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

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

Graduando da Escola de Educação Física e Esporte da USP

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

RAFAEL PRESTO

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

Professor de teatro e percussão em escolas públicas e particulares

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

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

TAIANA MACHADO

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

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

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

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

VALQUIRIA PRATES

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

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

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

"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP)

Curadora e professora em universidades, escolas e instituições culturais

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

Direção geral: Guilherme Luz

Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

Gestão de projeto editorial: Tatiany Renó

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

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

Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga

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

Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.),
Rosângela Muricy (coord.), Ana Curci, Ana Paula C. Malfa, Arali Gomes,
Brenda T. de Medeiros Moraes, Carlos Eduardo Sigris, Claudia Virgílio,
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: iStockphoto/Getty Images

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

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

Espaço 2 – Pinheiros – SP – CEP 05425-902

SAC 0800 011 7875

www.editorasaraiva.com.br

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

Ligamundo : arte 5º 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 978-85-472-2469-1 (aluno)

ISBN 978-85-472-2470-7 (professor)

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

17-11361

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

2017

Código da obra CL 820679

CAE 728890 (AL) / CAE 728855 (PR)

1ª edição

1ª impressão

Atualizado de acordo com a BNCC.



Impressão e acabamento

Sumário

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

Apresentação

Cara professora, caro professor,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ A Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

Um breve panorama das visões de ensino-aprendizagem em Arte

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

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

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

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

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

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

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

1 Taxonomia é a ciência ou técnica de classificação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artes visuais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dança

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Música

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Teatro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Proposta teórico-metodológica da Coleção

Abordagem Triangular Ampliada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Eixos de aprendizagem em Arte

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

Multiletramento nas linguagens artísticas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Multiculturalismo

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

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

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

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

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

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

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

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

Outro traço importante da interculturalidade é a compreensão de que

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

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

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

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

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

Formação da sensibilidade e a imaginação na cognição

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

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

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

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

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

Percursos pedagógicos no ensino de arte

Livro-mapa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Percurso pedagógico e as linguagens artísticas na Coleção

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como a dança é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A dança está presente em diferentes dimensões de nossa vida.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como a música é abordada nos anos iniciais do Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como o teatro é abordado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estratégias e debates pedagógicos no ensino de arte

Escola ampliada

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

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

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

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

Percursos culturais: museus, exposições, espetáculos e shows

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Importância do corpo nas práticas das linguagens artísticas

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

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

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

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

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

Importância e estratégias de registros de processos nas aulas de Arte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Arte e tecnologia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interações e diálogos entre arte e tecnologia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avaliação em Arte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Organização da obra

Material impresso

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

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

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

Estrutura das unidades

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

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

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

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

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

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

Vamos começar

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

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

Que arte é essa?

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

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

Como é feita essa arte?

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

Vamos experimentar

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

Hora da reflexão

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

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

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

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

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

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

Dica(s)

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

Glossário

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

Para ler / Para acessar / Para ouvir /

Para assistir / Para visitar

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

Passeando pelo passado

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

Vamos falar sobre...

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

Conectando saberes

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

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

Material digital do professor

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

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

Temas, campos de experiência e macrotemas

Temas transversais e interdisciplinaridade

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

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

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

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

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

Portanto:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O livro do 5º ano tem, em sua primeira unidade, **A arte que transforma os lugares**, a retomada do macrotema espaço e movimento. Essa temática é explorada por meio das diversas interações que cada linguagem pode produzir em sua relação com o espaço. Conteúdos conceituais das linguagens, como a relação do corpo e do espaço no teatro, do movimento no espaço em dança, são explorados de forma mais profunda. As artes visuais e a música vão abordar essa relação a partir de obras e artistas que usam essa interação na sua produção. Por fim, a última unidade do 5º ano, **Arte e sociedade**, busca dialogar com a contemporaneidade 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 – A arte que transforma os lugares		
Bloco 1 – Artes visuais		
Tema	Grafite; pintura com estêncil	
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>Primeiramente, os estudantes serão estimulados a reconhecer o grafite como manifestação artística (EF15AR01). Em seguida, farão pinturas com o uso de estêncil, em uma atividade prática individual (EF15AR04) (EF15AR05). No final, vão discutir coletivamente o processo de criação de imagens com o uso de estêncil (EF15AR06). Nas duas seções seguintes, observarão diversas manifestações do grafite em cidades da América Latina, discutindo seus suportes, processos de criação e contextos de circulação (EF15AR01) (EF15AR02) (EF15AR03) (EF15AR07).</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>Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p>	Encerrando o bloco, os estudantes farão uma atividade prática de criação coletiva de um mural na escola, utilizando a técnica do estêncil (EF15AR02) (EF15AR04) (EF15AR05). No final, a turma discutirá a atividade e refletirá sobre o processo de criação de um mural por meio do estêncil (EF15AR06).
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Como manifestação cultural tipicamente urbana, o grafite possibilita um trabalho conjunto com a disciplina de Geografia em torno do tema dos processos de urbanização e as mudanças sociais, econômicas e culturais que provocam.	

Bloco 2 – Música		
Tema	Paisagens sonoras; intensidade sonora e dinâmica musical	
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>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>	Os estudantes se aproximarão do conceito de intensidade como parâmetro sonoro em uma atividade prática de medição de decibéis de paisagens sonoras da escola (EF15AR14). Em seguida, aprofundarão o conhecimento sobre intensidade sonora explorando o trabalho de instalação multimídia dos artistas George Bures Miller e Janet Cardiff (EF15AR13). Em seguida, compreenderão que a intensidade é um elemento constitutivo da música e se relaciona ao conceito musical de dinâmica (EF15AR14). Por fim, na atividade que finaliza o bloco, os estudantes serão convidados a criar sons usando a voz, percussão corporal, instrumentos e objetos da sala de aula, fazendo experimentações com a dinâmica musical e explorando as relações do som com o espaço (EF15AR14) (EF15AR17).
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A relação entre a linguagem musical e as artes visuais pode ser explorada neste bloco a partir da apreciação de instalações multimídias que apresentem recursos sonoros. Pesquise, com a turma, artistas que são músicos e artistas visuais e investigue se e como as duas linguagens dialogam em sua obra.	

Bloco 3 – Dança		
Tema	Relações entre o movimento, as convenções e a materialidade dos espaços	
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>	No início do bloco, os estudantes experimentarão, em uma atividade em grupo, as possibilidades de movimentação que a organização dos elementos do espaço oferece, discutindo em grupo a experiência (EF15AR10) (EF15AR12).

<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</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>Para aprofundar a reflexão sobre as relações entre espaço e movimento, os estudantes conhecerão uma coreografia que foi criada e realizada em uma praça na cidade do Rio de Janeiro (EF15AR08). A turma será então convidada a criar uma intervenção para um espaço da escola, a ser realizada na hora do intervalo (EF15AR11). Antes, os estudantes estudarão o modo como o espaço molda determinadas possibilidades de ação e movimento, refletindo sobre como gostariam de interferir nessas relações (EF15AR10). Depois de realizada a atividade, a turma fará uma reflexão relacionando a impressão das pessoas que assistiram à intervenção, a experiência de realização dessa ação e a maneira como as diversas possibilidades de relação entre o movimento e o espaço podem ser assunto da dança (EF15AR12).</p>
<p>Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas</p>	<p>O estudo das convenções dos espaços pode ser ampliado para uma discussão interdisciplinar com Geografia sobre mobilidade urbana, com uma reflexão sobre como o planejamento urbano condiciona os modos de ocupação e de movimentação nos espaços públicos.</p>	

<p>Bloco 4 – Teatro</p>		
<p>Tema</p>	<p>Cenografia</p>	
<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<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>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>O bloco se inicia com a realização de um jogo teatral relacionado ao espaço, no qual os estudantes vão usar posturas corporais para compor imagens coletivas de diferentes ambientes, explorando os lugares do cotidiano, exercitando a imaginação na ressignificação desses lugares (EF15AR19) (EF15AR20) (EF15AR21) e explorando o repertório corporal da turma (EF15AR22).</p> <p>Na seção seguinte, a turma será convidada a apreciar imagens do espetáculo musical <i>Canção dos direitos da criança</i> (EF15AR18), identificando os elementos singulares de composição visual da encenação e reconhecendo os elementos constitutivos da cenografia (EF15AR01) (EF15AR02).</p> <p>O debate técnico e teórico sobre a composição da cenografia é realizado na seção seguinte, aprofundando-se a discussão sobre seus elementos constitutivos (EF15AR02) (EF15AR18). A turma será convidada a apreciar o croqui de uma cenografia de Adolphe Appia, ampliando seu vocabulário e repertório relativos à cenografia (EF15AR02).</p>

<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p>TEATRO Contextos e práticas (EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p>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.</p> <p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p>ARTES INTEGRADAS Processos de criação (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>	<p>Para encerrar as pesquisas e experimentações em torno do espaço e da cenografia, os estudantes deverão criar um croqui de uma cenografia (EF15AR04) (EF15AR05) com inspiração na música “Deveres e direitos”, do álbum <i>Canção de todas as crianças</i>, de Toquinho (EF15AR13) (EF15AR23). Essa composição deverá levar em conta a projeção desse cenário em um palco, exercitando a imaginação e o faz de conta (EF15AR21). Ao final da produção das duplas, os estudantes serão convidados a apreciar a produção de seus colegas, para debatê-las e contextualizá-las (EF15AR06).</p>
<p>Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas</p>	<p>Toda a pesquisa deste bloco, que aborda o universo da cenografia, realiza-se em um terreno híbrido entre as artes visuais e o teatro.</p>	

<p>Bloco 5 – Artes visuais</p>		
<p>Tema</p>	<p>Arte ambiental e arte efêmera</p>	
<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<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>Como atividade inicial do bloco, os estudantes investigarão as formas, cores e texturas de elementos naturais por meio da criação de um herbário, discutindo coletivamente o processo e suas criações (EF15AR02) (EF15AR05) (EF15AR06). Com o objetivo de ampliar suas referências acerca da arte ambiental, os estudantes apreciarão imagens de trabalhos de Andy Goldsworthy, tendo contato ainda com obras de outros artistas dedicados à produção de arte ambiental, em um percurso em que compreenderão adicionalmente o conceito de arte efêmera (EF15AR01) (EF15AR03) (EF15AR07).</p>

<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p>	<p>Para finalizar o bloco, os estudantes realizarão uma atividade coletiva de criação de uma mandala (EF15AR04) (EF15AR05) com folhas de características variadas para explorar o uso de elementos naturais com base em suas características formais, como tamanho e cor (EF15AR02). Por fim, os estudantes discutirão o processo de criação e os aprendizados obtidos ao longo do bloco (EF15AR06).</p>
<p>Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas</p>	<p>A criação de herbários feita pela turma pode ser um ponto de partida para uma atividade de letramento científico, conteúdo comum a todas as disciplinas. Os estudantes poderão experimentar a eficácia de sistemas de classificação, ou taxonomias, em função da existência de critérios comuns aos agrupamentos que compõem esses sistemas. O herbário poderá ser organizado de acordo com critérios diversos, na medida em que se constituir como objeto de estudo de disciplinas diferentes, como Ciências (para o estudo da morfologia ligada à fisiologia das diferentes partes de plantas, por exemplo) ou Geografia (como estudo de cobertura vegetal de diferentes áreas de um município, por exemplo).</p>	

<p>Conectando saberes – A arte de fazer mapas</p>		
<p>Tema</p>	<p>Aspectos artísticos em representações cartográficas</p>	
<p>Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC</p>	<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>No início do bloco, os estudantes apreciarão um mapa antigo, contextualizando-o e debatendo alguns dos elementos constitutivos dessa forma de representação do espaço (EF15AR01) (EF15AR02) (EF15AR03). Depois, inspirada nesse mapa, a turma deverá criar a representação visual de um lugar imaginário (EF15AR04) (EF15AR05). Por fim, a turma apreciará coletivamente os mapas que criou, buscando sentidos plurais para as produções (EF15AR06).</p>
<p>Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas</p>	<p>O tema da cartografia poderá ser aprofundado em uma atividade interdisciplinar com Geografia.</p>	

Unidade 2 – Arte e sociedade

Bloco 1 – Artes visuais

Tema	Fotomontagem	
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>Iniciando o bloco, os estudantes vão realizar uma atividade prática em dupla de criação de colagens (EF15AR04) (EF15AR05) com base em uma investigação do potencial imagético de narrativas de sonhos, em um trabalho que envolve o exercício de escuta atenta de um colega (EF15AR06).</p> <p>Depois, os estudantes farão uma atividade coletiva de leitura de imagem com as fotomontagens de Grete Stern (EF15AR01), a partir da qual discutirão seu potencial simbólico de representação poética da questão da opressão contra a mulher, por meio de elementos da linguagem das artes visuais, em um contexto sociocultural específico (EF15AR02) (EF15AR03). Os alunos conhecerão também dados biográficos de Grete Stern e as condições de produção de sua obra (EF15AR07).</p> <p>Em seguida, conhecerão as etapas do processo de criação de uma fotomontagem, por meio da investigação das formas de trabalho de Grete Stern (EF15AR01) (EF15AR02).</p> <p>No final do bloco, os estudantes criarão cartazes de denúncia ou reivindicação social, compostos por texto e imagens (EF15AR02) (EF15AR04) (EF15AR05), que serão expostos na sala de aula ou em outro espaço da escola. Para finalizar, discutirão o processo coletivamente (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A discriminação contra as mulheres e as lutas pela emancipação feminina podem ser um tema tratado de uma perspectiva histórica e por meio de fontes diversas, incluindo textos de variadas esferas de circulação: artístico-literária, jornalística, científica, etc. Esse trabalho interdisciplinar pode ser realizado com Língua Portuguesa e História.	

Bloco 2 – Música

Tema	Gêneros musicais; características do <i>rap</i> ; prosódia e pulso	
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>No início do bloco, os estudantes identificarão características e contexto de circulação de diferentes gêneros musicais para perceber que esses gêneros atendem a realidades de diferentes públicos (EF15AR13). Em seguida, os estudantes terão contato com o <i>rap</i> (EF15AR13), por meio do trabalho de Emicida. Entenderão que essa manifestação cultural, entre outros aspectos, traduz muitas vezes a realidade das comunidades em que surgem e em que circulam (EF15AR13).</p>

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<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>A partir da manifestação cultural do <i>rap</i>, os estudantes se aproximarão do conceito de prosódia, um tema comum à música e à poesia, compreendendo a relação entre o pulso musical e o texto das canções e <i>raps</i> (EF15AR14).</p> <p>No boxe Passeando pelo passado, a turma terá contato com a obra de Vinicius de Moraes, poeta e compositor que personifica a rica integração entre música e poesia brasileiras (EF15AR13).</p> <p>Por fim, os estudantes terão a oportunidade de criar e apresentar um <i>rap</i> de autoria própria (EF15AR14) (EF15AR17).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	O intenso apelo da linguagem verbal presente no <i>rap</i> pode ser aproveitado em um trabalho integrado com a disciplina de Língua Portuguesa sobre as diversas manifestações das formas poéticas.	

Bloco 3 – Dança		
Tema	Formas e pensamentos na dança	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>DANÇA Contextos e práticas (EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> <p>Elementos da linguagem (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>A proposta deste bloco é perceber o vasto horizonte englobado pela palavra “dança” e instigar o questionamento sobre como as diferentes formas e pensamentos da dança são estruturados. Para isso, os estudantes farão uma pesquisa e partilha das informações encontradas sobre a dança e suas características, estilos ou artistas de seu interesse (EF15AR08).</p> <p>Em seguida, a turma conhecerá o espetáculo <i>Pororoca</i>, da Lia Rodrigues Companhia de Danças, e o contexto de elaboração do espetáculo envolvendo a Escola Livre de Dança da Maré (EF15AR08).</p> <p>No encerramento do bloco, os estudantes serão convidados a elaborar uma composição em que brinquem com a ideia de executar ações juntos e separados (EF15AR10) (EF15AR11). Por meio dessa ação, serão instigados a pensar sobre tudo aquilo que envolve uma proposta de dança: os movimentos, a organização cênica, o local para o público, o título e os sentidos que a coreografia pretende explorar. Na reflexão final, a turma vai explorar a percepção das singularidades envolvidas na criação e realização da dança e de suas possibilidades de sentido enquanto linguagem (EF15AR12).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	As relações entre manifestações artísticas e culturais e seus contextos de surgimento e circulação, condições de produção, recepção, entre outros aspectos, podem ser exploradas em conjunto com as disciplinas de Língua Portuguesa e História.	

Bloco 4 – Teatro

Tema	Jogos teatrais; Teatro do Oprimido	
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>No jogo teatral da seção de abertura do bloco, os estudantes explorarão composições de teatro-imagem para debater diferentes situações de convívio social de seu cotidiano (EF15AR19). Na composição das cenas, explorarão as possibilidades criativas do corpo (EF15AR22), resignificando teatralmente o cotidiano da turma (EF15AR21) em um jogo coletivo e colaborativo (EF15AR20). Na seção seguinte, a turma terá a oportunidade de apreciar, contextualizar e debater a metodologia do Teatro do Oprimido (EF15AR18). Depois, a turma realizará uma conversa para definir conceitos em torno da expressão “jogos teatrais”; essa conceituação é disparadora para uma retomada coletiva dos jogos teatrais realizados pela turma em sua trajetória de ensino-aprendizagem em teatro (EF15AR18). Como encerramento do bloco, a turma será convidada a realizar um jogo teatral inspirado na metodologia do Teatro do Oprimido, chamado “teatro-fórum”. Divididos em grupos, os estudantes vão escolher uma situação de opressão que reconhecem no cotidiano da turma (EF15AR19), criando a seguir coletivamente uma cena baseada nessa situação (EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR22). As cenas serão apresentadas para a turma, que poderá interferir e sugerir soluções para a opressão apresentada, seguindo as regras do jogo teatral experimentado (EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR22).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	O Teatro do Oprimido surgiu em um período da história contemporânea em que diversos países da América Latina passavam por processos políticos semelhantes, em que ganhavam peso discussões sobre cidadania e recuperação de direitos em contextos institucionalmente autoritários. O tema permite, assim, uma abordagem interdisciplinar com História sobre cidadania e direitos como conquistas históricas dos povos.	

Bloco 5 – Artes visuais

Tema	Processos de impressão manual	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS</p> <p>Contextos e práticas (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>Elementos da linguagem (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>Materialidades (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>Processos de criação (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.</p> <p>Sistemas da linguagem (EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).</p>	<p>Para começar o bloco, os estudantes experimentarão um processo de impressão básico por meio da criação de matrizes de carimbos, desenvolvendo posteriormente uma atividade de criação de estampas, com os carimbos que foram criados por eles (EF15AR02) (EF15AR04) (EF15AR05). No final da atividade, a turma discutirá como foi todo o processo (EF15AR06).</p> <p>Nas seções seguintes, por meio da leitura apreciativa dos elementos formais e figurativos de uma natureza-morta de Oswaldo Goeldi e da contextualização da técnica de xilogravura, os estudantes ampliarão seu repertório acerca dos usos possíveis de matrizes para a criação de obras nas artes visuais (EF15AR01) (EF15AR02) (EF15AR03) (EF15AR07).</p> <p>Por fim, os estudantes podem experimentar os processos de criação de matrizes e impressão por meio de duas técnicas (EF15AR02) (EF15AR04) (EF15AR05) monotípia e isogravura, encerrando a atividade com uma conversa coletiva (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A presença da xilogravura como linguagem visual em gêneros textuais multimodais, como o cordel, pode ser explorada em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa.	

Bloco 6 – Artes integradas

Tema	Arte e cultura digital	
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 (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 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>Como primeira atividade do bloco, após tomar contato com os conceitos de arte e cultura digital, os estudantes pesquisarão obras de arte digital no <i>site</i> do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE) (EF15AR01), reconhecendo os elementos constitutivos dessas obras (EF15AR02) e seus sistemas de circulação <i>on-line</i> (EF15AR07).</p> <p>Nas seções seguintes, os estudantes tomarão contato com três obras de arte digital, que se utilizam dos recursos da realidade virtual e da realidade aumentada (EF15AR01) (EF15AR02) (EF15AR03) (EF15AR07).</p> <p>Para finalizar o bloco, os estudantes serão convidados a criar uma galeria virtual multimídia (EF15AR07) com os trabalhos de Arte desenvolvidos ao longo do ano letivo (EF15AR02) (EF15AR04), selecionando conteúdo autoral para mediar e divulgar suas próprias produções, em meios e suportes digitais diversos (EF15AR23) (EF15AR26).</p> <p>Na conclusão da atividade a turma discutirá coletivamente o processo de experimentação e os aprendizados obtidos ao longo do bloco (EF15AR06).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	A arte digital permite diversas abordagens interdisciplinares, entre elas com Matemática, em que se podem explorar, por exemplo, obras como animações em 3D que apresentam figuras geométricas espaciais e permitem a visualização de seus diversos atributos, por meio de seu desdobramento em planificações, entre outros recursos.	

Conectando saberes – Memórias e registro

Tema	Planejamento e criação de um centro de memória	
Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC	<p>ARTES VISUAIS 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 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>A atividade de criar um centro de memória da escola envolve a valorização do patrimônio cultural local, próprio da comunidade escolar, sendo por excelência um trabalho processual interdisciplinar, a depender dos materiais e entrevistas produzidos para compor o acervo desse centro (EF15AR23) (EF15AR25).</p> <p>Para sua realização, os estudantes devem analisar diferentes formas de registro e materialidade, discutindo coletivamente o que deve participar do centro de memória e como produzir/ coletar essas produções e objetos, sempre em diálogo com os colegas, alcançando sentidos plurais para a atividade (EF15AR05) (EF15AR06). Por fim, para o desenvolvimento desse trabalho, a turma deve investigar essa modalidade de acervo, debatendo a ideia de que um centro de memória constitui uma espacialidade institucional dentro da escola (EF15AR07).</p>
Possibilidades de diálogo com outras linguagens ou outras disciplinas	Esta seção possibilita um trabalho conjunto com a disciplina de História, aprofundando as noções de fontes e documentos da memória coletiva. É possível também uma parceria com Língua Portuguesa na produção de gêneros textuais como entrevistas.	

Bibliografia

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ALMEIDA, C. M. C. *A Cultura na formação de professores*. Salto para o futuro (Série Formação cultural de professores). Ano XX, boletim 7, jun. 2010. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 20 out. 2017.
- ALMEIDA JUNIOR, J. S. de; KOUDELA, I. D. *Léxico da pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- AZEVEDO, F. A. G. *Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. (Org.). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.
- _____. (Org.). *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo: Sesc Vila Mariana, 1998b.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002b.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002c.
- _____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002d.
- _____. *Uma introdução à Arte/educação contemporânea*. 10 f. São Paulo, 2005 (mimeo).
- _____. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____.; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. *Síntese da Arte-educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. Polyphonia*, v. 27/2, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/valquiria/Downloads/44693-187688-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- BAY, D. M. D. *Museu e Escola: um diálogo possível*. Sala de Leitura. Instituto Arte na Escola 2017. Espiral interativa. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69312>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BENTES, I. *Museus orgânicos*. Disponível em: <<https://blogfundacao-casagrande.wordpress.com/2017/11/16/museus-organicos-por-ivana-bentes/>>. Acesso em: 5 dez. 2017.
- BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- BOUGHTON, D. *Avaliação: da teoria à prática*. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 2, de 10 de maio de 2016 – Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18449-ceb-2013>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- _____. Governo Federal. Lei n. 12.378/16. Brasília, 2016b. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacao-original-150222-pl.html>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 12/2013. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18449-ceb-2013>>. Acesso em: 1º nov. 2017.
- _____. Governo Federal. Lei n. 1.769/08. Brasília, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. Governo Federal. LDB. Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. Governo Federal. LDB. Lei n. 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Revogado pela Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. Governo Federal. Lei n. 5.692/61. Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2017.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

Arte

5^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, Carlos Eduardo Sigrist, Cesar G. Sacramento, Claudia Virgílio, Flávia S. Vênezio, Gabriela M. Andrade, Lillian M. Kumai, Luís M. Boa Nova, Maura Loria, Patrícia Cordeiro, Raquel A. Taveira, Ricardo Miyake, Rita de Cássia C. Queiroz e Vanessa P. 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
Ilustrações: André Valle, Filipe Rocha, Gabriela Gil, Marco Antonio Godoy, 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: iStockphoto/Getty Images

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

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

Ligamundo : arte 5º 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 978-85-472-2469-1 (aluno)
ISBN 978-85-472-2470-7 (professor)
1. Arte (Ensino fundamental) I. Presto, Rafael.
II. Prates, Valquiria. III. Machado, Taiana.
IV. Paduan, Caio.

17-11361

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

2017

Código da obra CL 820679
CAE 624411 (AL) / CAE 624412 (PR)
1ª edição
1ª impressão

Atualizado de acordo com a BNCC.



Impressão e acabamento

APRESENTAÇÃO

Olá, estudante!

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

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

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

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

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

Boa jornada pelo universo da arte!

Os autores

Conheça seu livro

Abertura de unidade

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

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

1

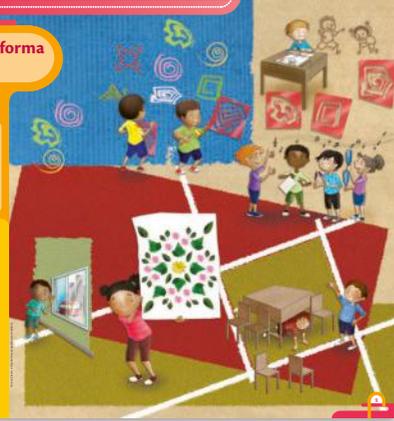
A arte que transforma os lugares

Objetivos

- Conhecer a arte do grafite e usar a técnica do stencil para criar um mural na escola.
- Pesquisar o cotidiano de uma rua ambiente, aprender sobre dinâmica musical e formar uma orquestra de barulho.
- Investigar o movimento dançado nos espaços da escola.
- Explorar a relação entre espaço e teatro por meio da coreografia.
- Fazer um herbário para estudar as cores e formas dos elementos naturais, explorando uma obra de arte ambiental.

Converse com os colegas sobre as questões a seguir:

1. Você já reparou no espaço da sua escola? Ele muda constantemente ou permanece igual? Em dias de eventos e comemorações, o que acontece com esse espaço?
2. Você presta atenção nos espaços públicos por onde passa, como ruas, calçadas e praças? O que chama sua atenção nesses espaços?
3. Você já observou a interferência de alguma expressão artística em espaços públicos? Como foi essa experiência?
4. Já visitou espaços destinados a manifestações e obras artísticas, como museus, teatros e casas de concertos? Como foi essa experiência?



Vamos começar

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

Do que é feita uma dança

Vamos começar



Quando falamos em dança, qual é a primeira ideia que vem à sua cabeça? Usamos o padrão dança para dar nome a muitos estilos, coreografias e técnicas que reconhecemos como parte do mundo da dança. Nesse mundo, há diversos modos de pensar e de fazer a dança.

Para entender essas diferenças, precisamos perguntar: Do que é feita uma dança? Que elementos são esses que juntamos e organizamos para que a dança aconteça? De onde vêm esses elementos?

Vamos pensar sobre isso, mas, antes, que tal fazer uma pesquisa para entender a extensão do mundo da dança?

O mundo da dança

O mundo da dança é muito amplo, mas durante muito tempo foi representado nos livros considerando apenas um estilo ou um modo de pensar e fazer dança.

Muitos artistas questionaram essa forma e inventaram novos caminhos para a dança. Eles foram tão propostos para diferentes lugares, fazendo misturas e pensando aquilo de que é feita a dança.

- Para entender a extensão do mundo da dança, vamos fazer uma pesquisa sobre diferentes estilos, coreografias e danças.
1. Para começar, cada estudante deve escolher o que quer pesquisar. Existe algum estilo ou artista que você gostaria de conhecer melhor? Então, pesquise sobre ele. Caso não se lembre de nenhum artista de dança, faça uma busca na internet e escolha aquele que mais chamar sua atenção para aprofundar a pesquisa.
 2. Quando as pesquisas estiverem prontas, você e os colegas devem analisar o material coletado. Temos artistas e estilos de dança? Lembra de lembrarmos de algum país que não consta na lista? Conheça algum estilo ou artista que ficou de fora? Tentem completar a pesquisa para reunir informações bem variadas.
 3. Agora, reúnam em uma "enciclopédia da dança" as informações pesquisadas. Deixem juntas, como preferem: fazer, vocês podem construir um mural, fazer um caderno coletivo ou até mesmo um blogue.
 4. Ao final, conversem sobre as seguintes questões:
 - Como ficou a enciclopédia da dança?
 - Você percebeu quantas informações diferentes sobre o mundo da dança conseguiram reunir na pesquisa? Notou que ela tem uma história complexa e um desenvolvimento muito diferente em cada lugar do mundo?

Conceito

- Lembra de se procurar o nome do artista ou do estilo, seu país de origem e alguma outra informação que seja interessante: pode ser uma notícia, um texto, uma foto, o comentário de algum crítico ou uma curiosidade.

Hora da reflexão

- Terminada a atividade, converse com a turma.
- O que você aprendeu sobre a dança que ainda não sabia? O que achou mais interessante?
 - Em sua opinião, por que existem tantas formas diferentes de dança?

Dica(s)

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

Hora da reflexão

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

Que arte é essa?

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

Que arte é essa?

A arte ambiental de Andy Goldsworthy



De olho na arte

- Observe as imagens e converse com os colegas.
1. O que mais chama a sua atenção nas imagens? Por quê?
 2. Na sua opinião, as pedras e folhas utilizadas pelo artista nessas obras foram pintadas ou têm cores naturais? Por que você acha isso?
 3. Como você imagina que o artista realizou essas obras? Alguma delas parece ter sido mais difícil?
 4. As duas obras estão ao ar livre, em ambiente natural. Será que elas resistem ao sol, ao vento e à chuva?

Você já observou que muitas coisas que fazemos na vida duram apenas um momento e depois desaparecem? Por exemplo, há muitas brincadeiras em que construímos algo que será desmontado depois, como nos quebra-cabeças ou nos castelos de areia.

Isso também acontece com as obras do artista britânico Andy Goldsworthy (1956-) que acabamos de conhecer. Por estarem em ambiente natural, têm curta duração, isto é, logo são desmontadas ou reintegradas ao ambiente de onde seus materiais foram retirados, o que torna cada uma arte efêmera.

Essa tipo de arte faz um grande desafio para alguns artistas que a realizam: como partilhar com outras pessoas aquilo que é tão efêmero? Andy Goldsworthy fotografou e filmou suas criações, depois apresenta as imagens em livros e exposições. Todo o processo de desmontar a obra também é registrado pelo artista.

Após longas caminhadas por campos, matas e parques para coletar folhas, pedras e galhos variados, Andy Goldsworthy cria a maioria de suas obras utilizando o próprio corpo e outros recursos naturais, sem o auxílio de materiais industrializados ou ferramentas. O artista também não usa cola para manter suas construções unidas, apenas o peso e o acúmulo dos próprios materiais.



Uma das documentações de obras de arte de Andy Goldsworthy. Foto: Andy Goldsworthy Working with Time. de Thomas Sandstrom, 2001.

Glossário

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

De olho na arte

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

Como é feita essa arte?

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

Como é feita essa arte?

Prosódia

Canção é toda música que tem uma letra cantada em sua composição. Para criar uma canção, além de trabalhar com a construção da melodia e do ritmo, o compositor precisa combinar a letra e a música de forma harmônica.

Em música, **prosódia** é a arte de combinar a entonação das palavras com a da música, fazendo com que letra e música se harmonizem. Para isso, é importante coordenar as sílabas tônicas das palavras com os tempos da música.

Isso evita distorções de sentido. Por exemplo, mesmo tendo escritas semelhantes, a palavra "acostalar" tem um sentido diferente de "acostalar" e a palavra "tôdo" se diferencia da palavra "todo" por causa da sílaba tônica. Portanto, os acentos das palavras precisam estar de acordo com a música para que o sentido não se perca.

Vamos entender melhor como funciona essa relação entre sílaba tônica e música cantando uma das versões de uma conhecida canção popular.

Escritura de Jô

Escritura de Jô

Jágorim coraangi

Tôta, tôta,

Tôta ficar

Coarimem com garimem

Esses ritmos são

Os ritmos são

novamente a cartela tentando marcar o pulso ao bater com o

ritmo? Você percebeu a relação entre o acerto das palavras

seja palavra cantada. Essa palavra tem "tô" ou sílaba

"tô" e "cora" e "cora" ou "tôcora". Assim, a

responder ao momento em que batemos com o pé no chão.

deveriam começar a cantar antes de bater o pé. Então fo-

ponderá ao tempo, respeitando a prosódia da música. Em

música, o que cantamos antes desse tempo é chamado de **anacrusis**.

Se você seguir cantando **Escrituras de Jô** marcando o pulso com os pés, vai perceber que as sílabas tônicas das palavras correspondem sempre às batidas do pé no chão.

Em algumas composições, no entanto, queremos privilegiar algum efeito ou o sentido do texto, os compositores adaptam palavras para que elas caibam na música e não façam tons, se vejas alteram suas sílabas tônicas.

Além da alteração da sílaba tônica, outro recurso utilizado por alguns compositores é o da contração de palavras, que significa juntar duas palavras em uma única. Por exemplo: **mim'zilha** (mim'zilha amã), **côpo d'água** (côpo d'água), etc. Isso, muitas vezes, facilita a correspondência entre letra e melodia sem que se percam as sílabas tônicas e os tempos da música.

Você conhece outras contrações de palavras? Tente se lembrar de outros exemplos e faça uma lista no caderno. Tente recordar canções em que essas contrações de palavras possam ser em canções infantis ou mesmo nas músicas que costuma ouvir em casa com seus familiares.

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

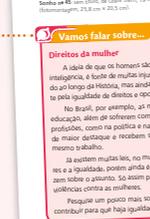
Para assistir / Para acessar / Para visitar

Para ler e ouvir

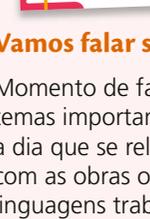
Para assistir / Para acessar / Para visitar



As imagens citadas por que não são apenas o objetivo de mostrar o momento de criação da obra, mas também o momento de produção e o momento de estudo.



Vamos falar sobre... Direitos da mulher. A luta de que os homens são superiores às mulheres, seja em força, seja em inteligência, é fonte de muitas injustiças. Esse pensamento já foi bastante combatido ao longo da história, mas ainda hoje as mulheres precisam lutar constantemente pela igualdade de direitos e oportunidades, pois ainda há muito a conquistar.



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

Vamos experimentar

Nesta seção você vai experimentar diversas formas de expressão artística.

Vamos experimentar

Nesta seção você vai experimentar diversas formas de expressão artística.

A orquestra do barulho

Os regentes de corais e orquestras também usam representações para indicar a dinâmica da melodia que os músicos precisam seguir. Nesse caso, utilizam movimentos dinâmicos com as mãos quando querem sons mais e menos altos, dependendo de quem querem sons fortes.

1. O primeiro passo é combinar coletivamente sons que a orquestra do barulho vai usar. Você poderá usar a voz, um instrumento musical ou objetos da sala. Usam a criatividade! Procurem ligar ao menos quatro grupos de timbres diferentes. O timbre é a característica sonora que torna cada som único, permitindo que identifiquemos sua origem. Na orquestra, os diferentes timbres são chamados de **naipes**.
2. Escolham um colega para ser o regente. A turma deve se organizar em meia-lua em volta do regente, de forma que todos consigam ver o movimento dele. Dividam-se também de acordo com os quatro naipes escolhidos, ou seja, aqueles que produzem o mesmo som devem ficar lado a lado no semicírculo.

Conectando saberes

A arte de fazer mapas

O que você sabe sobre mapas? Você já teve a oportunidade de observar um mapa? De criar um? Vamos experimentar!



Investindo um mapa de um lugar imaginário. Preparados pelo mapa antigo que exploramos, vamos agora criar o mapa de um lugar imaginário!

1. Formem duplas e separem o material necessário: cartolina, lápis, borracha, caneta preta e material para colorir (matéria, lápis de cor ou giz de cera).
2. Inventem um lugar para ser uma cidade, um país ou mesmo um mundo inteiro. Describam o mapa desse lugar imaginário.

Esse mapa é livre, deve ter as características que vocês desejarem. Pode ser inspirado em algum livro, quadrinho, game ou desenho de que vocês gostem muito. Assim como os mapas antigos, esse mapa pode ter várias ilustrações. O importante é que vocês consigam representar pelo o lugar que inventaram.

3. Depois de pensar o mapa, organizem uma exposição com os trabalhos da turma. Todas as duplas devem expor seus mapas na sala de aula, com a ajuda do professor ou da professora.
4. Observe os mapas desenhados pelos colegas. Faça perguntas para a dupla que desenhou cada mapa, a fim de conhecer o que foi inventado!

Depois de conhecer os mapas criados pelos colegas, converse com o restante da turma.

- Você já tinha pensado pela experiência de desenhar um mapa de um lugar inventado? Como foi? O que levou você e seu colega a inventar um mapa com as características específicas?
- Quais dos mapas inventados pelos colegas mais despertou o seu interesse? Por quê?
- Você imagina que a cartografia poderia ser utilizada para criar uma obra de arte visual?

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

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.

Passando pelo passado

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

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

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

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

Ícones que indicam como realizar as atividades:

- Oral
- Individual
- Em dupla
- Em grupo

SUMÁRIO

UNIDADE 1

A arte que transforma os lugares ... 8

Artes visuais – Arte nas paredes e nos muros



photobym/AlamyFotoarena

• Conhecer a arte do grafite e usar a técnica do estêncil para criar um mural na escola

Vamos começar 10

Pintura com estêncil

Que arte é essa? 12

Grafites na América Latina

Como é feita essa arte? 15

Grafite

Vamos experimentar 16

Criando um painel coletivo na escola

Música – O som ocupa o espaço

• Pesquisar o volume dos sons nos ambientes, aprender sobre dinâmica musical e formar uma orquestra de barulho

Vamos começar 18

Medindo os sons

Que arte é essa? 20

Som, arte e espaço

Como é feita essa arte? 22

Intensidade e dinâmica

Vamos falar sobre... 23

Poluição sonora

Vamos experimentar 24

A orquestra do barulho

Os sons no espaço

Potapov Alexander/
Shutterstock

Dança – As coreografias no espaço

• Investigar o movimento dançando nos espaços da escola

Vamos começar 26

O que fazemos em cada espaço

Organizando a sala de aula

Que arte é essa? 28

Cia. Dani Lima e a dança no espaço

Como é feita essa arte? 31

O movimento e a lógica dos espaços

Vamos experimentar 32

Estudos sobre o intervalo de aulas

Teatro – Espaço e teatro

• Explorar a relação entre espaço e teatro por meio da cenografia

Vamos começar 34

Fotografia teatral de diferentes espaços

Que arte é essa? 36

A cenografia na peça **Canção dos Direitos**

da Criança

Como é feita essa arte? 39

Cenografia

Vamos experimentar 42

Inventando uma cenografia

Artes visuais – Natureza ou invenção?

• Fazer um herbário para estudar as cores e formas dos elementos naturais, explorando uma obra de arte ambiental

Vamos começar 44

Fazendo um herbário

Que arte é essa? 48

A arte ambiental de Andy Goldsworthy

Como é feita essa arte? 51

Processos de criação de arte ambiental

Vamos experimentar 52

Mandala de folhas



Conectando saberes 54

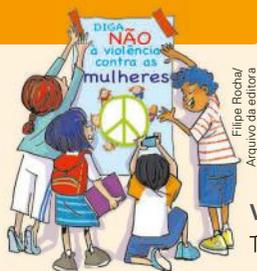
A arte de fazer mapas



Potapov Alexander/
Shutterstock



Potapov Alexander/
Shutterstock



Filipe Rocha/
Arquivo da editora

UNIDADE 2

Arte e sociedade56

Artes visuais – Arte que faz perguntas e circula ideias

- **Conhecer fotomontagens e criar imagens usando fotografias**
- Vamos começar**58
Registrando sonhos e pesadelos
Transformando sonhos em imagens
- Que arte é essa?**60
Fotomontagens de Grete Stern
- Vamos falar sobre...**62
Direitos da mulher
- Como é feita essa arte?**63
Fotomontagem
- Vamos experimentar**64
Cartaz: uma imagem para a defesa de direitos

Música – Música que revela o cotidiano

- **Aprender sobre a composição de canções e escrever um rap**
- Vamos começar**66
De quem é a música?
- Que arte é essa?**68
O rap de Emicida
- Como é feita essa arte?**70
Prosódia
- Vamos experimentar**72
Criando um rap

Dança – Do que é feita uma dança

- **Pensar e fazer dança com toda a turma**
- Vamos começar**74
O mundo da dança
- Que arte é essa?**76
Pororoca, da Lia Rodrigues Companhia de Danças
- Como é feita essa arte?**79
O encontro de diferenças
- Vamos experimentar**80
Estudos para estar juntos e separados

Teatro – Pensar e refletir o mundo com o teatro

- **Experimentar e pesquisar a metodologia do Teatro do Oprimido**

- Vamos começar**82
Teatro-imagem partindo de uma situação de convívio social
- Que arte é essa?**84
O método do Teatro do Oprimido
- Como é feita essa arte?**87
As muitas formas de jogos teatrais
- Vamos experimentar**88
Teatro-fórum

Artes visuais – Arte que se multiplica

- **Conhecer e produzir diferentes tipos de gravura**
- Vamos começar**92
Fazendo carimbos
Criando estampas
- Que arte é essa?**94
Uma natureza-morta em xilogravura de Oswaldo Goeldi
- Como é feita essa arte?**96
Xilogravura
- Vamos experimentar**98
Monotipia
Isogravura

Artes integradas – Arte e cultura digital

- **Conhecer a arte e a cultura digitais e criar uma galeria virtual multimídia**
- Vamos começar**100
Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE)
- Que arte é essa?**103
Arte digital interativa
- Como é feita essa arte?**105
Arte digital
- Vamos experimentar**108
Galeria virtual multimídia



Divulgação/©Yang, Minha

- **Conectando saberes**110
Memórias e registro

Bibliografia112

Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Conhecer a técnica do estêncil; apreciar grafites em muros de diversas cidades da América Latina; compreender algumas características da arte urbana; criar um painel coletivo.
- **Música:** Reconhecer sons fortes e fracos; conhecer uma instalação multimídia com foco em seus recursos sonoros; compreender e utilizar os conceitos de intensidade e dinâmica; criar uma orquestra de barulho com os colegas.
- **Dança:** Reconhecer as relações entre os movimentos, a organização e a lógica de diferentes espaços; conhecer um espetáculo em que a interação espaço-corpo é o centro da expressão criativa; criar uma ação coletiva durante o intervalo de aulas e observar como essa ação interfere nesse espaço.
- **Teatro:** Participar de jogos teatrais relacionados com o espaço; investigar a cenografia de um espetáculo musical, observando como os cenários podem contribuir para a encenação; conhecer a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*; criar o croqui de uma cenografia com base em uma ideia central.
- **Artes visuais:** Criar um herbário e investigar as formas e as cores das folhas de plantas coletadas; conhecer algumas obras de arte ambiental; compreender o conceito de arte efêmera; criar uma mandala coletivamente utilizando elementos naturais.

UNIDADE

1

A arte que transforma os lugares

Nesta unidade, você vai:

- Conhecer a arte do grafite e usar a técnica do estêncil para criar um mural na escola.
- Pesquisar o volume dos sons nos ambientes, aprender sobre dinâmica musical e formar uma orquestra de barulho.
- Investigar o movimento dançado nos espaços da escola.
- Explorar a relação entre espaço e teatro por meio da cenografia.
- Fazer um herbário para estudar as cores e formas dos elementos naturais, explorando uma obra de arte ambiental.

Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. Você já reparou no espaço da sua escola? Ele muda constantemente ou permanece igual? Em dias de eventos e comemorações, o que acontece com esse espaço?
2. Você presta atenção nos espaços públicos por onde passa, como ruas, calçadas e praças? O que chama sua atenção nesses espaços?
3. Você já observou a interferência de alguma expressão artística em espaços públicos? Como foi essa experiência?
4. Já visitou espaços destinados a manifestações e obras artísticas, como museus, teatros e casas de concerto? Como foi essa experiência?

8

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Esta abertura cumpre a função de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e debater o tema da unidade. A relação entre espaço e linguagens artísticas foi explorada diversas vezes em outros volumes desta coleção. O recorte desta unidade está na transformação que a arte produz a partir da sua relação com os diferentes espaços, isto é, como interfere nos ambientes e

lugares a partir de suas criações. Para despertar a curiosidade da turma em relação ao aprendizado, oriente uma conversa com base nas perguntas desta página 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 em debate.

Esta conversa inicial deve partir das transformações que ocorrem no espaço escolar, abordando a seguir criações artísticas presentes em espaços

públicos e em espaços destinados especificamente a receber obras de arte, como museus e teatros.

1. Comece a conversa sobre as transformações do espaço, abordando as transformações específicas do ambiente escolar, e sobre como o espaço da escola muda constantemente. Por exemplo, é comum que haja cartazes colados por todo o ambiente escolar e que eles se alternem ao longo do ano. Além disso, as escolas tendem a mudar sua decoração para os dias de festas e de ►►

Simone Zisch e Viviana Mendonça/Arquivo da editora



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

► celebrações. Muitas vezes também a quadra da escola, originalmente destinada a jogos e aulas de Educação Física, é reorganizada e se torna um local para festas, danças e reuniões. Pergunte à turma de que maneira essas transformações acontecem e peça que descrevam com detalhes alguma ocasião em que identificaram modificações como as mencionadas.

2. Nesse momento, incentive os estudantes a falar sobre o que observam na região em que moram e no entorno da escola. Aproveite para explorar a ideia da interação das pessoas com os espaços, perguntando como são as ruas, como as pessoas costumam se locomover por elas, se percebem modificações nesses espaços, o que causa essas modificações, etc.

3. É provável que alguns estudantes já tenham tido contato com expressões artísticas em espaços públicos, por exemplo, em apresentações musicais e teatrais ou observando intervenções visuais (como grafites). Pergunte se já tiveram esse tipo de experiência e peça que contem aos colegas como foi. Pergunte também como as pessoas ao redor se relacionavam com a apresentação e como a manifestação artística interferia no espaço público. Aproveite para ampliar a noção de artes visuais, englobando toda a cultura visual que cerca os estudantes, abarcando sobretudo os grafites e as pichações. Traga para a conversa exemplos da cultura visual que geralmente ocupa as paredes das cidades, como cartazes e *outdoors*. Caso haja intervenções de artes visuais no entorno da escola, se possível, vá com a turma até esses locais para uma apreciação coletiva.

4. Pergunte aos estudantes sobre as experiências que tiveram em casas de *show*, centros culturais, museus e teatros, comparando-as com as experiências com a arte que ocupa os espaços públicos. Comente que o acesso a esses espaços destinados especificamente às expressões artísticas costuma ser mais restrito, devido à localização, ao valor dos ingressos e até mesmo à difusão da ideia de que a arte é sempre algo elitizado. Pode-se dizer, então, que a arte que ocupa o espaço público é mais democrática, uma vez que circula de maneira gratuita e, muitas vezes, em locais de passagem nas cidades.

Sugestão

- BOLLNOW, O. F. *O homem e o espaço*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.
Esse livro traz uma análise profunda da relação entre o espaço vivenciado e a especialidade da vida humana, elaborando o ato de habitar o espaço como experiência da realização humana através da formulação de nove princípios da habitabilidade.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); 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

Antes de iniciar o trabalho desta seção com a turma, converse sobre o ato de pintar paredes e muros para fins simbólicos e expressivos, atividade que se faz presente na história da humanidade desde a arte rupestre até a atualidade. Se julgar necessário, você pode trazer algumas imagens de pinturas rupestres para que a turma aprecie.

O Parque Nacional Serra da Capivara, localizado no Nordeste brasileiro, é um parque arqueológico inscrito na lista de Patrimônios Mundiais pela Unesco. Nesse local foram encontrados diversos registros de arte rupestre, que podem ser conferidos no *site* oficial do Parque: <www.fumdham.org.br/> (acesso em: 24 jan. 2018).

Na atualidade, o grafite é uma modalidade de arte urbana muito difundida, sobretudo nas grandes cidades. Comece a conversa perguntando aos estudantes o que entendem por arte urbana, uma arte que se relaciona com os espaços públicos das cidades. Também é importante lembrar que o grafite se difundiu bastante por integrar a cultura Hip-Hop.

Caso existam grafites próximo à escola, organize um passeio da turma para apreciar essas obras.

Pintura com estêncil

Para realizar a atividade, experiente fazer previamente um estêncil e utilizá-lo você mesmo para explorar a técnica.

Prepare os materiais citados no Livro do Estudante. Os estudantes precisam ter espaço para trabalhar; pode ser interessante utilizar mesas grandes (ou uma adaptação com várias mesas pequenas reunidas) ou trabalhar diretamente no chão.

ARTES VISUAIS

Arte nas paredes e nos muros

Vamos começar

Hoje em dia, é comum encontrar diversos tipos de manifestação artística nas ruas de diversas cidades. Uma das manifestações mais frequentes é o grafite, que pode ser visto em muros, paredes, postes, calçadas, bancos e outros locais.

O grafite é um modo de fazer arte que utiliza o espaço público como suporte, principalmente nas grandes cidades. Os artistas realizam seu trabalho inserindo-o no cotidiano da cidade de forma livre e gratuita, expondo-o para muitas pessoas.

Geralmente, essas pinturas são feitas com tinta látex ou *spray* e, em alguns casos, a partir de um molde que serve como uma matriz para a composição, conhecido como estêncil.



Cesar Diniz/Pulsar Imagens



João Prudente/Pulsar Imagens



Hugo Hasebe/Reflexões de Notícias - Grafiteado Contraste

Grafites localizados em diferentes cidades brasileiras. De cima para baixo: São Paulo (SP), Montes Claros (MG) e Curitiba (PR), em 2016.

10

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

1. Cartolina e caixas de papelão são excelentes materiais para a realização dessa atividade.
 2. Reforce a importância de os alunos usarem formas simples, orientadas pelo contorno. Se achar adequado, comece trabalhando com formas geométricas simples antes de trabalhar formas mais complexas. Alguns desenhos podem dificultar as etapas de corte e de aplicação, especialmente se forem muito pequenos ou muito detalhados em seu contorno.
- A. Para cortar, é preciso começar pela parte de dentro do desenho, evitando romper o molde. Ajude os estudantes nessa etapa, pois pode ser necessário dobrar o molde ou iniciar o recorte forçando a ponta da tesoura contra o papelão.
 - B. Ajude os estudantes a fixar o molde sobre a superfície onde realizarão a pintura com o rolinho de espuma. Caso não tenha esse material disponível, é possível utilizar a parte

Pintura com estêncil

O estêncil é um molde utilizado para fazer pinturas em diferentes superfícies. Chegou a hora de aprender a fazer um estêncil e explorar diferentes maneiras de utilizá-lo!

1. Você vai precisar de um papel rígido e resistente, por exemplo, uma cartolina. Ele será a base para a sua criação.
2. No material escolhido, faça apenas o contorno de seu desenho. Para facilitar, escolha formas e desenhos mais simples. Siga o passo a passo.



A. Recorte o contorno do desenho com uma tesoura de pontas arredondadas.



C. Descole o molde com cuidado e observe a imagem.

B. Prenda o molde pronto com fita adesiva sobre a área que vai pintar. Usando um rolinho de espuma ou uma esponja, passe a tinta na área vazada.



Imagens: Eduardo Santana/Arquivo da editora



Dicas

- Muito cuidado ao prender e retirar as fitas adesivas em seu estêncil.
- É possível utilizar seu estêncil para criar imagens em muitas superfícies diferentes. Por exemplo: uma camiseta, a capa de um caderno, um muro, etc.
- Após a atividade, limpe e organize o material que usou.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

- Qual é a diferença entre produzir imagens com estêncil e sem? Como foi a experiência de produzir uma imagem com a ajuda de um molde? **A**
- Como foi o processo de criar um estêncil? Quais foram as partes mais difíceis? **B**
- Em sua opinião, o que é mais importante dizer para uma pessoa que está aprendendo a fazer pinturas com estêncil para que o trabalho não fique com manchas ou borrões? **C**

11

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- ▶▶ mais macia de uma esponja de lavar louça para aplicar a tinta.
- C.** Oriente os estudantes a ter muito cuidado na hora de separar o molde da superfície em que pintaram a imagem. Leiam juntos as dicas presentes no Livro do Estudante e conversem sobre elas antes de realizar essa etapa.

Hora da reflexão

A. Essa pergunta oferece a oportunidade de conversar sobre os desafios tanto da pintura realizada com o estêncil (cujas dificuldades técnicas estão principalmente na realização do molde) como da pintura realizada com pincéis ou outros materiais para fazer imagens à mão livre. Chame a atenção dos estudantes para o fato de não haver técnicas melhores ou piores, mas, sim, técnicas mais adequadas a diferentes necessidades, por exemplo: um estêncil pode ser muito útil para reproduzir uma mesma imagem de maneira rápida e precisa, enquanto a pintura sem estêncil pode oferecer mais flexibilidade na criação de novas imagens.

B./C. Estimule o grupo a falar sobre o processo de fazer o estêncil, recapitulando os momentos principais: desenhar a silhueta; recortar a parte de dentro para criar o molde; e aplicar a tinta para imprimir o desenho. Partindo desses pontos, peça aos alunos que pensem em dicas e ensinamentos que poderiam ser passados para alguém que nunca fez um estêncil.

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 eficaz 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.

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. O primeiro ponto em comum é o local onde foram criadas as obras relacionadas: são grafites realizados em espaços urbanos de diferentes cidades do Brasil. Outros pontos que os alunos podem levantar são a grande escala de tamanho dos desenhos e o uso de muitas cores. Caso não seja observado pela turma, chame a atenção para o caráter político do grafite, muito comum nesse tipo de arte, embora não se configure como regra.
2. Esse debate se relaciona com os diferentes usos do espaço público e com o planejamento urbano. Hoje já é socialmente aceito que os grafites valorizam as cidades, garantindo uma vivência poética em lugares que, originalmente, tinham função somente de passagem. A arte urbana em geral carrega essa potência de tornar as metrópoles espaços de maior acolhimento das relações humanas e afetivas.
3. Caso os grafites ocupem alguns muros da sua cidade ou região, peça aos estudantes que relatem como são essas obras e o que lembram delas. Você pode pedir, como tarefa de casa, que façam um relato das artes urbanas que veem fora da escola e que procurem formas de registro dessas obras, que podem variar entre o registro escrito, fotográfico, filmado ou uma obra de artes visuais inspirada no grafite.
4. A principal diferença reside no acesso: o grafite, quando realizado nos espaços urbanos, é uma arte pública, ou seja, não há catracas ou bilhetes para acessar o local onde a arte está exposta. Seu objetivo é justamente este: ser uma manifestação artística para todos,

Que arte é essa?

Grafites na América Latina



Grafites de Decy e Morbeck, em Goiânia (GO), 2012.



Grafites no Museu Aberto de Arte Urbana de Esteio (RS), 2017.



Grafite em Olinda (PE), 2011.



Grafite de Jonison Oliveira, em Manaus (AM), 2017.

De olho na arte

Respostas pessoais.

Observe as imagens e converse com os colegas.

1. O que há em comum entre as imagens? O que mais chama a sua atenção nelas? Por quê?
2. Em sua opinião, como esses grafites modificam o lugar em que estão localizados? Como seriam esses lugares sem os grafites?
3. Você já viu grafites na região em que mora? Como eles eram? Onde estavam?
4. Em sua opinião, quais são as diferenças entre os grafites que estão nos espaços públicos e as pinturas que estão nos museus?

12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

um presente para a cidade e seus moradores. Essa pergunta permite que você debata os aspectos de circulação da produção artística com a turma.

O grafite, na forma que conhecemos hoje, começou a ganhar destaque no final da década de 1960, em Nova York, nos Estados Unidos. Naquela época, o grafite representava, juntamente com o *rap*, um meio muito valioso de expressão de artistas da periferia, que não tinham acesso fácil a espaços mais elitizados de arte, como galerias de arte e museus. Como a rua é um local de acesso livre, os artistas que faziam grafites davam a oportunidade a muitas pessoas, de diferentes classes sociais, de ter contato com a arte.

Rapidamente o grafite foi difundido pelo mundo, assumindo diferentes formas e características em cada lugar. Em pouco tempo, ficou conhecido como uma arte que procura expressar opiniões dos artistas sobre questões sociais.

Na América Latina, atualmente, existem inúmeros artistas grafiteiros e murais de grafites conhecidos no mundo todo. Em alguns locais específicos, há tantos grafites espalhados pelas ruas que acabam se tornando verdadeiros museus a céu aberto. Por exemplo, no Brasil existe o Museu Aberto de Arte Urbana de São Paulo, formado por 66 painéis de grafite feitos em pilares de sustentação dos trilhos do metrô, no bairro de Santana. Para vê-los, basta passar pela avenida em que estão localizados. Não há portas, grades ou ingressos: o acesso é livre.



Grafites do Museu Aberto de Arte Urbana de São Paulo (MAAU-SP), São Paulo (SP), 2016.

Jales Valquer / Fotovera

Informações complementares

A cena brasileira de grafite é ampla e diversificada, com artistas como Eduardo Kobra, Nina Pandolfo, Mag Magrela, Crânio, Tikka, Binho Ribeiro e Criola. Outros nomes importantes da cena brasileira e que podem ser interessantes para complementar o trabalho em sala de aula são Alex Vallauri e Os Gêmeos.

- Alex Vallauri (1949-1987) foi um artista etíope radicado no Brasil e atualmente é considerado um dos pioneiros do grafite no país. Seu trabalho ganhou destaque durante a ditadura militar, quando o artista grafitava imagens que denunciavam o regime instaurado no país. Um dos seus trabalhos mais expressivos chama-se *Boca com alfinete*, realizado em 1973. Leia mais sobre o artista na Enciclopédia Itaú Cultural, disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9831/alex-vallauri>> (acesso em: 23 jan. 2018).
- Os Gêmeos (também grafado OsGemeos) são um exemplo de arte urbana reconhecida globalmente. Os irmãos gêmeos Otávio e Gustavo Pandolfo (1974-) grafitam juntos desde 1987 nos bairros de São Paulo, cidade onde nasceram. Autores de uma arte urbana com estética bastante conhecida, marcada por figuras amarelas, cenários psicodélicos e técnica detalhista, o trabalho deles ocupa muros de países como Alemanha, Grécia, Estados Unidos, Inglaterra e Cuba. Conheça um pouco mais da arte urbana dos Gêmeos no *site* oficial, disponível em: <www.osgmeos.com.br> (acesso em: 23 jan. 2018).

13

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Comente com os estudantes a importância da participação latino-americana na cena do grafite mundial. Se julgar interessante, peça à turma que faça uma pesquisa sobre arte urbana em diferentes países da América Latina, estabelecendo pontos de contato e afinidades com a arte urbana brasileira. Se quiser ampliar o debate, a pesquisa pode envolver outras linguagens artísticas, orientadas com base nos quatro elementos do Hip-Hop: Grafite, DJ (música), MC (composição/poesia), B-boy e B-girl (dança).

Outro exemplo é o Museu a Céu Aberto de Valparaíso, no Chile, que começou a ser idealizado ainda na década de 1960, mas foi inaugurado somente em 1992. Originalmente, o museu era formado por 20 murais de grafite, feitos por diversos artistas. Ao longo do tempo, porém, muitos outros grafites foram surgindo na cidade e, atualmente, quase toda Valparaíso pode ser apreciada como um museu de grafites a céu aberto.



Grafite em Valparaíso, Chile, 2014.

Outra cidade que abriga um grande número de grafites é Medellín, na Colômbia. O bairro Comuna 13, conhecido no passado pela violência, passou por grandes transformações e, atualmente, é famoso por abrigar diversas manifestações artísticas. Os grafites podem ser vistos nos muros e telhados das casas do bairro e simbolizam a mudança na qualidade de vida da comunidade.



Grafites em Medellín, Colômbia, 2017.



Grafite do Colectivo Licuado, na Cinemateca Uruguaya em Montevideu, Uruguai, 2017.

14

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- O projeto StreetArtUY, no Uruguai, é um mapa interativo dos grafites que ocupam as ruas de Montevideu e algumas outras cidades do país. Criado em 2013, o *site* conta com diversas contribuições dos próprios grafiteiros, fazendo uma ligação entre os trabalhos que se espalham pelos muros e as páginas e canais de divulgação dos próprios artistas. Disponível em: <www.streetart.uy/>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- O Colectivo Licuado participa da cena do grafite uruguio. Formado pelos artistas Camilo Núñez e Florencia Durán, seus trabalhos misturam a cultura uruguia tradicional com o contexto do local onde o grafite é realizado. O trabalho desses artistas, que já produziram grafites em vários países diferentes, pode ser conferido no *site* oficial do Colectivo: <www.colectivolicuado.com/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

■ Como é feita essa arte?

Grafite

O grafite pode ser produzido de muitas maneiras e ter diferentes características. Muitos artistas utilizam a técnica do estêncil, que você experimentou na atividade da página 11.

O estêncil permite que o artista planeje o desenho antes que seja pintado no muro e também torna possível reproduzi-lo quantas vezes quiser, em lugares diferentes. O grafite feito com estêncil geralmente é bem rápido: basta colocar o molde no local escolhido e pintar com tinta *spray* por cima.

Outro modo de fazer grafite é com o uso de tintas *spray* diretamente na parede, sem a ajuda de moldes. Também existem artistas que utilizam pincéis, canetas ou outros materiais, artistas que fazem um esboço do desenho antes de pintar e artistas que criam o desenho conforme pintam. Alguns fazem murais imensos, com vários metros de comprimento, e outros fazem pequenas pinturas, que podem até passar despercebidas no meio da cidade. Alguns usam muitas cores, outros fazem pinturas com uma cor somente.

Observe as imagens a seguir.



Grafite de Banksy, produzido com estêncil, Palestina, 2017.



Grafite na margem de um rio em Florianópolis (SC), 2014.



Grafite de Zumi, na 3ª Bienal Internacional Graffiti Fine Art, em São Paulo (SP), 2015.

O grafite foi tão difundido pelo mundo que, atualmente, está em todos os lugares. Além das ruas, muitos grafites já fazem parte de coleções de museus e galerias, outros estão localizados dentro de casas, condomínios e até mesmo em margens de rios e redes subterrâneas de esgoto. O que você acha disso?

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Como é feita essa arte?

É interessante refletir com os estudantes sobre os espaços onde os grafites estão e as dimensões deles. Debater as variações com base nesses temas proporciona momentos de contextualização e apreciação crítica da arte urbana, além de permitir uma reflexão sobre suas modificações e apropriações. Por exemplo: os grafites podem ser imensos e cobrir fachadas de prédios inteiros, tornando-se visíveis a uma grande distância. Como contraponto, outros artistas grafitam justamente em lugares inabitados, como túneis de esgoto e construções abandonadas, onde os grafites quase não são vistos. Nesse caso, o grafite se torna mais conhecido por meio de fotografias que o registram, como é o caso das obras realizadas em galerias subterrâneas pelo artista Zezão, que podem ser vistas em: <www.zezaoarts.com.br/subterraneo.php> (acesso em: 23 jan. 2018).

Alguns dos trabalhos de Zezão, assim como de outros artistas urbanos, são expostos em museus e em outros contextos formais de circulação da arte, como galerias e feiras de arte. Isso proporciona um ponto de debate sobre a apropriação da arte urbana em outros circuitos que não o espaço urbano.

No cenário global atual, um dos artistas urbanos mais conhecidos é o britânico Banksy. Sua figura é cercada de mistério, pois não se sabe a identidade verdadeira do artista. Sua arte é caracterizada pelos traços satíricos e políticos e, muitas vezes, é realizada com a técnica do estêncil. Banksy já grafitou muros em diversos países, além de realizar intervenções em museus, parques e galerias. Seu primeiro filme, *Exit Through the Gift Shop* (*Para fora da loja de conveniências*), indicado para o Oscar de Melhor Documentário em 2011, pode ser um excelente ponto de partida para os debates atuais sobre arte urbana. Conheça um pouco mais do trabalho desse artista em seu *site* oficial, disponível em: <www.banksy.co.uk/> (acesso em: jan. 2018).

Sugestão

- **Google Art Project: Street Art.** Disponível em: <<https://streetart.withgoogle.com/pt/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Projeto de mapeamento de grafites ao redor do mundo. A plataforma permite conhecer a história por trás das realizações dos grafites e o procedimento de trabalho de alguns artistas. Para isso, disponibiliza fotos, vídeos, narrativa com guias de áudio e trabalhos de cultura digital com base nos grafites por meio de *gifs* e animações. Além disso, por meio da tecnologia do GPS, o *site* pode indicar grafites próximos à área em que você se encontra.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Criando um painel coletivo na escola

1. A fotografia do espaço antes da realização do mural é muito importante para a posterior execução do trabalho e a reflexão a respeito dele. Depois de levantar as hipóteses de espaço com a turma, converse com o coordenador pedagógico ou o diretor da escola em que você atua sobre a possibilidade de realizar a atividade e peça autorização para ocupar algum espaço da escola. Caso não seja possível a realização do painel diretamente nas paredes da escola, faça uma adaptação, propondo um painel sobre folhas de papel presas à parede. Nesse caso, o painel pode ser feito com cartolinas ou papel kraft.
2. A ideia não precisa ser única, muito menos rígida. A proposta é instigar a turma sobre a intencionalidade da obra, ou seja, o que a turma pretende expressar e comunicar com o desenho que será feito na parede. A resposta não deve ser exata, e cada estudante vai pensar em como respondê-la com sua participação no mural.
3. Você pode ajudar os alunos incentivando-os a criar formas e silhuetas que considerem interessantes e relevantes para a composição do mural. É interessante também que haja um momento para os estudantes conversarem sobre o estêncil que cada um está criando e planejarem como podem compor um mural único utilizando todos esses estêncis.
4. Nesta nova rodada, estimule-os a trocar os estêncis com os colegas ou a criar novos. Também é possível pintar livremente, diretamente com o pincel ou o rolinho sobre o mural, para que experimentem fazer um grafite sem o uso de moldes.

Vamos experimentar

Neste bloco, você conheceu o estêncil e aprendeu a utilizá-lo. Também teve a oportunidade de refletir sobre a arte do grafite e como os artistas utilizam diferentes técnicas para comunicar suas ideias.

Chegou a hora de criar um mural com os colegas para explorar tudo o que você aprendeu!

Criando um painel coletivo na escola

1. Com o professor ou a professora e os colegas, escolha um lugar para fazer o mural. Antes, façam uma caminhada pela escola e fotografem alguns espaços que poderiam receber o mural.
2. Agora, pensem nas ideias que querem comunicar com o mural. Que imagens vocês querem colocar no ambiente escolar?
3. Criem os estêncis com formas simples. Vocês podem usar silhuetas, linhas, formas geométricas, etc. Com os estêncis prontos, escolham um lugar para fixá-los e apliquem tinta sobre eles, como no desenho abaixo.



Flávia Rocha/Aquivo da editora

4. Façam uma nova rodada de pintura, com um novo desenho, um novo lugar na parede e outras cores.



Flávia Rocha/Aquivo da editora

16

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

5. Este momento de apreciação e de conversa coletiva sobre o que foi feito antes de terminar a criação é muito importante. A intervenção final no mural deve ser acordada por todos e realizada como uma ação organizada. Para isso, com sua mediação, a turma deve chegar a um consenso sobre o que será feito.
6. Esta conversa inicia a contextualização final do bloco, que se completa no momento da **Hora da reflexão**. A ideia é focar o deba-

te sobre expectativa de criação e resultado final. Nos processos de criação em geral, as projeções da obra não são exatas e, no processo de realização, podem surgir diferentes caminhos, não necessariamente previstos. Incentive a conversa enfocando essa relação entre processo de criação, sua ideia disparadora e o resultado final.

7. Comparar a foto do espaço antes e depois da criação do mural expressa a potência trans-▶▶

5. Observem o resultado, conversem e decidam se mais algum desenho ou ajuste precisa ser feito. Então, finalizem o mural.



6. Analisem o painel criado. Descrevam do que mais gostam nele, comparem as expectativas que tinham no início da ação e a forma final do trabalho. Quais são as diferenças entre o que você achou que iria acontecer e o que aconteceu? Em sua opinião, por que essas diferenças ocorreram? **Respostas pessoais.**
7. Observem também as fotos que vocês tiraram no início da atividade. Como era o espaço e como ele ficou após a criação do mural? **Resposta pessoal.**

Dica

- Ao final da atividade, limpe e guarde os materiais que você usou. Descarte aquilo que não puder ser reutilizado e ajude o professor ou a professora a limpar e a organizar o espaço da atividade.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

- O que você acha de desenhar uma única vez e poder reproduzir o desenho muitas vezes usando apenas o estêncil e tinta? **A**
- Como foi a experiência de criar um mural coletivo com seus colegas utilizando o estêncil que você criou? **B**

- formadora da arte que intervém nos mais diversos espaços. Essa, inclusive, é uma contribuição muito importante da disciplina Arte no cotidiano escolar. A exposição da produção artística dos alunos no espaço da escola faz com que o sentimento de pertencimento deles em relação a esse espaço seja reforçado, tornando o ambiente pedagógico mais afetivo.

Hora da reflexão

- A.** Converse com a turma sobre a característica de reprodutibilidade da técnica do estêncil. Embora se trate de uma arte que pode ser reproduzida diversas vezes, essa repetição é artesanal, pois precisa ser realizada manualmente pelo artista, diferentemente, por exemplo, da reprodutibilidade da arte digital, materializada na impressora ou na fotocopiadora. Outro elemento interessante de trazer para a conversa com a turma é que o ato de reprodução é também a técnica que propõe novas composições, criando uma estética que se realiza justamente por meio das múltiplas possibilidades de variar e compor com as repetições.
- B.** Observe o mural com os estudantes e converse com eles sobre suas impressões diante do trabalho realizado e da possibilidade de repetir uma mesma forma a partir do molde, criando padrões e ritmos e explorando as diferenças entre as áreas do mural com mais e com menos pinturas. Caso os estudantes tenham feito também grafites diretamente na parede, sem o uso do estêncil, compare essas pinturas com aquelas feitas com o estêncil.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

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

Vamos começar

Relembre com os estudantes os conceitos de intensidade e paisagem sonora. Ambos foram abordados na unidade 2 do volume 2 desta coleção. Caso seu percurso didático não tenha contemplado esses conceitos, invista um tempo na explicação deles. Comente que a característica sonora dos ambientes pode ser chamada de paisagem sonora e que, ao falarmos de intensidade, estamos nos referindo ao volume dos sons. Esclareça que um som com muito volume é chamado som forte e um som com pouco volume é chamado som fraco.

Atividade oral

Comente com a turma que a classificação da intensidade dos sons depende também da comparação entre eles. Assim, um som considerado forte em um contexto pode ser considerado moderado em outros. Na atividade, é possível classificar as imagens da seguinte maneira: som forte – britadeira e ambulância; som moderado – conversa; som fraco – grilo.

MÚSICA

O som ocupa o espaço

■ Vamos começar

Escutamos muitos sons o tempo inteiro. Se observarmos as paisagens sonoras que nos cercam, perceberemos que os sons que as compõem têm diferentes intensidades. Alguns são mais fracos, suaves, outros são mais fortes.

🗨 Observe as imagens seguintes. Quais delas você diria que remetem a um som muito forte? Quais remetem a sons mais fracos? E a sons moderados? **As respostas podem variar.**



Supachai Katiyasurin/Shutterstock



Cian Massimo/Shutterstock



Mark Brügger/Shutterstock



W4H0ME studio/Shutterstock

A seguir, você e os colegas vão medir o volume dos sons na escola.

18

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Medindo os sons

Quando avaliamos se um som é forte ou fraco, estamos verificando qual é a intensidade dele. Essa propriedade é provocada pela pressão que a onda sonora exerce sobre a orelha e pode ser medida em decibéis (dB) por meio de um aparelho: o decibelímetro.

1. Com a ajuda do professor ou da professora, pesquisem aplicativos de decibelímetro que podem ser instalados em um celular.
2. Escolham três paisagens sonoras da escola. Busquem espaços que tenham sons com diferentes intensidades. Usem o decibelímetro em cada um desses lugares.
3. No quadro abaixo, anotem quantos decibéis o aplicativo marcou em cada um dos espaços. *As respostas vão variar de acordo com os ambientes escolhidos.*

Espaço	Decibéis
1. _____	_____ dB
2. _____	_____ dB
3. _____	_____ dB

4. De volta à sala de aula, comparem as intensidades dos sons em cada um dos espaços. Quanto maior o número de decibéis, mais forte é o som. Em qual dos espaços as pessoas estão expostas a sons mais intensos? *Resposta pessoal.*

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Agora compartilhe suas impressões com a turma.

- Você costuma ouvir música ou assistir à televisão em um volume muito alto? **A**
- Quando você vai dormir, o ambiente é silencioso? **B**
- Como você se sente em um lugar silencioso? E em um lugar com sons fortes? **C**

Medindo os sons

Relembre aos estudantes o conceito de ondas sonoras e as propriedades dos sons. Quando falamos da forma da onda sonora, estamos nos referindo ao timbre do som; a velocidade da vibração define sua altura e sua pressão define a intensidade do som.

Você pode ter acesso a aplicativos gratuitos para computador ou para celular com a ajuda de lojas de aplicativos na internet.

O decibelímetro marca uma faixa de decibéis do ambiente. Os alunos podem anotar a menor e a maior numeração.

Ajude-os a escolher paisagens sonoras que se diferenciem quanto à intensidade. O pátio da escola ou a quadra de esportes pode ser um contraponto interessante quando comparados à biblioteca ou à sala de leitura. Outra opção é comparar um mesmo espaço em situações diversas.

Ao fim, comparem os sons de cada um dos espaços e elejam o lugar com maior e com menor volume de sons. Conversem sobre as razões pelas quais esses lugares se caracterizam dessa forma e pensem na função de cada um dos espaços na escola; avaliem se há relação com o volume de som.

Hora da reflexão

- A.** Pergunte aos estudantes se as pessoas que moram com eles ou com quem convivem reclamam a respeito do volume sonoro dos equipamentos eletrônicos. Uma sugestão interessante é incentivá-los a medir os decibéis da televisão de sua casa com o decibelímetro e trazer essa informação para a aula a fim de comparar com as dos colegas.
- B.** Pergunte como os estudantes se sentem quando precisam dormir em lugares com música alta ou som alto; questione se dormem bem nessas circunstâncias ou se precisam de silêncio.
- C.** Procure observar as circunstâncias das sensações que cada um descreve: o volume de uma banda de rock em um show ao vivo pode ultrapassar o limite da saúde auditiva e ainda assim ser muito agradável para algumas pessoas.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13).

Que arte é essa?

De olho na arte

Para trabalhar esta seção é muito importante que você apresente o vídeo da instalação, disponível no *site* dos artistas: <www.cardiffmiller.com/artworks/inst/storm_room_video.html> (acesso em: 3 nov. 2017). Nesse *site* também é possível pesquisar outros vídeos de trabalhos de Cardiff e Miller.

1. Peça aos estudantes que justifiquem a resposta com elementos do vídeo. Em seguida, converse com eles sobre as relações entre a experiência que a instalação procura reproduzir e o título dado à obra, relembrando que *Storm Room* significa, em inglês, "sala da tempestade".
2. Esta pergunta procura voltar a atenção dos estudantes para os recursos sonoros utilizados na instalação. Se necessário, reproduza o vídeo novamente e peça que ouçam os sons com atenção e descrevam cada elemento que identificarem.
3. Comente com os estudantes que as tempestades vêm de longe e, ao se aproximarem, alteram nossa percepção do volume dos sons. Foi essa dinâmica do som de uma tempestade que os artistas buscaram reproduzir.
4. Investigue, com os estudantes, as imagens do vídeo, depositando especial atenção nos objetos espalhados na sala. Perceba, com a turma, que todos os objetos remetem a ações que incluem água, como o balde, a pia e até mesmo as toalhas e os panos de chão. Destaque a conexão entre as diferentes linguagens artísticas, uma vez que os artistas criam uma interação entre os elementos sonoros e os visuais, compondo assim um espaço para sua obra.

Que arte é essa?

Som, arte e espaço



Cena do vídeo que registra a experiência na instalação **Storm Room** (Sala da tempestade), de George Bures Miller e Janet Cardiff, 2009. (Instalação multimídia, dimensões variáveis.)

Para acessar

Storm Room, de Miller e Cardiff, 2009. Disponível em: <www.cardiffmiller.com/artworks/inst/storm_room_video.html>. Acesso em: 14 jan. 2018. No *site* oficial dos artistas, você pode ver e ouvir a instalação estudada neste bloco.

De olho na arte

Observe a imagem acima e assista ao vídeo da instalação **Storm Room** com a ajuda do professor ou da professora. Depois de ver o vídeo, converse com os colegas sobre as perguntas a seguir.

1. Que experiência a instalação procura reproduzir? *A experiência de assistir a uma tempestade de dentro de uma sala.*
2. Que sons você identifica no vídeo? A que fenômeno natural eles remetem? *São utilizados na instalação sons de trovões e de água caindo. Remetem à tempestade.*
3. Você percebe variações na intensidade desses sons? *Espera-se que os estudantes percebam que o som começa com pouca intensidade, apenas com o barulho de gotas de chuva, e vai ficando cada vez mais forte, culminando com o trovão.*
4. Preste atenção nos objetos que aparecem nas imagens da instalação e assista mais uma vez ao vídeo. Como esses objetos se relacionam com os sons identificados? *Espera-se que os estudantes relacionem os objetos (baldes, pia, toalhas e panos) à água e à chuva forte, que pode se infiltrar na parte de dentro da sala de onde se vê a tempestade.*

20

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Instalação multimídia

Desde a segunda metade do século XX a arte e a tecnologia têm encontrado um amplo espaço de diálogo que culmina na tendência de fundir música e artes visuais ou outras linguagens. Muitas vezes, as instalações multimídia buscam tornar o som visível, dar a ele cores e formas e fazer com que ele interaja com a arquitetura. Essa tendência gera um diálogo entre tempo e espaço e explora o conceito de paisagem sonora. Cardiff e Miller são influenciados por essa tendência e trabalham com investigações em torno do assunto. Podemos situar o nascimento dessas experiências na área da arte nas décadas de 1960 e 1970 com nomes como Nam June Paik (1932-2006) e Norman McLaren (1914-1987).



N.M. Hutcheon, Calgary/Albera/
© Courtesy the Art Gallery of Alberta.

Cena do vídeo que registra a experiência na instalação **Storm Room** (Sala da tempestade), de George Bures Miller e Janet Cardiff, 2009. (Instalação multimídia, dimensões variáveis.)

Janet Cardiff (1957-) e George Bures Miller (1960-) são um casal de artistas canadenses que trabalha em parceria desde 1995. O casal é internacionalmente conhecido por criar instalações que fazem com que o espectador entre em ambientes e se relacione com eles principalmente por meio do som.

Miller e Cardiff usam recursos tecnológicos em suas instalações com o objetivo de explorar os efeitos que o volume dos sons pode causar nessa interação do espectador com o espaço.

Na instalação **Storm Room**, o visitante é convidado a permanecer em uma sala onde ouve sons de uma tempestade e observa objetos, como baldes, pia e torneiras, além da água que escorre pelas janelas de vidro.

O fluxo da água, o movimento e a intensidade das luzes, os tremores nas paredes e os ventiladores são controlados por computadores. Todos esses recursos associados ao áudio dão ao espectador, durante 10 minutos, a sensação da aproximação e do fim de uma tempestade. Ao final da experiência, é possível ouvir vozes e movimentos que parecem vir da sala ao lado, dando ao visitante a sensação de não estar sozinho.

Um dos principais interesses do casal, ao criar obras como essa, é investigar as diferentes maneiras como o som contribui para que o público se sinta dentro da obra, fazendo parte de uma experiência.



Cardiff e Miller em Grindod, no Canadá, em 2012.

Como você se sentiria ao visitar uma obra como essa? Por quê? **Respostas pessoais.**

21

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Cardiff e Miller

Os artistas Janet Cardiff e George Bures Miller têm desenvolvido seu trabalho articulando *sound art* (arte sonora), vídeo e instalação desde os anos 1990. Seu primeiro trabalho de grande repercussão foi *The Dark Pool* (A piscina escura, 1995), um espaço com objetos antigos que fazem ruídos quando os espectadores passam ou interagem com eles. Essa obra definiu o tom para os trabalhos seguintes. Além das instalações multimídia, o cinema também se tornou um componente importante no trabalho da dupla. Em 2001, Cardiff e Miller representaram o Canadá na Bienal de Veneza e receberam um prêmio especial do júri com a obra *The Paradise Institute* (Instituto do Paraíso), que tem como foco a linguagem expressiva do cinema.

Se quiser ampliar a discussão, uma sugestão é apresentar aos alunos a instalação *The Forty Part Motet* (Moteto para quarenta vozes), de Janet Cardiff. Essa instalação é outro exemplo de obra que envolve o espectador, uma vez que a artista a construiu com a intenção de que o público experimentasse uma peça de música do ponto de vista dos músicos, e não da plateia. Para isso, Cardiff gravou individualmente os quarenta integrantes do grupo de coral da Catedral de Salisbury, na Inglaterra. Depois, para compor o espaço da obra, a artista posicionou quarenta caixas de som – uma para cada integrante do coral – em formato circular. Essa forma de apresentação possibilitou que o espectador ouvisse as diferentes vozes e percebesse novas combinações sonoras à medida que percorria a instalação. O vídeo da instalação pode ser visto no *site* dos artistas Cardiff e Miller: <www.cardiffmiller.com/artworks/inst/motet_video.html> (acesso em: 10 nov. 2017).

Se possível, mostre o vídeo aos alunos e, caso trabalhe essa obra, pergunte a eles quem já teve a oportunidade de assistir a uma apresentação ou participar de uma atividade de canto coral. Converse sobre a dinâmica de funcionamento de um coral, em que os cantores são divididos em grupos, geralmente de acordo com a tessitura vocal – soprano, contralto, tenor e baixo. Cada grupo canta melodias diferentes e o encaixe simultâneo dessas melodias é chamado de polifonia. Assim, quando assistimos à apresentação de um coral, ouvimos o resultado do encaixe das vozes, mas Janet Cardiff, com sua obra, oferece ao espectador a oportunidade de ouvir as vozes separadamente, bastando para isso que ele se aproxime de cada uma das caixas de som distribuídas no espaço.

Vale destacar que essa obra é parte do acervo do Instituto Inhotim, um dos mais importantes centros de arte contemporânea no Brasil e que está localizado em Brumadinho, Minas Gerais.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Relembre com os estudantes as atividades experimentadas no início do bloco. Se necessário, revise as anotações e compare os níveis sonoros marcados pelo decibelímetro com os níveis de decibéis descritos nesta seção.

Vale ressaltar para os estudantes que o termo “piano”, em música, é um termo em italiano, que se refere a sons com pouca intensidade, além de também ser um termo da língua portuguesa que nomeia o conhecido instrumento musical. O nome original do instrumento é *pianoforte* e faz alusão ao fato de que, antes de seu surgimento, os instrumentos de teclado não exploravam as diferentes possibilidades de dinâmica.

Como é feita essa arte?

Intensidade e dinâmica

Vimos que avaliar o volume de um som é o mesmo que verificar sua intensidade, que é medida em decibéis (dB). O barulho do tique-taque de um relógio, por exemplo, tem cerca de 10 dB, o que representa um som fraco. Uma conversa com tom de voz médio tem por volta de 40 dB. Já o som de uma britadeira ligada chega a 100 dB, o que está bem acima do nível considerado saudável para a audição humana. Por essa razão, as pessoas que são expostas a altos níveis de intensidade sonora precisam usar proteção para as orelhas.

Em música, as diferentes intensidades sonoras usadas na execução de uma composição são chamadas de **dinâmica**.

Porém, não se pode medir de maneira matemática a intensidade com que se emitem os sons em uma música. Toda a dinâmica é resultado da comparação entre os sons mais e menos intensos; cabe ao **intérprete** escolher como fazer essa gradação.

A dinâmica pode ser definida pelo compositor e indicada ao intérprete por meio de abreviaturas escritas. Por questões históricas, utilizam-se expressões em italiano para representar a intensidade dos sons em uma música. Veja a seguir.



Homem usando uma britadeira.

Intérprete: pessoa que apresenta uma composição, tocada em algum instrumento ou cantada.

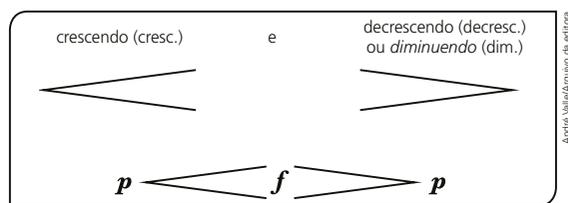


Fonte: MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

Quanto mais *forte* o som, maior a sua intensidade; quanto mais *piano*, menor sua intensidade.

Por meio de símbolos, também é possível indicar os momentos em que o som aumenta ou diminui em uma melodia. Esses símbolos são chamados de **crescendo** ou de **decrescendo**.

Dessa forma, o compositor representa a intensidade com que quer iniciar e terminar sua obra, acrescentando ao *forte* ou ao *piano* o sinal de *crescendo* ou de *decrecendo*.



Fonte: MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

Leia os versos da parlenda a seguir. Vamos criar uma dinâmica para recitá-los? Escreva no espaço correspondente os símbolos **f**, para indicar um som *forte*, **mf**, para indicar um som *meio forte*, e **p** (de *piano*), para indicar um som **fraco** (ou suave), de acordo com o que você achar mais interessante. **Resposta pessoal.**

Batatinha quando nasce
 se esparrama pelo chão.
 Menininha quando dorme
 põe a mão no coração.
 Da tradição popular.

Para ler
 E o barulho virou poluição!. Revista *Ciência Hoje das Crianças*, 273. Disponível em: <<http://chc.org.br/revista-aberta>>. Acesso em: 4 nov. 2017. Essa edição da revista vai ajudá-lo a saber mais sobre os danos causados pela poluição sonora.

Forme dupla com um colega e troque sua parlenda com ele. Tente ler a dinâmica que o colega escreveu e peça a ele que leia a que você propôs. Vocês serão intérpretes um do outro. Ficou parecido com o que você havia imaginado? **Resposta pessoal.**

Vamos falar sobre...

Poluição sonora

A intensidade das ondas sonoras pode causar mal-estar e afetar a saúde humana. A exposição a sons muito intensos, por exemplo, pode causar perda de audição, insônia, ansiedade, desvio de atenção, entre outros problemas.

No século XX, a industrialização, os avanços tecnológicos e a invenção de equipamentos como rádio, amplificador, automóvel, avião, levaram a um aumento considerável dos sons que ouvimos, principalmente nas zonas urbanas.

Algumas pesquisas indicam que o barulho que nos rodeia duplica a cada dez anos! O que poderíamos fazer para reduzir essa poluição sonora? Pesquise com os colegas!



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade individual/ Atividade em dupla

As parlendas são versos da cultura popular de fácil memorização, por causa de suas métricas e rimas, além de seu repertório pertencer ao universo infantil. Oriente os estudantes a explorar sua criatividade no momento de criar a dinâmica para a parlenda. Eles podem usar os três símbolos indicados ou apenas um deles; deixe que criem livremente a partir do texto. Quando estiverem em duplas, observe que é necessário estabelecer uma diferença bem grande entre cada uma das dinâmicas. Assim, peça que observem se o *piano* está suficientemente suave quando comparado ao *mezzoforte* ou ao *forte*.

Ao final, incentive a discussão com toda a turma e peça que comentem sua experiência com a atividade em dupla.

Vamos falar sobre...

Existe uma parte específica da legislação ambiental brasileira dedicada à poluição sonora que determina níveis de decibéis aceitáveis nos ambientes de trabalho e nas diferentes áreas da cidade. Proponha aos alunos uma pesquisa sobre o tema e sobre o tipo de prejuízo que a exposição a altos níveis de decibéis pode causar à saúde das pessoas.

Sugestões

- FONTEERRADA, M. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004. O tema da poluição sonora tem gerado grande preocupação entre músicos e ambientalistas e, atualmente, o campo da ecologia sonora tem tomado formas significativas na produção de artigos e estudos na área.
- Marcelo Petraglia (*site*). Disponível em: <<http://marcelopetraglia.com.br/mp/>>. Acesso em: 4 nov. 2017. O musicoterapeuta, compositor e biólogo Marcelo Petraglia vem atuando e pesquisando na área da ecologia sonora. Seu *site* oferece diversos conteúdos sobre o assunto.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

A orquestra do barulho

Pergunte se os estudantes já tiveram a oportunidade de assistir à apresentação de um coral ou de uma orquestra e observar o movimento das mãos do regente. Se ninguém puder compartilhar essa experiência, pesquise na internet imagens ou vídeos e mostre-os para a turma.

1. Vocês podem usar as sonoridades de percussão corporal ou sons vocais estudados nos volumes anteriores da coleção, caso tenham feito essa abordagem no percurso pedagógico escolhido. Vocês também podem buscar objetos e instrumentos musicais na sala de aula. Se houver necessidade, relembre à turma o conceito de timbre e explique que ele tem relação com a característica sonora de cada instrumento ou voz.
2. Procure organizar a turma de acordo com o timbre dos instrumentos. Por exemplo, se um grupo resolver usar variadas sonoridades de percussão corporal e outro grupo utilizar ganzás confeccionados com garrafas de plástico e arroz, esses dois grupos constituem naipes diferentes, e os integrantes de cada um deles deverão estar lado a lado na organização do semicírculo. Garanta que o regente esteja visível para todo o grupo.
3. O objetivo deste exercício é conseguir variar a dinâmica com bastante clareza dentro de uma composição coletiva. Pontue que o regente precisará ser claro em suas indicações para cada naipe. Experimente esse exercício com mais de um aluno à frente da turma.

Vamos experimentar

Neste bloco refletimos sobre as possíveis interações entre som e espaço a partir do trabalho dos artistas Miller e Cardiff. Também aprendemos sobre como funciona a dinâmica na música.

Agora, vamos organizar uma orquestra de barulho, com a regência de um maestro controlando a dinâmica dos sons!

A orquestra do barulho

Os regentes de corais e orquestras também usam representações para indicar a dinâmica da melodia que os músicos precisam seguir. Nesse caso, utilizam movimentos pequenos com as mãos quando querem sons fracos e movimentos amplos quando querem sons fortes.



A maestra Anne Randine Overby conduzindo ensaios da Orquestra Sinfônica da Índia. Bombaim, Índia, 2010.

Vamos experimentar o conceito de dinâmica como um regente de orquestras e corais.

1. O primeiro passo é combinar coletivamente sons que a orquestra do barulho vai usar. Vocês podem usar a voz, a percussão corporal, instrumentos ou objetos da sala. Usem a criatividade! Procurem separar ao menos quatro grupos de timbres diferentes. O timbre é a característica sonora que torna cada som único, permitindo que identifiquemos sua origem. Na orquestra, os diferentes timbres são chamados de **naipes**.
2. Escolham um colega para ser o regente. A turma deve se organizar em meia-lua em volta do regente, de forma que todos consigam ver o movimento dele. Dividam-se também de acordo com os quatro naipes escolhidos, ou seja, aqueles que produzem o mesmo som devem ficar lado a lado no semicírculo.

24

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- Quando o regente apontar para o naipe, este deve começar a executar o seu som. Movimentos grandes com os braços indicam que o naipe deve tocar com uma dinâmica **forte**. Movimentos pequenos querem dizer que o naipe deve tocar com uma dinâmica **piano**. Fiquem atentos, pois o regente também pode explorar **crescendo** e **decrecendo** com o seu movimento.



Os sons no espaço

Agora vamos experimentar integrar o som com o espaço.

- Escolham um espaço diferente da sala para cada naipe se fixar. Vocês não ficarão mais posicionados em meia-lua: cada grupo vai ficar em um espaço diferente.
- Elejam um colega para ser o regente. A regência agora vai acontecer de acordo com a movimentação dele na sala. O regente deve andar pela sala passando por cada naipe. Se o regente estiver perto do naipe, o grupo deve tocar bem piano; quanto mais longe ele estiver, mais forte o naipe deve tocar. Assim, cada grupo vai mudar a sua dinâmica de acordo com a movimentação do regente no espaço.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Depois de fazer as atividades, converse com os colegas.

- A orquestra do barulho apresentou variações de dinâmica bem diferenciadas? **A**
- Como foi a experiência de tocar sob a regência de um maestro? Como foi reger a orquestra do barulho? **B**
- Você já havia imaginado que o som e o espaço poderiam interagir em uma execução musical? **C**

Os sons no espaço

Você pode fazer esta atividade na sala de aula, mas, se a turma for grande, sugerimos que utilize um espaço mais amplo, como um salão ou o pátio da escola. Assim, os naipes ficarão a uma distância suficiente uns dos outros.

- Procure posicionar cada grupo em um lugar diferente do espaço de modo que mantenham uma distância entre eles para possibilitar a circulação do regente. Os grupos podem estar dispostos da forma que julgarem mais interessante no espaço.
- Garanta que o regente continue sendo visto por todos e que os grupos respeitem a dinâmica de acordo com a proximidade ou o afastamento dele. Para iniciar ou interromper o som de um grupo, o regente pode manter os gestos combinados na etapa anterior.

Hora da reflexão

- Pergunte aos estudantes se foi mais difícil tocar *piano* ou tocar *forte*. Também peça que compartilhem se foi mais difícil respeitar a dinâmica na primeira ou na segunda etapa da atividade.
- Peça que compartilhem se acharam difícil respeitar a movimentação do regente em cada uma das etapas. Da mesma maneira, pergunte aos regentes como perceberam essa experiência.
- Recupere o que aprenderam sobre as instalações multimídia na obra de Cardiff e Miller. Relacione a última etapa da atividade da orquestra do barulho com a pesquisa sobre a interação entre som e espaço a respeito da qual as obras dos artistas nos instigam a pensar.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Vamos começar

O que fazemos em cada espaço

Lembre aos alunos que as ações são mais bem expressas por meio de verbos.

Durante as reflexões sobre a atividade, chame a atenção dos estudantes para o fato de que, embora não sejam absolutamente determinantes, os ambientes influenciam as ações e o comportamento das pessoas. Os espaços projetados pela arquitetura têm finalidades específicas relacionadas à lógica de circulação das pessoas. Existem ambientes projetados com o objetivo, por exemplo, de instigar a permanência – como salas de estar, salas de espera, museus, etc. – ou de favorecer o trânsito – corredores, calçadas, espaços de comércio e lojas, etc. Esses lugares se estruturam de modo a promover determinados tipos de ação, de movimento e de estado corporal. Pergunte aos estudantes: “O que no espaço faz com que isso aconteça?”; “Que estruturas, elementos e configurações promovem essa organização dos corpos no espaço?”.

Peça aos estudantes que observem a imagem e incentive-os a pensar em outros locais em que seja evidente a influência do ambiente sobre as ações e os comportamentos: bibliotecas, hospitais, estádios de futebol, casas de *shows*, teatros, etc. Em seguida, pergunte: “Que estruturas, elementos e configurações promovem essa organização dos corpos no espaço?”.

DANÇA

As coreografias no espaço

Vamos começar

Você já experimentou a sensação de não conseguir se movimentar por falta de espaço? E a sensação de estar perdido num espaço imenso, sem saber para onde ir?



Pessoas aguardando o metrô na estação Sé, em São Paulo (SP), 2013.

O que fazemos em cada espaço

1. Pense em algum lugar que você conhece bem. Pode ser sua casa ou um lugar que você costuma frequentar. Escreva o nome dele e faça uma lista de movimentos e ações que geralmente as pessoas realizam nesse espaço.

Respostas pessoais.

2. Compartilhe com os colegas o lugar, os movimentos e as ações que registrou e reflitam sobre as questões a seguir. Respostas pessoais.

- Vocês escolheram lugares parecidos? Os movimentos e as ações que listaram foram os mesmos?
- Quando pensamos em um espaço, geralmente sabemos quais são os movimentos mais comuns que acontecem nele. Por exemplo, pensando em um parque ou em uma praia, quais movimentos imaginamos sendo realizados pelas pessoas nesses locais? Por que pensamos neles?
- Em sua opinião, os espaços influenciam nossos movimentos?

Organizando a sala de aula 🧑🏫

O espaço pode influenciar a maneira como nos movimentamos. As relações entre o espaço e o movimento são tema de vários trabalhos em dança. Vamos fazer uma atividade para perceber como essas relações acontecem?



Gabriela Gil/Arquivo da editora

1. Observe a sala de aula. Note que a organização dela propõe algumas possibilidades de movimentação: você pode andar entre as fileiras, sentar nas cadeiras... Você não se pergunta o que fazer, pois já conhece a organização desse espaço e as maneiras de se mover nele.
2. Agora, a turma deve se dividir em três grandes grupos. Cada grupo deve pensar em como reorganizar os elementos que estão na sala de aula para que possam surgir outras formas de organizar o espaço e de se movimentar por ele. Por exemplo, colocar todas as carteiras no centro da sala. Depois disso, identifiquem quais movimentos podem ser feitos que antes eram difíceis de realizar.
3. Enquanto um grupo reorganiza o espaço, os outros devem esperar fora da sala. Quando tudo estiver pronto, todos voltam para a sala para testar os movimentos possíveis nessa nova configuração.

Hora da reflexão 🗨️ Respostas pessoais.

- Você percebe qual é a importância da organização do espaço para o movimento? **A**
- Em qual proposta de reorganização da sala foi mais fácil se movimentar? **B**
- Em alguma proposta de reorganização do espaço você experimentou movimentos que nunca tinha feito na sala de aula? Como se sentiu fazendo isso? **C**

27

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Organizando a sala de aula

1. Reserve um tempo para discutir essas ações que acontecem na sala de aula. Pode ser interessante nomear as ações que se faz cotidianamente; isso revela, muitas vezes, um campo de ação pouco questionado pelos alunos. Tome cuidado para não fazer um levantamento daquilo que se deve ou não fazer na sala de aula. Busque ser bastante realista com os alunos, perguntando, por exemplo: "Que outras ações, além de estudar, permeiam o ambiente da sala de aula?". Verifique se eles percebem os movimentos que fazem com o corpo todos os dias durante a aula.
2. Cada grupo deve organizar a sala sempre tendo em vista o tipo de movimentação que isso pode gerar nos colegas. Não se trata de uma composição apenas para contemplação. A ideia central é proporcionar espaços para o movimento.
3. No momento em que os estudantes estiverem testando as possibilidades de movimentos na sala reorganizada, faça algumas perguntas para instigar a reflexão sobre a relação entre espaço e movimento, por exemplo: "Que possibilidades surgem?"; "Que possibilidades desaparecem?"; "É possível sentar ou agora a sala virou apenas um espaço de circulação?"; "É preciso ultrapassar algum obstáculo para chegar a algum lugar específico?".

Hora da reflexão

Oriente a conversa com base nas percepções e sensações descritas por eles. Ajude-os a refletir sobre como a posição do corpo e os movimentos deles se modificaram em cada situação proposta.

- A.** Esta pergunta oferece a oportunidade de explorar, de forma geral, a percepção da turma a respeito das relações entre a organização do espaço a partir da experimentação.
- B./C.** Incentive os estudantes a falar sobre como se sentiram durante a experimentação e procure ampliar a conversa perguntando se acreditam que outros espaços em que circulam poderiam ser explorados dessa mesma forma e quais seriam os resultados dessas investigações.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Que arte é essa?

De olho na arte

1. Conduza a análise das fotos pelas diferenças que se percebem nos corpos que se encontram na praça em cada uma delas. Na primeira foto, a travessia da senhora idosa quebra a composição dos corpos, que utilizam o espaço de maneira não cotidiana. Já na segunda foto, não é possível descobrir quem está dançando e quem não está – o que é intencional na proposição dessa dança.
2. Caso alguém da turma tenha tido essa experiência, peça que conte como foi a movimentação dos dançarinos.
3. É importante que o estudante faça conexões com os temas já propostos: essa coreografia brinca com gestos e movimentos cotidianos e propostas de movimentos não convencionais para a praça. Esse é um exercício de imaginação, por isso todas as respostas são bem-vindas. Deixe que os estudantes lidem com a imaginação do movimento e da composição em dança. Esse exercício de imaginar é muito importante para abrir perspectivas sobre a linguagem da dança e perceber o entendimento dos estudantes sobre ela.
4. Ajude-os a imaginar os sons da praça por meio da descrição dos elementos visíveis nas fotos. Depois, complemente elencando todos os sons da cidade que devem compor o ambiente sonoro da praça. Ao propor a reflexão sobre a possibilidade de dançar sem música, enfatize que a dança é uma linguagem autônoma que não depende da música para acontecer. A dança tem uma musicalidade intrínseca e uma maneira própria de lidar com o tempo e o ritmo, que independem de música.

Após concluir os exercícios do boxe **De olho na arte**, pode ser interessante mostrar às crianças o vídeo da coreografia para que elas

Que arte é essa?

Cia. Dani Lima e a dança no espaço



Thiago Brito, Poeta Barreto, Lola Vaz, Dani Lima/Cia. Dani Lima

Fotos do espetáculo **Coreografia para prédios, pedestres e pombos**, da Cia. Dani Lima, no Largo do Machado, Rio de Janeiro (RJ), 2010.



Thiago Brito, Poeta Barreto, Lola Vaz, Dani Lima/Cia. Dani Lima

De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe as imagens e converse com os colegas.

1. Você consegue identificar quem são os dançarinos e quem são os pedestres nas duas fotos? Como?
2. Você já viu alguma dança na rua? Se sim, como era a movimentação dos dançarinos?
3. Pelas fotos, é possível imaginar como era a coreografia?
4. Quais você acha que eram os sons ao redor dessa praça? Em sua opinião, é possível dançar sem música?

28

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

possam visualizar melhor como os dançarinos se misturam com os pedestres e se movimentam no espaço. Um trecho do vídeo do espetáculo está disponível em: <<https://vimeo.com/22601413>> (acesso em: 23 out. 2017).

As duas imagens que vimos na página anterior são do espetáculo **Coreografia para prédios, pedestres e pombos**, da Cia. Dani Lima, em parceria com a cineasta Paola Barreto. Em uma das fotos conseguimos identificar com clareza os dançarinos envolvidos no trabalho, já na outra isso não é possível, pois os dançarinos se misturam às pessoas que transitam pela praça. Mas por que isso acontece? Qual seria a intenção do grupo ao proceder assim? “Sumir” entre os pedestres é uma ação intencional dos dançarinos? Afinal, que dança é essa?



Thiago Brito, Paola Barreto, Lula Vaz, Dani Lima/Cia Dani Lima

Dançarinos em linha, **Coreografia para prédios, pedestres e pombos**, no Largo do Machado, Rio de Janeiro (RJ), 2010.

Mesmo sem perceber, somos influenciados pelo ambiente na maneira como nos movimentamos. Os dançarinos, por sua vez, geralmente ficam atentos a tudo o que provoca os movimentos e se interessam pela forma como eles acontecem no corpo e no espaço.

Observe a imagem acima, do mesmo espetáculo. Nela é possível notar que os dançarinos se organizam de uma maneira muito distinta da dos pedestres que circulam pela praça. Os dançarinos só se destacam dos pedestres quando utilizam movimentos e posições diferentes da lógica dos corpos que transitam por essa praça. As pessoas, geralmente, não andam enfileiradas em um ponto da praça nem deitam no chão todas ao mesmo tempo.

Mas esses mesmos dançarinos desaparecem em alguns momentos no meio da multidão quando realizam movimentos e posições corporais adequados à lógica do espaço. Nessas ocasiões fica difícil perceber quem faz e quem não faz parte da coreografia. A praça toda se torna um espaço para dançar, não há limites claros como em um palco, que separa o público dos artistas.

Durante a leitura, além das questões presentes no texto, aproveite o momento para problematizar com as crianças também o título da obra, perguntando: “Por que será que o grupo escolheu *Coreografia para prédios, pedestres e pombos*?”; “Qual foi a intenção do grupo ao inserir esses elementos no título da coreografia?”; “E que sentidos eles criam para o espectador?”.

Atividade complementar

Ao trabalhar esta seção com os estudantes, pode ser interessante propor que façam uma pesquisa sobre as diversas maneiras possíveis de se locomover (de carro, de ônibus, de moto, de bicicleta, a pé, etc.) e sobre as diferenças entre o transporte coletivo e o individual.

Então promova um debate enfocando a relação dos estudantes com o trânsito, o transporte público, as bicicletas e as demais alternativas de deslocamento. Converse sobre a forma como costumam se deslocar até o ambiente escolar.

Em geral, os transportes públicos conseguem levar muito mais gente que um automóvel particular, utilizando quase o equivalente em combustível e emitindo uma taxa menor de poluentes. Faça essa comparação com a turma pedindo que imaginem o que aconteceria se cada pessoa dentro de um ônibus, metrô ou trem estivesse na rua, cada uma dentro de um carro: “Quanto espaço elas ocupariam?”; “Quanto espaço ocupa um ônibus?”; “E se mais pessoas utilizassem bicicletas?”.

29

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Dani Lima

A dançarina e coreógrafa Dani Lima (1965-) vive e trabalha no Rio de Janeiro. Fundadora e ex-integrante da companhia Intrépida Trupe, criou, em 1997, sua própria companhia, com a qual tem realizado diversos espetáculos e participado de festivais por todo o Brasil e na Europa. Suas obras investigam questões como memória, percepção e identidade e se dedicam a experiências transdisciplinares e à criação de uma poética que pensa o corpo e suas ações cotidianas.

Cia. Dani Lima

A Cia. Dani Lima foi criada em 1997, no Rio de Janeiro, e desenvolve pesquisas e experimentações no campo da linguagem cênica, com abordagem multidisciplinar, e atividades de formação de público para a dança.

Sugestões

- CALDAS, P. (Org.). *Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

O livro reúne 14 ensaios, a maioria inéditos, escritos por pesquisadores e artistas nacionais e internacionais. Os textos discutem a pré-história e a história do encontro da dança com o cinema, apresentando obras e artistas que fundamentaram o que chamamos de videodança e problematizando suas dimensões poéticas e críticas.

- DUARTE, C. N. Mediações entre o cinema e a dança: territórios em questão. In: *Significação: Revista de Cultura Audiovisual* v. 41, n. 42. São Paulo: ECA/USP, 2014. Disponível em: <www.revistas.usp.br/significacao/article/view/89282/pdf_36>. Acesso em: 9 jan. 2018.

O artigo aborda as múltiplas formas de pensar o diálogo entre o cinema e a dança, através do corpo e do movimento.

- VIDEODANÇA. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14324/videodanca>>. Acesso em: 7 nov. 2017. Verbete da Enciclopédia.

É possível saber mais sobre essa vertente das artes que mistura vídeo e cinema, seu histórico e principais referências sobre o assunto de maneira sucinta.

É assim, brincando com a lógica e com os jeitos mais comuns de se mover em cada espaço, que os dançarinos conseguem evidenciar os tipos de movimento e suas relações com o espaço que existem em diferentes locais.

A **Coreografia para prédios, pedestres e pombos** foi apresentada em 2010, no Largo do Machado, na cidade do Rio de Janeiro. Feita por combinações de movimentos e dinâmicas, a coreografia exigiu dos dançarinos muita atenção em relação ao espaço, aos pedestres e a todos os imprevistos que poderiam acontecer.

Para conseguir fazer esse trabalho, os integrantes da Cia. Dani Lima observaram por muito tempo o Largo do Machado, procurando refletir sobre quem eram as pessoas que passavam por ali e entender se o local convidava a parar ou se era um lugar de passagem. Também buscaram entender a arquitetura e a história do local, e fizeram muitos experimentos.

No momento do espetáculo, enquanto a coreografia era realizada, câmeras filmavam a praça. O público podia escolher a forma de assistir: na praça, em meio aos dançarinos; em um café, acompanhando ao vivo as imagens e os sons; na torre de uma igreja, com binóculos e fones de ouvido; ou pela internet.



Passeando pelo passado

O surgimento da videodança

A videodança é uma linguagem específica que nasceu da interação entre o vídeo e a dança. Surgiu nos anos 1970, quando alguns coreógrafos deixaram de usar as gravações em vídeo como simples registro e pensaram em formas mais complexas de integrá-las ao seu trabalho. As primeiras experiências nesse sentido foram do coreógrafo estadunidense Merce Cunningham (1919-2009) com a videodança **Westbeth**, lançada em 1975.



Merce Cunningham com bailarinos, durante a performance **Westbeth**, em Nova York, Estados Unidos, 1975.

30

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Merce Cunningham

Foi um grande bailarino e coreógrafo. Iniciou sua carreira como dançarino, aos 20 anos, na companhia da coreógrafa Martha Graham. Em 1953, Cunningham fundou a Merce Cunningham Dance Company (MCDC), no Black Mountain College, espaço para colocar em prática suas ideias originais. Uma das características mais marcantes de sua dança era o caráter experimental, que acabou levando o artista a influenciar firmemente as tendências da dança moderna. Entre seus colaboradores estavam outros importantes artistas, como o músico John Cage e os artistas visuais Jasper Johns, Andy Warhol e Robert Rauschenberg. A tecnologia é uma ferramenta constante em sua obra, sendo usada em processos de criação e como elemento das coreografias.

■ Como é feita essa arte?

O movimento e a lógica dos espaços

Você já percebeu que o seu corpo interage com os espaços à sua volta o tempo todo? Essa interação pode ocorrer de duas maneiras: por meio das convenções e por meio da materialidade.

Pelas convenções, sabemos que em uma sala de aula, por exemplo, são esperadas ações como: sentar, estudar e escrever. Já na rua, as convenções são diferentes. E as pessoas estranhariam muito se você seguisse as convenções da rua na sala de aula, não é mesmo?

Além das convenções, temos a materialidade do espaço, que é tudo aquilo que podemos perceber com os nossos sentidos. A organização das formas e dos diversos elementos em um espaço também cria possibilidades de ação e de movimento. Por exemplo, nas ruas costuma haver marcações separando o lugar dos pedestres e o dos carros. Quando fazemos calçadas pequenas para conseguir mais espaço para carros, o que isso pode causar na movimentação dos pedestres? E, quando fazemos calçadas maiores, o que muda?

As convenções e a materialidade agem juntas, criando ideias e lógicas sobre o uso do espaço. E nós, muitas vezes, nem percebemos que essas lógicas podem ser modificadas.



Estudante na sala de aula.



Pedestres passeando na orla da Praia do Gonzaga, em Santos (SP), 2017.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Como é feita essa arte?

O trecho do artigo a seguir trata de algumas relações entre espaço e corpo e do encontro da dança e da arquitetura na obra de alguns artistas:

[...] o conceito de corpo não é único para todas as sociedades e espaços-tempo, depende da visão de mundo que cada uma tem. [...] O que significa que o corpo depende e é transformado pelo espaço onde vive, torna-se outro corpo a partir dos espaços por onde percorreu. Mas não é só o espaço que conforma os corpos-sujeitos, os grupos sociais em que vivemos também nos transformam, como exemplo a escola, a igreja etc. Assim, as cidades exercem um grande poder sobre os corpos que com ela interagem. As urbes projetadas para os carros são um exemplo disso: quando se privilegia os automóveis em detrimento dos pedestres, intervém-se diretamente na saúde e hábitos desses habitantes e afirma-se, mais uma vez, o quanto o corpo é menos importante que a razão, privando os cidadãos de diferentes experiências sensoriais.

Portanto, falar de corpo sem falar do meio em que ele se encontra não faz sentido, pois eles são considerados codependentes por Katz e Greiner (2002, p. 89-90), assim, somos nossos corpos, que são o ambiente em que vivemos, somos as relações que fazemos com tudo que está à nossa volta. [...]

Então, entende-se que os espaços públicos devem dar menos ênfase à racionalidade e proporcionar múltiplas sensações, para que se possa construir conhecimento através da experiência do corpo na cidade. [...]

ALLEMAND, D. S.; ROCHA, E. Coreografia urbana: um olhar sobre as potências da cidade. *Revista de Arquitetura IMED*, 2014, v. 3, p. 88-99. Disponível em: <<https://doi.org/10.18256/2318-1109/arqimed.v3n1p88-99>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

31

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

- Muitos assuntos e conceitos da arquitetura podem enriquecer a discussão. Alguns termos importantes na relação entre corpo e espaço na arquitetura são: "acesso", "circulação", "fluxo". Propor uma pesquisa aos estudantes pode ser produtivo. Por meio desses temas pode-se pensar, por exemplo, sobre a questão da acessibilidade a espaços públicos para pessoas com necessidades especiais e sua circulação pela cidade.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Estudos sobre o intervalo de aulas

Procure problematizar as propostas dos estudantes percebendo que tanto as ações como os lugares onde pretendem realizá-las estão carregados de sentido, por isso devem ser muito bem planejados e não aleatórios.

Vamos experimentar

Neste bloco, vimos que o espaço é muito importante na construção de movimentos e ações e também como isso interessa aos dançarinos. Agora, vamos explorar movimentos em um espaço, experimentando algo semelhante ao que fizeram os dançarinos da Cia. Dani Lima? Siga as orientações do professor ou da professora e vamos ocupar o pátio da escola com movimentos!

Estudos sobre o intervalo de aulas



Gabriela G/Maquino da editora

1. Durante uma semana, com os colegas de turma, observe os movimentos que acontecem no pátio da escola durante o recreio. Como as pessoas transitam por esse espaço? Que percursos são feitos? Há lugares onde as pessoas podem se sentar e conversar calmamente? Existe muita correria de crianças? Há pessoas se alimentando? Jogos e brincadeiras são realizados? Quais são as ocorrências mais frequentes? Há um lugar de maior concentração de pessoas?
2. Combine uma ação com toda a turma para executar na hora do recreio. Definam uma data e um local para realizá-la.

32

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. Pensem em algo que seria interessante se muitas pessoas fizessem juntas. Por exemplo, o que aconteceria se toda a turma se deitasse no chão em determinado momento? Ou se formasse uma grande roda? Ou se andasse em fila? Lembrem-se de que uma ação coletiva tem uma força diferente da de uma ação individual.
4. Elaborem uma lista com todas as ideias que tiveram e definam aquelas que planejam executar. Vocês podem fazer uma votação para isso, mas é importante que testem as sugestões para escolher aquelas que podem alcançar um resultado mais interessante.
5. É preciso combinar onde, como e quando a ação vai acontecer. Todos os detalhes são importantes. Todos os passos serão feitos por todos? Em que posição cada um vai iniciar? Qual deve ser a expressão do rosto? Vocês poderão falar ou rir durante a ação? Quanto tempo vai durar?
6. Definam o local onde cada um vai se posicionar e ensaiem a ação escolhida com todos os detalhes. Prestem atenção às indicações do professor ou da professora.
7. Combinem o dia da apresentação e façam-na durante o recreio sem avisar ninguém!

Dica

- Vocês podem combinar de ficar no intervalo normalmente, executar a ação e terminá-la como se nada tivesse acontecido. Não tratem essa ação no espaço como um espetáculo. Apenas realizem-na e vejam os efeitos que ela causa. Essa é a ideia!

Para assistir

Pina, de Wim Wenders. Neue Road Movies, Alemanha/França/Inglaterra, 2012.

O documentário presta uma homenagem à coreógrafa alemã Pina Bausch por meio de depoimentos dos bailarinos de sua companhia e pela apresentação de trechos de suas obras. Muitas das coreografias foram filmadas em ambientes diversos aproveitando as possibilidades que esses espaços ofereciam à dança.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Depois de realizada a ação, converse com os colegas.

- Houve algum imprevisto durante a apresentação? Como vocês lidaram com ele?
- O que os colegas de outras turmas acharam? E você, o que achou do que aconteceu?
- Alguém interagiu com a turma durante a ação? Como?
- Depois dessas experiências, você acha que o espaço tem influência sobre a maneira como nos movimentamos?

33

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- BESTETTI, M. Ambiência: espaço físico e comportamento. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, 2014, v. 17, n. 3, p. 601-610. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1809-9823.2014.13083>>. Acesso em: 9 jan. 2018.
Este artigo explora a noção de ambiência buscando perceber como os elementos que compõem o espaço construído têm impacto no comportamento humano.

Hora da reflexão

Converse com os estudantes sobre o que eles acharam da experiência e sugira que façam um debate para compartilhar suas impressões sobre a ação. Pergunte: “Vocês sentiram alguma dificuldade?”; “Conseguiram prever algumas ocorrências?”; “Como lidaram com os imprevistos?”; “Como os espectadores reagiram (foram pegos de surpresa, sentiram-se incomodados)?”; “Essa experiência mudou algo na percepção da relação do seu corpo com o espaço? O quê?”.

As impressões dos estudantes a respeito do que sentiram durante a atividade são muito importantes para iniciar a reflexão, mesmo que elas sejam de caráter subjetivo; por isso, incentive-os a compartilhar suas sensações, que podem ser timidez na apresentação, desconforto, alegria, orgulho ou simplesmente dizer se foi algo chato ou legal de fazer. Converse também sobre o desafio de apresentar uma proposta artística a um público e sobre aquilo que eles propõem de mudanças se tivessem de reapresentar a ação.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de que, nesta atividade, o imprevisto deve ser trabalhado como proposta criativa, uma vez que pode gerar novas movimentações e interações com o espaço. As reações do público podem ser incorporadas à ação, desencadeando um diálogo criativo que amplia as possibilidades expressivas dos participantes.

Questione os estudantes se eles percebem como a ação realizada modificou as dinâmicas do espaço: “Outras relações surgiram entre as pessoas?”; “As pessoas pararam para ver?”; “Elas foram impedidas de circular normalmente?”.

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

É comum que naturalizemos os espaços que frequentamos cotidianamente. Isso faz com que deixemos de reparar nos ambientes que nos cercam no dia a dia. Incentivar um olhar curioso para esses espaços é uma importante ferramenta para desnaturalizar a relação com o entorno e aguçar a percepção, por isso sugerimos uma atividade de sensibilização com as crianças antes de iniciar o bloco.

Peça que olhem com atenção o ambiente da sala. Não chame a atenção para nenhum aspecto nesse momento. Depois, peça que fechem os olhos. Quando todos estiverem de olhos fechados, pergunte sobre alguma característica específica do local, como quantas lâmpadas ou janelas há na sala. Deixe que arrisquem uma resposta. Em seguida, peça que abram os olhos e confirmem se acertaram. Repita o jogo algumas vezes. A cada rodada, os estudantes ficarão mais atentos ao espaço da sala.

Fotografia teatral de diferentes espaços

Comece a atividade pedindo a ajuda dos estudantes para organizar a sala de aula. Oriente-os a afastar as carteiras e reservar um espaço para a cena e outro para a plateia. Organizar a sala coletivamente é um exercício em que todos trabalham para garantir o espaço necessário à linguagem teatral. Reforce esse conceito, incentivando o grupo a refletir sobre as possibilidades de experimentação com o espaço.

Durante a condução do jogo, destaque aspectos técnicos da composição de cada fotografia teatral. Peça aos jogadores que valorizem as linhas e os desenhos que fazem com o corpo na hora de “congelar” em cada composição e comente que podem fazer posições no nível baixo, no mé-

TEATRO

Espaço e teatro

Vamos começar



Praia do Guaiuba, Guarujá (SP), 2017.



Parque Moinhos de Vento, Porto Alegre (RS), 2016.



Escola Municipal na comunidade Pipiyã Travessão de Ouro, Floresta (PE), 2016.



Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), São Paulo (SP), 2017.

Preste atenção no lugar onde você está no momento em que lê este livro. Como é esse espaço? Nem sempre prestamos atenção aos espaços que nos rodeiam. Menos ainda quando eles fazem parte do nosso dia a dia.

O tempo todo interagimos com o espaço, porque tudo o que fazemos, afinal, fazemos em algum lugar. Os espaços que habitamos estão relacionados com nossa cultura e com nossas características pessoais. Por exemplo, nossa casa diz muito sobre nós (nossos objetos preferidos, como organizamos nossas coisas, a qual comunidade pertencemos).

O espaço é muito importante para o teatro também. Vamos experimentar um jogo teatral que investiga o espaço?

34

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

dio ou no alto. Chame a atenção deles também para a importância da percepção do conjunto da foto teatral sempre que um novo jogador entra para participar. Quanto mais o novo jogador se relacionar com o que já está proposto pelas colegas na composição da cena, mais interessante a foto teatral.

O limite de 12 a 13 estudantes é apenas uma sugestão. A quantidade de participantes a cada rodada pode variar, para mais ou para menos, de

acordo com a composição de cada foto. O critério para esse limite é subjetivo, diz respeito à correspondência entre a composição e o espaço que se pretende representar na fotografia teatral. Se a turma estiver montando, por exemplo, a fotografia de um elevador, talvez seja suficiente seis estudantes para representar o espaço. Se, no entanto, estiver representando um espaço muito amplo, por exemplo, a arquibancada de um estádio de futebol, é possível que toda a turma participe da ►►

Fotografia teatral de diferentes espaços

1. O professor ou a professora vai anunciar um espaço. Por exemplo: “No parque!”, “Na praia!”.
2. Então, a turma vai montar uma foto teatral desse espaço. Um estudante por vez deve caminhar até a frente da sala e “congelar” (como em um jogo de estátua) representando uma ação que seria comum ao espaço anunciado. Invente sua posição e fique firme, sem se mexer. Por exemplo: se o espaço anunciado foi praia, você pode “congelar” como se estivesse tomando sol ou surfando.
3. Depois de o primeiro participante “congelar” na posição dele, o segundo deve caminhar até o espaço de cena e “congelar” em outra posição, também relacionada a esse espaço. Depois é a vez do terceiro participante, do quarto, do quinto, até o limite de 12 ou 13 estudantes. Desse modo, o grupo deve criar uma foto que represente o espaço anunciado.
4. Quando o grupo estiver posicionado e participando da cena, o professor ou a professora vai tirar uma fotografia. Feito isso, observem a fotografia e vejam se é possível entender qual foi o local escolhido somente por meio das posições construídas pelos participantes.
5. Terminada a experimentação do primeiro espaço, outro espaço deve ser anunciado.



Marco Antonio Godoy
Arquivo da editora

Dica

- Lembre-se de observar com atenção as ações propostas pelos colegas. Sua pose pode se relacionar com a posição criada pelos outros participantes!

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Terminado o jogo teatral, converse com a turma.

- Como foi experimentar diversos lugares em fotografias teatrais? Foi possível reconhecer os espaços que eram representados? Foi difícil representá-los? **A**
- Quais lugares chamaram mais a sua atenção? Por quê? **B**
- O que ajudou a tornar mais expressiva a composição de cada foto teatral? **C**

►► composição. O importante é preservar a qualidade da participação dos estudantes, que devem ler a composição dos que já estão em cena antes de propor a sua posição expressiva, compondo coletivamente a foto.

Uma variação muito interessante desse jogo é realizá-lo nos espaços da escola, ou mesmo nos arredores e espaços públicos próximos. Nesse caso, o importante é combinar com a turma um recorte claro do espaço para montar a fotogra-

fia teatral. Por exemplo, se estão em uma praça, deixe claro o limite para cada foto, nomeando os elementos: “a próxima fotografia teatral deve ser feita daquela árvore até esse banco”. Nesse caso, jogar com os elementos concretos que cada espaço oferece pode acrescentar muitas possibilidades de composição.

Hora da reflexão

- A. Um lugar é definido em grande parte pelas ações que acontecem nele, pela função que aquele determinado espaço cumpre cotidianamente. Esse exercício possibilita um trabalho: ele garante uma percepção do espaço como elemento em constante transformação, animado pela ação humana. Converse com a turma sobre isso.
- B. Amplie a discussão pedindo aos estudantes que comentem por que esses lugares chamam sua atenção e os motivos pelos quais os escolheram.
- C. Destaque novamente os aspectos técnicos da composição das fotos nesse momento, como o uso dos níveis e das linhas expressivas na hora das composições. Reforce também a percepção do conjunto.

Sugestão

- LIMA, E. F. W. (Org). *Espaço e teatro: do edifício teatral à cidade como palco*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
Concentrando-se em edifícios teatrais ou em espaços alternativos, esse livro aborda a dinâmica geográfica das relações humanas, explorando os elementos da relação do teatro com o espaço, capazes de transformar a cidade num verdadeiro palco.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02).
- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18).

Que arte é essa?

De olho na arte

1. Retome os elementos da linguagem teatral que as crianças identificarem. Faça perguntas sobre os figurinos e adereços que aparecem nas cenas retratadas, se é possível perceber a linguagem corporal dos atores, se notaram a manipulação dos objetos, etc. O importante é que refinem o olhar a partir dos elementos que já conhecem e conseguem identificar da linguagem teatral.
2. Peça aos estudantes que descrevam os elementos relacionados ao cenário que podem ser observados nas fotos. Na primeira imagem (no alto), pode-se ver fumaça e chaminés, elementos que remetem ao universo fabril. Outra observação possível é o uso de diferentes alturas no cenário, que pode ser mais bem visualizado nas fotos da página 37, em que há um personagem no alto. Na segunda imagem, há elementos relacionados ao universo do circo, utilizados tanto no cenário como nos figurinos.
3. Peça à turma que identifique o que mudou no cenário comparando as duas fotos. O cenário circense entra à frente do cenário central da peça, que permanece em cena, no fundo. Comente que a cenografia do circo entra e sai por meio da movimentação feita por um técnico, também chamado de "cenotécnico".

Ao trabalhar o musical infantil *Canção dos Direitos da Criança*, converse com os estudantes sobre a Revolução Industrial, o suficiente para que consigam compreender o contexto em que a história da peça se desenvolve. Pergunte o que elas sabem sobre esse período e se a expressão "Revolução Industrial" oferece algum indício sobre ele. Ressalte que, na época, grande parte das crianças operárias era submetida a uma jornada de trabalho

Que arte é essa?

A cenografia na peça *Canção dos Direitos da Criança*



João Cuidas Filho/Arquivo do fotógrafo

Cenas de *Canção dos Direitos da Criança*, direção de Carla Candiotto e cenografia de Marco Lima. São Paulo (SP), 2015.



João Cuidas Filho/Arquivo do fotógrafo

De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe as imagens e converse com os colegas.

1. O que mais desperta sua atenção nessas fotografias? Que elementos da linguagem teatral você reconhece nas imagens?
2. Agora, preste atenção no espaço da peça. Que elementos fazem parte do cenário? Que aspectos parecem mais expressivos?
3. Você notou mudanças no cenário de uma cena para outra? Qual delas mais chamou a sua atenção?

36

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

exaustiva, que muitas vezes chegava a 14 horas diárias. Os salários pagos a elas correspondiam a um quinto do que era pago a uma pessoa adulta. As condições de trabalho eram precárias; as crianças ficavam expostas a acidentes fatais e a diversas doenças. Pergunte aos estudantes se eles acham que essas crianças tinham os seus direitos respeitados. Vale a pena também propor uma pesquisa e promover um debate sobre o tema trabalho infantil, o que trará aos estudantes

mais elementos para compreender o enredo da peça.

É possível conferir trechos desse espetáculo em sites e canais de pesquisa na internet. Se puder, assista-os com a turma para ampliar o debate sobre a temática da peça e sobre sua cenografia.

Com texto e direção da paulista Carla Candioto (1963-) e cenário e figurino de Marco Lima (1963-), o musical infantil **Canção dos Direitos da Criança** conta uma história que aconteceu na Inglaterra, durante a Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX). Nessa época, era comum encontrar crianças, filhas de operários, trabalhando nas fábricas com seus pais. Muitas trabalhavam 14 horas por dia e recebiam bem menos que os adultos.

Esse espetáculo tem diversos cenários, que vão mudando durante o desenvolvimento da história. Vamos entender um pouco melhor como isso funciona?

Preste atenção na imagem no alto: em cena está a Rainha Má, que explora o trabalho de crianças e está vigiando o momento de dormirem. Essa foto mostra a estrutura central no cenário. Note as engrenagens na escada: são elementos que caracterizam a Revolução Industrial. Repare que o cenário é composto de dois planos, um mais alto que o outro, com seis camas no plano inferior, que depois saem de cena, liberando o palco para outras movimentações.

Observe a outra imagem desta página e imagine a profundidade do cenário: o que está mais à frente e o que está ao fundo? É possível perceber que as crianças estão à frente e a estrutura mais alta, onde se encontra a rainha, está ao fundo. Mais ao fundo ainda, há chaminés de fábrica, que constroem uma atmosfera industrial. Por fim, atrás das chaminés, uma grande cortina, em que há a representação de um céu com nuvens e o Sol se pondo, completa a ambientação. A profundidade é um elemento muito importante da cenografia. Agora responda: Onde está a escada? Saiu de cena! É uma parte do cenário que é móvel.

🗨 Observe novamente as imagens da peça e converse com os colegas.

Respostas pessoais.

- De que forma você imagina que os atores e as atrizes podem se movimentar pelos diferentes cenários da peça?
- Você imaginava que em uma mesma peça de teatro pudesse haver tantas alterações no cenário?



Cenas de **Canção dos Direitos da Criança**, direção de Carla Candioto e cenografia de Marco Lima. São Paulo (SP), 2015.

Fotografias: João Caldas Filho/Arquivo do fotógrafo

Durante a leitura das descrições da cenografia, dê tempo para que os estudantes apreciem as imagens e façam suas próprias descobertas. O objetivo neste momento é que eles apreendam a cenografia teatral como um elemento dinâmico, isto é, que se transforma, de maneiras inusitadas e criativas, juntamente com os demais elementos da encenação. Essas transformações são perceptíveis no conjunto de imagens disponível nestas páginas, que apresenta diversos elementos do cenário.

Aproveite para destacar as características da composição dos cenários de um espetáculo teatral. O cenário é um elemento expressivo tridimensional; para criá-lo, o cenógrafo deve considerar volume e estrutura. Além disso, precisa lidar com a profundidade do ponto de vista do espectador e trabalhar de maneira criativa seus elementos.

Atividade oral

Use a primeira pergunta como ponto de partida para uma reflexão sobre as relações entre o cenário e a interpretação dos atores e atrizes. No teatro, o centro do fenômeno expressivo está no elenco; todas as demais frentes de criação estão a serviço dos atores e das atrizes em cena, aumentando o campo de possibilidades expressivas.

Com a segunda pergunta, procure estimular os estudantes a imaginar as possibilidades de movimentação do elenco no espaço. É comum que produções teatrais empreguem modificações de cenografia durante as encenações. Alguns elementos retratados nas imagens da peça *Canção dos Direitos da Criança* destacam essa dinâmica, por exemplo: a entrada dos elementos circenses à frente do cenário central e a movimentação da escada e das camas – objetos de cena que entram e saem de acordo com as circunstâncias. Explore com a turma essa característica dinâmica da cenografia, ampliando as possibilidades de criação nesse campo da linguagem teatral.

Declaração Universal dos Direitos da Criança

Comente que o musical infantil *Canção dos Direitos da Criança* foi inspirado no álbum *Canção de todas as crianças*, do cantor e compositor Toquinho. Nesse álbum, Toquinho compôs e gravou onze músicas inspiradas na *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Na seção **Vamos experimentar**, a turma terá oportunidade de apreciar a letra da canção “Deveres e direitos”, que faz parte desse álbum.

Leia os 10 princípios da *Declaração Universal dos Direitos da Criança* pausadamente, perguntando aos estudantes o que acham de cada princípio e explicando seu significado. É importante que elas saibam que existe esse marco pela defesa dos direitos das crianças.

Atividade oral

Ter consciência de um conjunto de direitos que protegem as crianças é fundamental, pois demonstra que há um aparato institucional que, em tese, está a serviço da proteção da criança. Em alguns contextos, saber dessa proteção legal pode ser bastante acolhedor e propiciar uma tomada de consciência prática das leis de proteção. Pergunte aos estudantes por que acham que cada um desses princípios foi incluído na declaração e qual a relevância deles para as crianças como um todo. Pergunte também se têm ideia de outros pontos que poderiam fazer parte da *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.

Apesar de a Declaração ter sido criada e aprovada há aproximadamente 60 anos, milhões de crianças ainda estão expostas a situações precárias, no Brasil e no mundo. Essa é uma questão social delicada comumente exposta em diversos contextos brasileiros. Esse debate pretende aproximar a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* da vivência que os próprios estudantes têm de seus direitos, contribuindo para que tenham consciência da violação desses mesmos direitos e das contradições sociais que caracterizam o cotidiano em grande parte do país.

O espetáculo **Canção dos Direitos da Criança** fala dos direitos das crianças e foi inspirado nas canções do álbum **Canção de todas as crianças**, do cantor e compositor paulista Toquinho (1946-), lançado em 1987. As músicas desse álbum são cantadas durante as cenas.

Para compor as canções, Toquinho se inspirou nos 10 princípios da **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959.

Leia abaixo quais são esses princípios:

Declaração Universal dos Direitos da Criança

1. Toda criança tem os direitos estabelecidos nesta declaração, independentemente de sexo, idioma, religião, nacionalidade, etnia, classe social ou qualquer outra condição.
2. Toda criança deve ser protegida pelo Estado, pela sociedade e pela família para que possa se desenvolver.
3. Toda criança tem direito a um nome e a uma nacionalidade.
4. Toda criança tem direito a crescer com saúde. Para isso, tem direito a alimentação e assistência médica adequadas. Esse direito também se aplica à sua mãe.
5. Crianças com deficiência física ou intelectual têm direito à educação e cuidados especializados.
6. Toda criança deve crescer em um ambiente seguro, com o amor e a compreensão dos pais e da sociedade.
7. Toda criança tem direito à educação gratuita e ao lazer, para que possa desenvolver suas aptidões físicas e intelectuais.
8. Em caso de acidentes ou emergências de qualquer tipo, a criança deve ser socorrida em primeiro lugar.
9. Toda criança deve ser protegida contra o abandono e a exploração. A criança não deve trabalhar antes da idade mínima.
10. Toda criança tem o direito de crescer em um ambiente sem discriminação, com solidariedade, compreensão e igualdade entre os povos.

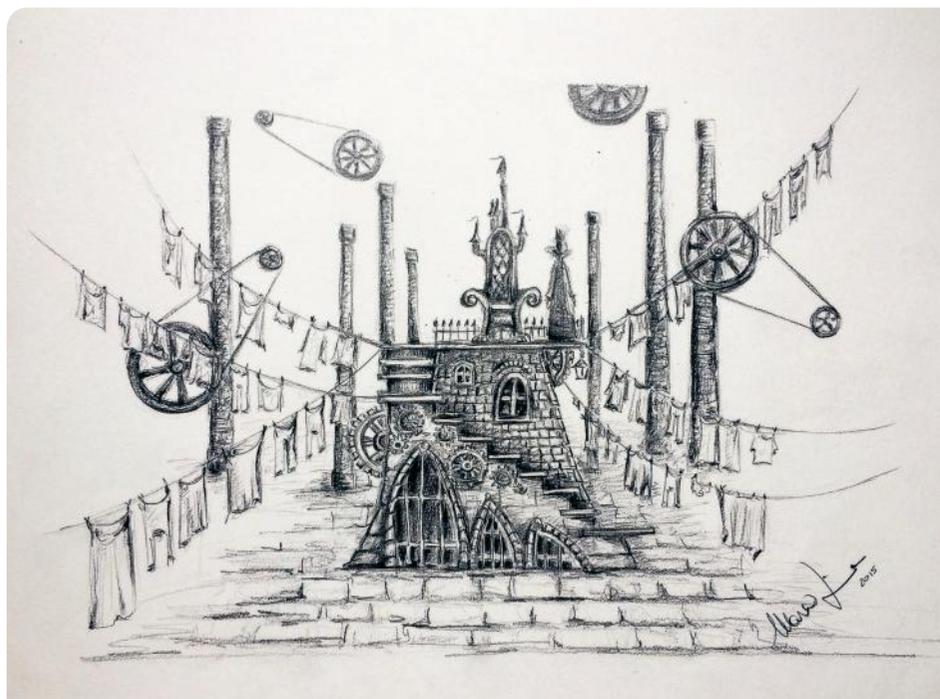
Adaptado de: **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Unicef, 1959. Disponível em: <www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Refleta sobre esses princípios e debata com a turma. **Respostas pessoais.**

- Você já tinha ouvido falar na Declaração dos Direitos da Criança?
- O que você achou dos princípios da declaração?
- Em sua opinião, os princípios da declaração são respeitados em todos os lugares? Por quê?

■ Como é feita essa arte?

Cenografia



Marco Lima/Arquivo do artista

Croqui da cenografia da peça **Canção dos Direitos da Criança**, de Marco Lima, 2015.

Você já assistiu a alguma apresentação teatral? Se sim, observou que, na maioria das vezes, existe um espaço cênico que identifica o lugar em que se passa a cena? Quase sempre temos um cenário compondo a cena de espetáculos de teatro, alguns com estruturas maiores, outros mais discretos.

Na linguagem teatral, chamamos o cenário, ou o conjunto de cenários, de **cenografia** e, de **cenógrafo**, a pessoa responsável por projetar e executar cenários, tanto para espetáculos teatrais como para cinema e televisão.

Quando assistimos a uma peça, uma das primeiras coisas que vemos é o cenário, antes mesmo da entrada dos atores e atrizes em cena. O cenário é muito importante, pois ajuda o público a reconhecer o ambiente onde a peça acontece.

A cenografia parte de uma ideia principal que se quer transmitir. Em **Canção dos Direitos da Criança**, por exemplo, a ideia era representar as fábricas da Revolução Industrial inglesa.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes Visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02).
- **Teatro:** Contextos e práticas (EF15AR18).

Como é feita essa arte?

Pergunte às crianças se já assistiram a alguma peça teatral, podem ser citadas encenações representadas na escola ou em outra instituição que a criança frequente, como clubes ou igrejas. Também podem ser mencionados exemplos vistos pela televisão.

Retome com a turma as imagens das páginas anteriores, dedicando especial atenção à cenografia. Relembre outros aspectos da linguagem teatral, como expressão corporal, jogo de cena, figurinos e dramaturgia, e pontue que a linguagem teatral é a soma de todas essas vertentes expressivas. Daí a importância de trabalhar passo a passo esses diferentes conceitos.

Caso o percurso pedagógico proposto por você tenha abordado o bloco de dança desta unidade, retome os estudos de movimento nele explorados. Se esse estudo não tiver sido contemplado, pode ser interessante explorar as noções de que o espaço e o corpo interagem entre si e de que essa interação gera diferentes possibilidades de movimentação. Essa ponte é essencial para pensar a cenografia, que deve ser entendida como uma composição de espaços rítmicos.

A cenografia é uma área transdisciplinar por excelência. Os saberes da arquitetura dialogam diretamente com a composição cenográfica. Além disso, existe uma aproximação direta entre teatro, artes visuais e dança durante a criação e execução da cenografia. Explore esse terreno ao falar de cenografia e de suas técnicas específicas.

O debate em torno da ideia principal que uma cenografia quer transmitir tem o objetivo de introduzir a noção de “conceito”, que costuma apoiar muitas modalidades de criação artística. Dialoga com o debate em torno da criação dos figurinos, proposto na unidade 1 do volume 3 desta coleção. Não existe uma regra para a criação do conceito que guia o desenvolvimento de um cenário ou de um figurino. Trabalhe a expressão “ideia principal” como uma orientação que deve ajudar a guiar a criação dos estudantes.

Para tornar essa ideia mais concreta, ressalte que a cenografia do espetáculo *Canção dos Direitos da Criança* se apoia no recorte histórico da Revolução Industrial na Inglaterra e nas músicas do álbum *Canção de todas as crianças*.

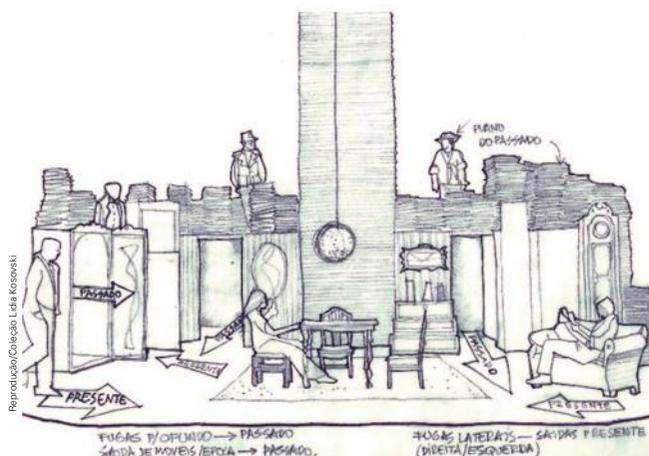
Proponha aos estudantes que comparem o croqui de Marco Lima (na página anterior) com as imagens do cenário pronto na encenação do espetáculo (p. 36 e 37). Existe uma distância entre o planejado e o realizado, resultado do trabalho concreto de construir o cenário considerando todas as suas materialidades e usos, que sempre apontam elementos impossíveis de serem imaginados só no papel. Faça essa comparação com a turma destacando os elementos que coincidem e os que se diferenciam.

O cenário da montagem de *Rasga coração*, desenvolvida pela cenógrafa Lidia Kosovski, pode ser usado como contraponto à cenografia da *Canção dos Direitos da Criança*, oferecendo um novo referencial para a turma. Nessa cenografia, vemos o apartamento de uma das personagens, ambiente único onde a peça se desenrola, repleto de objetos e móveis antigos. Outro aspecto interessante é o uso de papéis para compor o plano do fundo, que representa o plano do passado. A peça transcorre entre momentos no passado e no presente, brincando com a memória; ressalte as anotações feitas no croqui e explique que elas indicam os recortes temporais que se apresentam na encenação, com determinadas espacialidades que remetem ao plano do passado e ao plano do

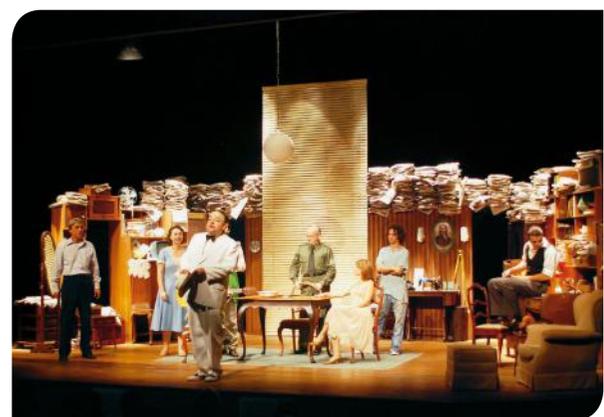
Com a ideia central em mente, o cenógrafo planeja o cenário por meio de croquis. **Croqui** é o nome técnico de um desenho de planejamento. Na cenografia, o croqui é usado para planejar a construção do cenário.

Na imagem da página anterior, vemos o croqui da cenografia realizada por Marco Lima para o musical **Canção dos Direitos da Criança**, que acabamos de conhecer. Compare o croqui (página 39) e a cenografia montada (páginas 36 e 37). Existem diferenças entre o que estava planejado no desenho e o cenário realizado?

Agora veja as duas imagens abaixo: temos o croqui de outra cenografia, seguido da foto de uma apresentação da peça. Trata-se da cenografia de Lidia Kosovski (1956-) para a peça **Rasga coração**, de Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), escrita em 1972. As imagens são de uma montagem recente, realizada no Rio de Janeiro em 2007.



Croqui da cenografia feita pela cenógrafa Lidia Kosovski para a peça **Rasga coração**, de Oduvaldo Vianna Filho, 2007.



Apresentação da peça **Rasga coração**, direção de Dudu Sandroni. Rio de Janeiro (RJ), 2007.

40

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

presente. As anotações determinam também a movimentação do elenco para passar de uma temporalidade a outra.

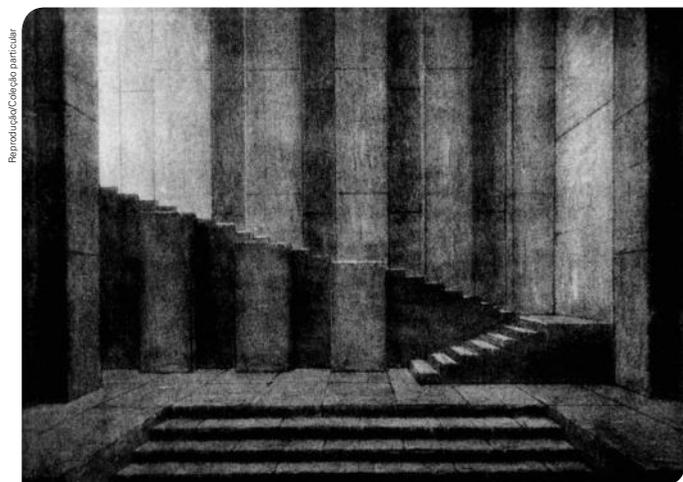
Se julgar pertinente, proponha aos estudantes que façam uma pesquisa coletiva sobre cenografia, investigando diversos cenários e croquis.

Planejar e executar uma cenografia é bastante trabalhoso. Além de dar forma à ideia ou sensação que quer transmitir, o cenógrafo tem de pensar em diversos elementos. Por exemplo: cores, linhas, texturas e composição visual; profundidade, altura e largura, por se tratar de uma criação tridimensional; relação entre diferentes cenários e objetos, entre outros.

A cenografia pode ser feita com o uso de diversos planos, altos e baixos, ligados por meio de diferentes recursos, como rampas ou escadas. Isso possibilita que atores e atrizes ocupem esses espaços de diversas formas, garantindo mais possibilidades expressivas para a encenação.



Passeando pelo passado



Croqui de cenografia de Adolphe Appia para o espetáculo **Orfeu e Eurídice**, de C. W. Gluck, 1912.

O cenógrafo suíço Adolphe Appia (1862-1928) foi responsável por fazer uma revolução no espaço cênico. Na imagem acima, podemos ver o croqui de uma das suas cenografias para o espetáculo **Orfeu e Eurídice**, desenhado em 1912.

Appia eliminou todos os espaços que fosse possível reconhecer, como uma casa ou uma floresta. Seus cenários eram criados somente com formas abstratas e geométricas. Além disso, Appia planejava sua cenografia em diálogo direto com a iluminação, criando zonas de luz e de sombras nos cenários.

🗨️ Você consegue reconhecer esses elementos na imagem acima? Quais possibilidades de movimentação você imagina que os atores têm em um cenário como esse?

Respostas pessoais.

41

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- SERRONI, J. C. *Cenografia brasileira: notas de um cenógrafo*. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2013. Este livro, escrito por um dos mais ativos e influentes cenógrafos do Brasil, traz um compilado essencial da produção cenográfica brasileira, abordando experiências anteriores à década de 1940 até conversas e trabalhos de cenógrafos contemporâneos. Composto de escritos e imagens resultantes de uma ampla pesquisa, aborda os aspectos técnicos e poéticos da composição cenográfica, além de trazer imagens de cenários e croquis de diferentes artistas. O livro foi vencedor do prêmio Jabuti 2014 na categoria Artes e Fotografia.

Passeando pelo passado

A cenografia de Adolphe Appia concentra todos os conceitos técnicos explorados nesta seção. Depois de Appia, a cenografia deixou de ser pensada apenas como suporte para a encenação e passou a ser tratada como um elemento expressivo autônomo, portador de signos próprios, que se relacionam com os demais elementos que formam a linguagem teatral.

Por esse motivo, o croqui de Appia é uma excelente forma de instigar a turma a pensar diferentes movimentações possíveis do elenco em uma cenografia. Faça com os estudantes esse esforço imaginativo, pedindo que descrevam movimentos que um ator ou uma atriz poderia desempenhar nesse cenário.

Reforce o aspecto abstrato do cenário e a ideia de desenvolver uma cenografia que não faz referência a nenhum lugar que exista na vida real, planejado a partir de formas, planos e profundidades.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).
- **Teatro:** Processos de criação (EF15AR21).
- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23).

Vamos experimentar

Inventando uma cenografia

As músicas do disco *Canção de todas as crianças* estão disponíveis em diversos canais de busca na internet. Faça uma apreciação de “Deveres e direitos” com a turma, solicitando que acompanhem a letra impressa no livro. Depois, converse sobre a letra da música, aprofundando as construções propostas por Toquinho e comparando-as com a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.

Comente que, ao compor o álbum *Canção de todas as crianças*, Toquinho usou sua liberdade artística para transformar a declaração de direitos em música. Retome também a forma como Carla Candiotto se inspirou na obra de Toquinho para criar o espetáculo *Canção dos Direitos da Criança* e como essa escolha determinou a ideia principal que serviu de base para a criação da cenografia.

1. Incentive descrições visuais detalhadas. Se necessário, leia novamente a canção.
2. Esta é uma questão teórica difícil, mas importante: a criação do conceito, que aqui chamamos de “ideia central”. A proposta de criar uma cenografia com inspiração na música “Direitos e deveres” parte do desafio de propor um caminho de criação estética que possibilite ao estudante estabelecer uma ideia central de sua autoria e desenvolvê-la em um croqui. Parte significativa da arte contemporânea lida com um jogo entre conceitos diversos. Daí a importância de dispor tempo para cada explicação dessa etapa, desbrinchando possibilidades conceituais que possam ser traduzidas em ideias centrais para criação dos croquis. Peça aos alunos que descrevam todas as imagens que vierem à mente.

Vamos experimentar

Agora você vai criar o croqui de um cenário inspirado na canção “Deveres e direitos”, composição de Toquinho que faz parte do musical **Canção dos Direitos da Criança**.

Inventando uma cenografia

1. Para começar, leia atentamente a letra da canção.

Deveres e direitos

Crianças, iguais são seus deveres e direitos.
Crianças, viver sem preconceito é bem melhor.
Crianças, a infância não demora, logo, logo vai passar.
Vamos todos juntos brincar.

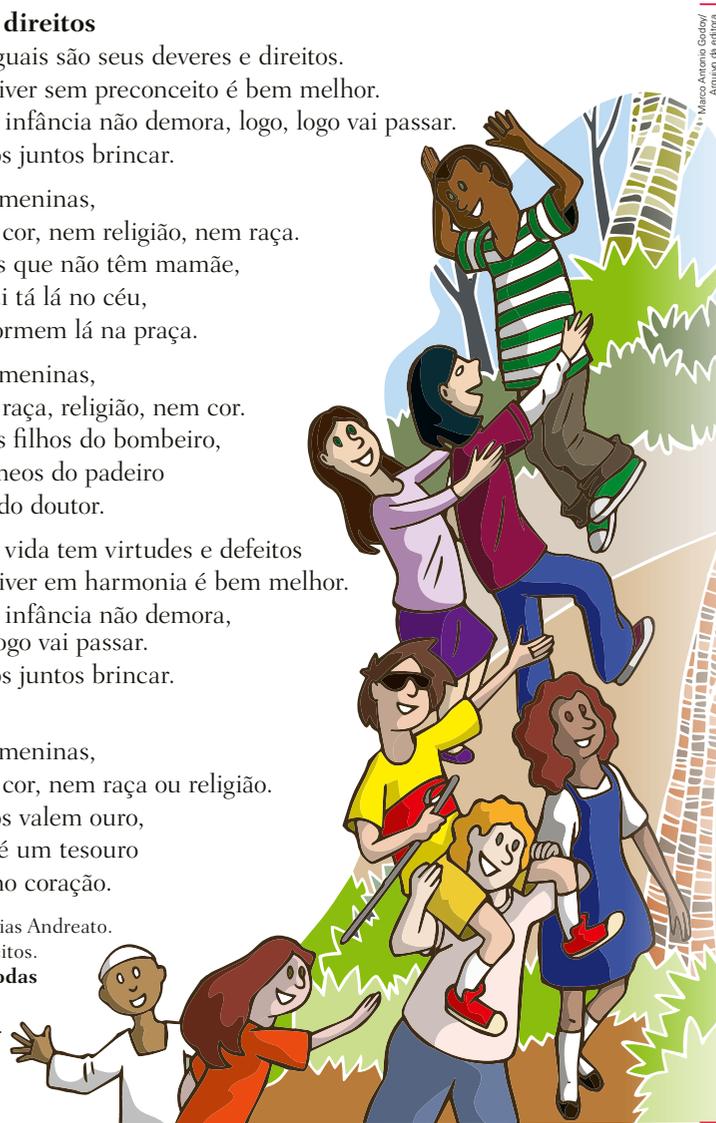
Meninos e meninas,
Não olhem cor, nem religião, nem raça.
Chamem os que não têm mamãe,
Que o papai tá lá no céu,
E os que dormem lá na praça.

Meninos e meninas,
Não olhem raça, religião, nem cor.
Chamem os filhos do bombeiro,
Os dois gêmeos do padeiro
E o caçula do doutor.

Crianças, a vida tem virtudes e defeitos
Crianças, viver em harmonia é bem melhor.
Crianças, a infância não demora,
[logo, logo vai passar.
Vamos todos juntos brincar.

[...]
Meninos e meninas,
Não olhem cor, nem raça ou religião.
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
Guardado no coração.

Toquinho e Elias Andreato.
Deveres e direitos.
Canção de todas as crianças.
Phillips, 1987.



42

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Conduza, então, uma aproximação sinestésica: diga que para você a música lembra um espaço festivo, cheio de brincadeiras, como um grande parque de diversões. Você, então, poderia criar uma cenografia tendo como ideia central um parque de diversões. Se possível, coloque a música para tocar e vá fazendo as perguntas. Anote a resposta da maioria na lousa.

3. Explique esta etapa da atividade usando o que você anotou na lousa na etapa anterior. Sugira

imagens que materializem algumas das ideias. Por exemplo, a música lembra cores alegres, como amarelo e vermelho? É suave e feliz? Uma esfera pode representar uma forma suave? Então peça que imaginem um cenário feito de esferas vermelhas e amarelas. A construção coletiva de um exemplo de uma cenografia abstrata ajuda a concretizar o debate em torno da ideia central.

4. Deixe claro que não existe certo nem errado nas ideias elaboradas por cada um; elas são apenas disparadores para o croqui.

2. Agora, você deve pensar na ideia central do seu cenário, uma palavra ou frase que sirva para orientar a criação da cenografia. Essa ideia deve ter alguma relação com a canção. Pode ser uma parte da letra que chamou a sua atenção ou a sensação que a melodia e o arranjo da canção causaram em você, por exemplo. O importante é que essa ideia sirva de inspiração para você desenhar o croqui.
3. Anote no caderno a ideia central da sua cenografia. Faça também uma lista de elementos que podem ajudar a transmitir essa ideia.
4. Agora, pesquise referências com base em sua ideia. Por exemplo: se a melodia da canção despertou alegria em você e essa é a ideia central, que elementos remetem à alegria? Se você escolheu um trecho da letra, que fotografias e lugares se relacionam a ele?
5. Por fim, faça o croqui da cenografia. Para se inspirar, reveja o croqui de Marco Lima, criado para o musical **Canção dos Direitos da Criança**, e o croqui de Lidia Kosovski, para a peça **Rasga coração**. Você pode misturar diferentes materiais para criá-lo.
6. Quando os croquis da turma estiverem prontos, organizem uma exposição. Cada estudante pode deixar seu croqui sobre a mesa. Então, todos devem circular pelas carteiras, contemplando o trabalho dos colegas.

Dica

- Na hora de criar, tente imaginar atores e atrizes transitando pelo cenário que você está desenhando.



Hora da reflexão Respostas pessoais.

Terminada a apreciação, converse com a turma.

- Que relação você identifica entre essa canção e o 1º princípio da Declaração dos Direitos da Criança? **A**
- Foi difícil escolher a ideia para sua cenografia? Como você chegou a ela? **B**
- Quais foram as dificuldades de colocar no croqui sua ideia central? As referências que você pesquisou ajudaram? **C**
- Você conseguiu expressar o que desejava com sua cenografia? **D**

43

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

5. Estimule a liberdade criativa dos estudantes. A ideia central tem como objetivo libertar a criação dos estudantes, e não restringi-la. Serve como referência poética ampla, que não precisa ser literal no momento do desenho. Durante a elaboração do croqui, peça que imaginem o cenário ocupando um espaço real. Esse exercício de projeção é parte essencial do trabalho do cenógrafo, além de desenvolver aspectos importantes da cognição dos estudantes.
6. O momento de exposição das cenografias é uma oportunidade para que os estudantes conversem sobre suas ideias e sobre como chegaram ao croqui exposto. Por isso, enquanto circulam pela sala apreciando o trabalho uns dos outros, incentive a troca de ideias, questionando seus processos criativos. Se julgar necessário, organize um momento de explanação de cada criador sobre o seu cenário.

Hora da reflexão

- A. Faça uma leitura atenta da letra da música, destacando os elementos que evocam a inclusão das diferenças, o multiculturalismo e as desigualdades sociais. Essa apreciação é muito importante para relacioná-la à Declaração dos Direitos da Criança.
- B./C. Peça aos estudantes que descrevam os caminhos intelectuais que os levaram a elaborar suas ideias centrais, seus conceitos. Procure traçar paralelos entre as ideias apresentadas por todos e comentar que ideias diferentes podem vir de um mesmo objeto de pesquisa, e as infinitas possibilidades poéticas, de um mesmo material de referência.
- D. Esta pergunta permite investigar coletivamente os acertos e as insuficiências da caminhada entre a ideia disparadora e a obra artística concluída. Às vezes, o resultado pode surpreender, mas às vezes não consegue se aproximar das imagens que a ideia central disparava. Converse com a turma sobre os muitos caminhos da criação artística.

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 a turma o texto de introdução, explicitando o objetivo inicial do bloco: explorar as formas e as cores de elementos naturais por meio da coleta de folhas de plantas de diferentes tipos e cores.

Contextualize o primeiro exercício prático, que é a criação de um herbário, apresentando a prática de criação de herbários e sua utilização por profissionais de artes e ciências.

Antes de iniciar a atividade peça às crianças que recolham várias folhas de plantas; o excedente será utilizado na atividade que será proposta na seção **Vamos experimentar**.

ARTES VISUAIS

Natureza ou invenção?

Vamos começar

Você já observou a quantidade de formatos e cores que existem nas folhas das árvores e das plantas?

Para observar as diferenças entre as formas da natureza e as formas geométricas, vamos fazer um exercício de coleta e investigação, criando um herbário, que é um livro que reúne amostras de plantas: sementes, folhas, pétalas, flores e raízes.

Os herbários são utilizados, tanto por artistas como por cientistas, para estudar as características das plantas, como cores, formas, texturas, estruturas, etc.

Nos herbários, depois de terem sido coletadas e secas, as partes das plantas são fixadas em folhas de papel, onde são feitas anotações e descrições com informações sobre elas, como nome e características físicas, e observações sobre a coleta, como data, local e clima.



Fazendo um herbário

Vamos fazer um herbário com folhas de diferentes tipos de planta.

1. Colete folhas de plantas durante os trajetos que costuma fazer no seu dia a dia: pode ser no caminho de ida e volta da escola, da sua casa à padaria ou mesmo durante os passeios de fim de semana. Lembre-se de nunca arrancar folhas das plantas, recolha somente aquelas que estiverem no chão. Anote as informações sobre a coleta. Você vai precisar delas depois.



Foto: Colombo/Arquivo de fotografia

Chão com folhas secas e queimadas. Pantanal, Mato Grosso do Sul, 2001.

2. Seque e presse as folhas das plantas coletadas: uma boa maneira de prensá-las é colocá-las dentro de jornais e revistas velhos e, por cima deles, apoiar algo bem pesado, como livros. Deixe assim de um dia para o outro e veja o que acontece:



Eduardo Santalucia/Arquivo da Editora

45

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fazendo um herbário

É interessante orientar a turma durante a atividade seguindo estes passos:

- Solicitar aos estudantes que tragam o material com antecedência em relação ao dia da atividade; pode ser interessante limitar o exercício em sala a três tipos diferentes de folhas e sugerir que continuem o exercício de criação do herbário para além das aulas de Arte.
- Auxiliar os estudantes no processo de prensar os materiais antes do dia em que serão colados às páginas do herbário.
- Organizar os materiais no espaço onde a atividade ocorrerá (sala de aula, ateliê ou pátio).
- Apresentar cada passo das instruções apresentadas no Livro do Estudante, buscando realizar o trabalho a partir da abordagem dos três tipos de folhas recolhidos e já classificados em atividade de organização do material com base em suas formas e seus tamanhos.

Conversem sobre as informações anotadas em cada página do herbário, junto das folhas coletadas.

Explorem as formas, as cores e os tamanhos das folhas, por meio de conversas e quaisquer outros tipos de exercício de observação e de troca de impressões sobre o material.

Se houver a possibilidade de criar uma coleção de herbários da turma, valorize os materiais deixando-os reunidos e à vista na sala de aula, sugerindo o manuseio cuidadoso dos livros por parte de todos os estudantes.

Se achar interessante, amplie a atividade sugerindo aos estudantes que continuem o herbário fazendo outras composições criativas com as folhas de plantas.

Após a confecção de algumas páginas, seguindo o passo a passo do Livro do Estudante, peça que façam novas páginas, dessa vez com liberdade para criar a composição que quiserem. É possível, por exemplo, juntar diversos tipos de planta em uma mesma página, explorando diferentes cores, formas e texturas. Incentive-os a observar as características das folhas de planta coletadas para, com base nisso, definir a composição que desejam criar na página.

Outra sugestão é que, no momento do registro escrito sobre as folhas coletadas, os estudantes possam utilizar qualquer tipo de manifestação escrita para transmitir informações sobre as plantas, como uma poesia, uma letra de música, um parágrafo com um texto criativo, etc. Mas lembre-os de que o registro escrito deve ter sempre alguma relação com as plantas coladas na mesma página.

Depois, promova uma discussão com a turma sobre a experiência de confeccionar o herbário. Estimule-os a compartilhar sensações e questionamentos.

3. Depois de secas, escolha algumas das folhas de plantas que foram coletadas para montar o herbário. Você vai colar essas folhas em folhas de papel à parte. Separe algumas folhas do mesmo tipo por página e guarde com cuidado as que sobram. Você vai utilizá-las em outra atividade, no final deste bloco.
4. Em cada folha de papel, cole uma ou mais folhas de uma mesma planta. Reserve espaços no papel para escrever sobre as plantas antes de fixá-las. As folhas de papel vão compor as páginas do seu herbário.



Eduardo Samalietta/Arquivo da Editora

5. No espaço reservado, registre tudo o que achar importante sobre o dia em que coletou as folhas da planta e o que observou, por exemplo: data e local em que as recolheu; nome da planta de onde elas caíram (caso não saiba, tente descobrir); características (linhas, cores e formas; se são secas ou úmidas, se têm cheiro ou não); o que mais chamou sua atenção para querer levá-las com você. Enfim, anote cada uma de suas percepções sobre elas.



Eduardo Samalietta/Arquivo da Editora

46

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

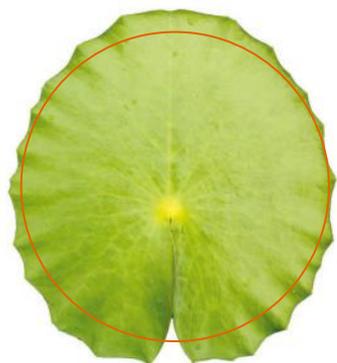
Sugestões

- PROJETO Herbário. Disponível em: <<https://projetoherbario.com/sobre>>. Acesso em: 22 jan. 2018. Nesse site, a artista Simone Moraes propõe um olhar atento para plantas pouco valorizadas.
- *Herbário de Emily Dickinson (1830-1886)*. Disponível em: <<http://pds.lib.harvard.edu/pds/view/4184689?n=1&printThumbnails=no&oldpds>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

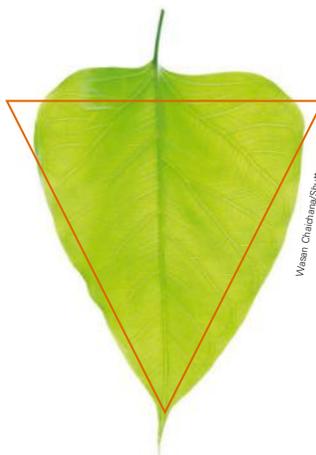
Esse link permite explorar com detalhes o herbário feito pela poetisa quando ela tinha entre 9 e 16 anos de idade.

- *Grande herbário de sombras*, Lourdes Castro (1930-), 1972. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/museu/works_cam/grande-herbario-de-sombras-sombra-de-datura-153812/>. Acesso em: 21 jan. 2018. Nessa obra, a artista produziu um herbário com espécies vegetais da ilha da Madeira, em Portugal, registrando apenas as ►►

6. Depois que tiver preparado todas as páginas que vão compor o seu herbário, observe as folhas das plantas que já estão coladas e tente descobrir se há semelhanças entre a forma dessas folhas e as formas geométricas.
7. Organize as páginas de acordo com o formato das folhas de planta que você coletou, separando-as em três grupos: as que contêm folhas que se assemelham a um triângulo, a um círculo e a um retângulo.



Shadow of the sun/Shutterstock



Wesley Chabane/Shutterstock



bonchar/Shutterstock

8. Faça dois furos na margem esquerda das folhas de papel, organize-as como um álbum e amarre com um barbante.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Com seu herbário em mãos, pense nas descobertas que você fez durante a atividade.

- O que você descobriu sobre as cores, formas e texturas das folhas de plantas que coletou para fazer o herbário? **A**
- Quantas cores e tons diferentes aparecem em seu herbário? Quais são eles? **B**
- Ao comparar as formas de suas folhas com as formas geométricas, que semelhanças e diferenças você percebeu? **C**

47

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

- A. Estimule os estudantes a relatar suas descobertas sobre cores, formas e texturas a partir da observação focada das folhas coletadas e estudadas. Para tornar o momento mais produtivo, você pode criar um quadro com anotações na lousa, separando as observações relacionadas a cada categoria observada, por exemplo: textura (folhas rugosas, lisas, ásperas, etc.).
- B. Observar as cores com atenção permitirá que os estudantes percebam que, além dos tons de verde, há também muitos tons de marrom, amarelo, vermelho, lilás, etc. nas folhas. Com essas informações em mãos, eles poderão ampliar seu repertório de conhecimentos acerca de elementos naturais e ampliar as possibilidades de registro e representação, criando imagens de árvores ou plantas cujas folhas podem ser também de outras cores e tons, para além do verde comumente explorado.
- C. Esse exercício oferece aos estudantes a possibilidade de transpor seus conhecimentos sobre as formas circulares, triangulares e retangulares para as folhas, comparando as formas orgânicas com as geométricas, o que facilita a identificação de padrões e estruturas de simetria.

- » sombras dessas plantas ao colocá-las sobre uma folha de papel sensível a luz.
 - PROGRAMA Reflora, herbário virtual. Disponível em: <<http://reflora.jbrj.gov.br/reflora/herbarioVirtual/ConsultaPublicoHVUC/ConsultaPublicoHVUC.do>>. Acesso em: 21 jan. 2018.
- Em 2010, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro deu início a um projeto de confecção de um herbário virtual para abrigar as ima-

gens de plantas brasileiras que estão depositadas em herbários de outros países, criando em uma instituição pública brasileira a capacidade de armazenar e fornecer dados de qualidade sobre a flora do país.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

De olho na arte

1. Chame a atenção dos estudantes para a forma circular que se repete nas duas obras, para os tons das cores e para o buraco vazio e escuro ao centro delas.
2. Conte que o artista não usa nenhum tipo de tinta, optando por trabalhar exclusivamente com as cores dos materiais que ele encontra na natureza, no caso pedras e folhas. Antes, porém, valorize o momento em que os estudantes levantam suas suposições e questione-os sobre o que os leva a pensar nisso.
3. Convide os estudantes a conversar sobre os seguintes aspectos: quantidade de materiais/acúmulo, peso e equilíbrio. Chame a atenção dos estudantes para o fato de haver um buraco escuro bem ao centro das obras. Para conhecer melhor a maneira como o artista monta o trabalho, observe as imagens disponíveis em: <www.nga.gov/content/dam/ngaweb/Education/learning-resources/an-eye-for-art/AnEyeForArt-AndyGoldsworthy.pdf> (acesso em: 26 jan. 2018).
4. Chame a atenção dos estudantes para a efemeridade das obras. Para isso, peça que comparem essas obras com, por exemplo, pinturas em tela de artistas que conhecem e incentive-os a pensar na diferença de durabilidade delas. Pergunte a eles: "Quanto tempo as obras de Andy Goldsworthy duram antes de serem destruídas pela ação do sol, da chuva ou do vento?"; "E as obras que são feitas com materiais mais duradouros e são preservadas com cuidado por museus e instituições?". Pergunte também o que pensam sobre essas diferenças.

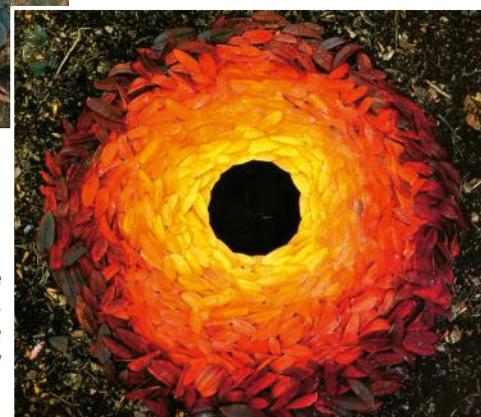
Arte ambiental: não se trata de um movimento artístico propriamente, mas sim de práticas comuns na arte contemporânea voltadas a explorar o espaço incorporando-o às obras. Os artistas dedicados à arte ambiental buscam ex-

Que arte é essa?

A arte ambiental de Andy Goldsworthy



Pedras com buraco, obra na natureza, de Andy Goldsworthy, em Kinagashima-Cho, Japão, 1987.



Folhas da árvore Rowan com buraco, obra na natureza, de Andy Goldsworthy em Yorkshire, Inglaterra, 1987.

De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe as imagens e converse com os colegas.

1. O que mais chama a sua atenção nas imagens? Por quê?
2. Na sua opinião, as pedras e folhas utilizadas pelo artista nessas obras foram pintadas ou têm cores naturais? Por que você acha isso?
3. Como você imagina que o artista realizou essas obras? Alguma delas parece ter sido mais difícil?
4. As duas obras estão ao ar livre, em ambiente natural. Será que elas resistem ao sol, ao vento e à chuva?

48

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

plorar a natureza e a realidade urbana em obras que desafiam as classificações comuns.

Na arte ambiental é muito comum que as obras sejam efêmeras, como as obras de Andy Goldsworthy. Por isso, pode ser interessante também trabalhar sobre a efemeridade na arte com a turma.

Arte efêmera: conceito artístico que define obras que não são produzidas com o objetivo de ser perenes, ao contrário da maioria das pinturas, esculturas e outras formas de arte tradicionalmente

concebidas para ser duráveis. Por exemplo: se, por um lado, uma pintura continua a existir depois de ter sido realizada, uma *performance* só existe enquanto está sendo realizada pelo artista, podendo ser exposta posteriormente em galerias e museus somente por meio de reencenações ou registros. Em geral, esse tipo de trabalho artístico propõe ao público vivenciar as obras além da contemplação imediata, sendo realizadas nos espaços comuns da arte mas também em ruas, praças, parques, etc.

Você já observou que muitas coisas que fazemos na vida duram apenas um momento e depois desaparecem? Por exemplo, há muitas brincadeiras em que construímos algo que será desmontado depois, como nos quebra-cabeças ou nos castelos de areia.

Isso também acontece com as obras do artista britânico Andy Goldsworthy (1956-) que acabamos de conhecer. Por estarem em ambiente natural, têm curta duração, isto é, logo são desmanchadas ou reintegradas ao ambiente de onde seus materiais foram retirados, o que torna essa uma arte **efêmera**.

Esse tipo de arte traz um grande desafio para alguns artistas que a realizam: como partilhar com outras pessoas aquilo que criaram? Andy Goldsworthy fotografa e filma suas criações, depois apresenta as imagens em livros e exposições. Todo o processo de desmanchar a obra também é registrado pelo artista.

Após longas caminhadas por campos, matas e parques para coletar folhas, pedras e galhos variados, Andy Goldsworthy cria a maioria de suas obras utilizando o próprio corpo e outros recursos naturais, sem o auxílio de materiais industrializados ou ferramentas. O artista também não usa cola para manter suas construções unidas, apenas o peso e o acúmulo dos próprios materiais.

Efêmera: passageira, que dura pouco tempo.



Cena do documentário **Rios e marés** (Rivers and tides: Andy Goldsworthy Working with Time), de Thomas Riedelsheimer, 2001.

■ Andy Goldsworthy

Escultor, fotógrafo e ecologista que realiza suas obras em ambientes naturais e urbanos. Os materiais que ele usa para suas esculturas são: flores, folhas, lama, neve, pedras, galhos e espinhos, entre outros elementos naturais. A fotografia desempenha um papel crucial em sua arte de caráter efêmero. O artista costuma afirmar que cada trabalho cresce, permanece, desaba, passando por etapas de um ciclo registrado pela fotografia. Um dos interesses do artista é investigar os processos de decadência.

Sugestões

- Arte efêmera: instalações, performances, happenings, artigo de Valéria Alencar publicado em 2009, no canal *Uol Educação*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/arte-efemera-instalacoes-performances-e-happenings.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

O texto aborda a conceituação da arte efêmera por meio de exemplos de obras e artistas que pesquisam de diferentes formas e maneiras a efemeridade na arte.

- *Rivers and Tides (Rios e marés)*, documentário dirigido por Thomas Riedelsheimer (Munique, Alemanha, 1963) sobre o artista Andy Goldsworthy, realizado em 2001.

O premiado documentário mostra o artista apresentando suas ideias, processos de criação e obras, em uma jornada diária de grandes desafios físicos na criação de obras em diferentes épocas do ano.

- RIZZI, M. C. Arte-educação e meio ambiente: apontamentos conceituais a partir de uma experiência de arte-educação e educação ambiental. *Revista ARS* (São Paulo), São Paulo, 2010, v. 8, n. 15. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-5320201000100003>. Acesso em: 21 jan. 2018.

O artigo aponta a importância da arte ambiental no ensino de Arte em sala de aula, apresentando as noções de interdisciplinaridade por meio de estudos de caso realizados em projetos de educação não formal voltados a estudantes de ensino formal.

Arte ambiental

Ao conversar sobre essas obras com os estudantes, você pode chamar a atenção deles para o fato de que não existem técnicas específicas para a realização desse tipo de trabalho, mas sim uma escolha das maneiras de realizar a obra dependendo dos objetivos do artista. Outro assunto importante é o papel do registro para essas obras: enquanto há artistas que realizam trabalhos e não se preocupam em registrar as transformações que sofrem com o efeito de mudanças climáticas, como o vento, a chuva e a luz do Sol, outros artistas fazem do registro dessas transformações uma importante parte de seu trabalho, que deixa de ser exclusivamente efêmero ao circular em forma de imagens fotográficas e vídeo.

Arte ambiental

Andy Goldsworthy não é o único artista a criar obras de arte na natureza.

Esse tipo de criação artística se chama arte ambiental e ganhou força nos anos 1960, quando muitos artistas passaram a explorar materiais e ambientes naturais em suas criações.

É o caso, por exemplo, do búlgaro Christo e da marroquina Jeanne-Claude, um casal de artistas conhecido por suas instalações. Em 1997-1998, eles embrulharam árvores na cidade de Riehen, na Suíça, o que incentivou os transeuntes a observar mais a presença delas na paisagem da cidade.

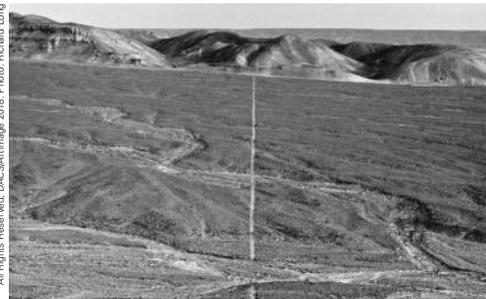
Em 1970, o artista estadunidense Robert Smithson (1938-1973) fez a obra **Spiral Jetty**: um caminho de pedras dentro do lago Utah, no estado de Utah, nos Estados Unidos, com mais de quatro quilômetros de extensão. Para criar essa obra, ele precisou de vários tratores.



Árvores empacotadas, de Christo (1935-) e Jeanne-Claude (1935-2009), em Fundação Beyeler e Berower Park, Riehen, Suíça, 1998.



Spiral Jetty, de Robert Smithson, em Utah, EUA, 1970.



A caminhada de Richard Long, de Richard Long, em 1972, pelo deserto no Peru.

■ Como é feita essa arte?

Processos de criação de arte ambiental

Cada artista tem a própria maneira de criar sua obra. Na arte ambiental, isso não é diferente. No entanto, existem alguns aspectos que muitos desses artistas levam em consideração antes de começar:

1. Que tipo de obra fazer e onde ela será realizada?

A obra precisará de algum apoio para equilibrá-la no ambiente, como um tronco de uma árvore ou uma pedra?

2. Que material usar?

Terra, água, areia, conchas, pedras, folhas de plantas e gravetos: tudo o que estiver disponível no espaço natural e que não prejudique o meio ambiente pode ser utilizado para compor uma obra.

3. Qual é a quantidade necessária de material para produzir a obra? São necessários equipamentos para produzi-la?

Pelas imagens apresentadas na página anterior, por exemplo, podemos imaginar que os artistas Christo e Jeanne-Claude precisaram comprar muitos quilômetros de tecido e utilizar alguns instrumentos que os ajudassem a alcançar o topo das árvores. Já o artista Robert Smithson precisou contratar o serviço de tratores para cavar a terra e empurrar as pedras até formar a espiral que pretendia, enquanto Richard Long apenas usou o peso do próprio corpo para alterar o espaço, caminhando e arrastando seus pés.

4. A obra será registrada? Como?

Fotografias, vídeos, desenhos ou textos sobre a obra? Quem os fará? Todas essas formas de registro já foram experimentadas por artistas em várias partes do mundo, pois possibilitam que outras pessoas vejam o que foi criado.



Conjunto de esculturas de Frans Krajcberg (1921-2017), Nova Viçosa (BA), 1991. (Pigmento natural sobre raízes, cipó e caules de palmeira, 3,10 m de altura). O artista polonês naturalizado brasileiro denuncia a destruição de florestas por meio das esculturas que cria com os troncos queimados em ações de desmatamento.

Frans Krajcberg/Arquivo do artista

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01).

Como é feita essa arte?

Processos de criação de arte ambiental

Retomando a ideia de que não há técnicas específicas para criar esse tipo de obra, explore com os estudantes questões do processo de criação de obras de arte ambiental que são consideradas por muitos artistas.

1. Explore as ideias de perenidade ou efemeridade, escalas, escolha do local em que a obra vai ficar (considerando as características climáticas e ambientais).
- 2./3. É preciso considerar a durabilidade e a manutenção necessária para criar a obra desejada. Esta resposta determina também o uso de ferramentas específicas e modos de executar o trabalho. Reforce a importância de não danificar a natureza no recolhimento do material para realizar a obra – essa é uma característica essencial da arte ambiental. Muitas vezes, é a disponibilidade dos materiais naturais que inspira a criação e a composição da obra, apontando sua própria poética.
4. Essa pergunta leva a refletir sobre a necessidade do registro: “Como e por que é preciso registrar a obra”; “Como esse registro será utilizado posteriormente?”.

51

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- Material de apoio *Eco Art*, produzido pelo Instituto Arte na Escola por meio da exposição *Eco Art*, realizada em 1992 com o apoio do Grupo Bozano. Disponível em: <<https://artenaescola.org.br/ecoart/material/>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

O material aborda as questões ambientais por meio da arte e pode ser um ponto de contraste interessante para ampliar o repertório imagético dos estudantes.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Mandala de folhas

Neste exercício vamos usar as folhas que não foram anexadas ao herbário da primeira atividade, ou seja, o material excedente da pesquisa inicial.

Será preciso utilizar uma grande área de chão livre para realizar a proposta. Em caso de condições climáticas adequadas, vale a pena fazer em uma área aberta. O pátio da escola também pode ser uma boa opção para que o trabalho dos grupos possa fluir de maneira mais orgânica e ordenada, permitindo que todos visualizem o conjunto de materiais. Caso não seja possível, é preciso reorganizar o mobiliário da sala de aula para trabalhar nesse espaço.

Você pode deixar que explorem diferentes formas de fazer os círculos concêntricos, usando as folhas para fazer mandalas menores de teste, antes de dar início à forma final.

Procure assegurar que todos os estudantes participem de todas as etapas do exercício.

Vamos experimentar

Agora chegou a sua vez de criar uma obra de arte efêmera com materiais naturais. Você vai usar as sobras de folhas de plantas que coletou anteriormente.

Vamos lá!

Mandala de folhas

As mandalas, muito utilizadas hoje em dia como objeto de decoração, têm sua origem há muitos séculos – não se sabe a época exata – nas culturas do Extremo Oriente. Em sânscrito, mandala significa círculo.



W/Serafi/Shutterstock

Agora, você e os colegas vão criar uma grande mandala de folhas!

1. Primeiro, organizem por tamanho as folhas de plantas coletadas: separem as folhas em pequenos grupos.

• Elementos não proporcionais entre si



Tania/Shutterstock

52

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- Mandalas e a construção de saberes em artes e Matemática, artigo de Ana Paula de Oliveira Ramos, 2016. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasexatas/files/2014/06/TCC_AnaPaula2016-2.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

O artigo apresenta uma abordagem interdisciplinar da criação por meio de processos artísticos de mandalas como forma de explorar habilidades de artes visuais e Matemática simultaneamente, passando pela qualificação de elementos das artes visuais que são os entes geométricos da Matemática (como por exemplo, o ponto, a linha, as formas geométricas, etc.).



2. Depois, organizem as folhas por cores. Lembrem-se de que elas já estão separadas por tamanho. Em cada grupo correspondente a um tamanho, criem outros grupos separando as cores.

3. Quando todas as folhas estiverem organizadas, montem uma mandala. Para isso vocês deverão criar vários círculos, um dentro do outro, com as folhas. Lembrem-se de obedecer à separação por cores e tamanhos.

4. Observem a mandala finalizada e apreciem o resultado do trabalho que fizeram. Depois, reflitam sobre a obra e decidam se querem fazer um registro (com fotos, desenhos ou textos) ou se preferem guardá-la apenas na memória. Por fim, decidam como desmontá-la.



• Elementos não proporcionais entre si

Dica

- É fundamental que, ao final da prática, todos ajudem a recolher o material utilizado e limpem o espaço onde a atividade aconteceu.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

- Quais foram as principais dificuldades durante a construção da mandala com seus colegas? Por quê? **A**
- O que mais chamou sua atenção nas obras de arte ambiental que você conheceu neste bloco? **B**
- Em sua opinião, o que leva um artista a criar uma obra de arte sabendo que ela vai desaparecer depois de um tempo? **C**

53

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

- A.** Estimule os estudantes a contar os principais desafios que enfrentaram ao tentar resolver os problemas de composição para a criação da forma.
- B.** Se achar importante, retome os conteúdos do bloco com os estudantes estimulando-os a contar para a turma o que mais chamou a atenção deles. Peça que justifiquem utilizando argumentos consistentes.
- C.** Aborde a intencionalidade dos artistas, com base nas visões pessoais dos estudantes sobre como se sentem em relação às suas próprias criações nas aulas de Arte. Peça que comentem, por exemplo, o que querem guardar e por quê. Questione também sobre quando acham que um trabalho é feito para ser guardado e quando não é. Estimule o grupo a ouvir as opiniões de todos.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Contextos e práticas (EF15AR01); Elementos da linguagem (EF15AR02); Matrizes estéticas e culturais (EF15AR03); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06).

Conectando saberes

Esta é uma proposta de atividade interdisciplinar com Geografia. O objetivo dessa dinâmica não é trabalhar nenhum conceito técnico da cartografia, mas garantir uma aproximação criativa, afetiva e estética com mapas antigos, chamando a atenção para seus aspectos artísticos. Caso a turma já tenha tido contato com alguns conceitos cartográficos, sintase à vontade para retomá-los durante essa dinâmica, junto com o professor de Geografia. Essa dinâmica também pode iniciar, aprofundar ou dar continuidade aos trabalhos em torno da cartografia.

Analise o mapa com a turma e comente sobre a cartografia em linhas gerais. Questione os estudantes sobre a função de um mapa. Lembre-os de que um mapa pode cumprir diferentes propósitos. Para cada função, existe uma técnica cartográfica específica para seu desenho. Um mapa político difere de um mapa econômico ou de um mapa físico, por exemplo.

Desenvolva a conversa comparando diferentes mapas e comentando que eles são documentos que recortam determinada cultura em determinado tempo histórico; sua produção é sempre carregada de intencionalidades. Eles também expressam os limites tecnológicos disponíveis em determinado momento histórico, por isso fale também sobre as diferentes tecnologias que permitem a produção dos mapas atuais. Por fim, enfatize que os mapas têm utilidade, ou seja, são importantes instrumentos de localização e locomoção.

Faça uma leitura visual detalhada do mapa apresentado e deixe que as crianças imaginem hipóteses de leituras mais variadas, relacionando as imagens que aparecem ilustrando o



Conectando saberes

A arte de fazer mapas

O que você sabe sobre mapas? Você já teve a oportunidade de observar um mapa? E de criar um? Vamos experimentar!



Esse mapa chama-se “Carta Marina” e levou doze anos para ser feito. Foi desenhado por Olaus Magnus (1490-1557) e publicado pela primeira vez em Veneza, em 1539.

A cartografia é a arte e a ciência de desenhar mapas. Um mapa é uma representação da superfície da Terra ou de outro planeta feita com diversas técnicas que têm o objetivo de torná-lo o mais preciso possível. Mas os mapas também carregam um aspecto artístico notável, sobretudo os mapas antigos como esse que podemos ver acima, que, além de representações cartográficas do espaço, apresenta muitas ilustrações.

🗨 Observe a imagem e converse com a turma. **Respostas pessoais.**

- Que elementos visuais chamam a sua atenção nesse mapa?
- Quais são as cores usadas para diferenciar o mar e a terra?
- Que figuras aparecem desenhadas?
- Em sua opinião, por que essas ilustrações estão presentes nesse mapa?

54

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

mapa com as descobertas e as crenças dos navegantes à época de sua produção.

O mapa antigo é tratado aqui como objeto de apreciação artística, destacando suas qualidades como desenhos e/ou pinturas históricas. Estimule a interpretação pessoal das crianças, sem necessariamente exigir conhecimentos complexos sobre espacialidade.

Inventando um mapa de um lugar imaginário

Inspirados pelo mapa antigo que conhecemos, vamos agora criar o mapa de um lugar imaginário!

1. Formem duplas e separem o material necessário: cartolina, lápis, borracha, caneta preta e material para colorir (canetinha, lápis de cor ou giz de cera).
2. Inventem um lugar: pode ser uma cidade, um país ou mesmo um mundo inteiro. Desenhem o mapa desse lugar imaginário.
3. Depois de terminar o mapa, organizem uma exposição com os trabalhos da turma. Todas as duplas devem expor seus mapas na sala de aula, com a ajuda do professor ou da professora.
4. Observe os mapas desenhados pelos colegas. Faça perguntas para a dupla que desenhou cada mapa, a fim de conhecer o que foi inventado!



Gabriel Gil/Arquivo da Editora

Dicas

- Esse mapa é livre, deve ter as características que vocês desejarem. Pode ser inspirado em algum livro, quadrinho, *game* ou desenho de que vocês gostem muito.
- Assim como os mapas antigos, esse mapa pode ter várias ilustrações. O importante é que vocês consigam representar nele o lugar que inventaram.



-  Depois de conhecer os mapas criados pelos colegas, converse com a turma. **Respostas pessoais.**
- Você já tinha passado pela experiência de desenhar um mapa de um lugar inventado? Como foi? O que levou você e seu colega a inventar um mapa com as características escolhidas? **A**
 - Qual dos mapas inventados pelos colegas mais despertou o seu interesse? Por quê? **B**
 - Você imaginava que a cartografia pudesse ser usada para criar uma obra de arte visual? **C**

55

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- ALMEIDA, R. D. de (Org.). *Novos rumos da cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2017. Esse livro reúne um conjunto de artigos em torno da cartografia escolar, explorando novas práticas e reflexões das múltiplas interfaces em que a cartografia vem sendo aplicada na relação com os processos de ensino-aprendizagem.

Inventando um mapa de um lugar imaginário

A ideia dessa dinâmica não é re-produzir tecnicamente um mapa. Ao contrário, a proposta é compor um mundo imaginário utilizando a cartografia como elemento disparador para uma obra criativa. Esse tipo de trabalho, além de aguçar a imaginação e trabalhar a capacidade de representação gráfica dos estudantes, possibilita uma abordagem lúdica do ato de produzir e de ler mapas.

Atividade oral

- A.** Pergunte às duplas quais critérios levaram à criação do lugar com a forma que ele tomou. Houve alguma narrativa que a dupla inventou para chegar àquele lugar com tais características? Existiu alguma inspiração de algum desenho, HQ ou *game*?
- B.** Deixe que cada estudante destaque os elementos visuais e narrativos dos mapas dos colegas que mais despertaram seu interesse. Peça formulações complexas para os critérios, evitando respostas simplistas como "gostei" ou "não gostei". Pergunte por que gostou e do que gostou. Peça descrições contextualizadas e justificadas: "Gostou da narrativa da imagem?"; "Das figuras representadas?"; "Das cores e linhas como foram utilizadas?".
- C.** Esta última pergunta cumpre a função de tomar a cartografia como objeto disparador para a criação artística. Mapas, sobretudo os antigos, carregam uma carga artística bem alta para os olhos contemporâneos, acostumados às precisas e objetivas cartografias de localização disponíveis em qualquer *smartphone*. Assim, converse sobre o potencial artístico dos mapas desenhados, destacando aspectos expressivos do mapa apresentado e da produção dos estudantes.

Objetivos de aprendizado desta unidade

- **Artes visuais:** Compreender o potencial simbólico da arte de realizar denúncias sociais; conhecer e explorar a técnica da fotomontagem; experimentar a composição de imagens e textos para realizar denúncia ou reivindicação social.
- **Música:** Identificar os elementos que compõem um gênero musical; conhecer o *rap* e seus contextos de surgimento e de circulação; conhecer o conceito de prosódia na música; compreender o conceito de pulso como elemento constitutivo da música.
- **Dança:** Compreender e explorar o universo da dança; investigar diferentes artistas e estilos de dança ao redor do mundo; investigar a composição de uma proposta coreográfica; criar uma ação para interferir em um espaço da escola.
- **Teatro:** Conhecer e explorar jogos teatrais; compreender o conceito de jogo teatral; conhecer e experimentar a metodologia do Teatro do Oprimido.
- **Artes visuais:** Conhecer e explorar processos de impressão manual nas artes visuais; conhecer a técnica da xilogravura; explorar as técnicas de impressão manual da monotipia e da isogravura.
- **Artes integradas:** Conhecer os conceitos de arte digital e cultura digital; investigar e explorar obras de arte digital; conhecer o uso de recursos tecnológicos nos processos de criação da arte digital.

UNIDADE

2

Arte e sociedade

Nesta unidade, você vai:

- Conhecer fotomontagens e criar imagens usando fotografias.
- Aprender sobre a composição de canções e escrever um *rap*.
- Pensar e fazer dança com toda a turma.
- Experimentar e pesquisar a metodologia do Teatro do Oprimido.
- Conhecer e produzir diferentes tipos de gravura.
- Conhecer a arte e a cultura digitais e criar uma galeria virtual multimídia.

Converse com os colegas sobre as questões a seguir.
Respostas pessoais.

1. Como as linguagens artísticas participam do seu cotidiano? Como a arte modifica sua vida particular?
2. A arte influencia a vida da comunidade ao seu redor? Como as linguagens artísticas participam do dia a dia do seu bairro, da sua família e dos seus amigos?
3. Em sua opinião, a arte interfere na vida das pessoas? De que forma?
4. Pense nas obras de arte que você conhece. Você acha que os temas e os assuntos que elas exploram são importantes para refletirmos sobre o mundo de hoje? Por quê?

56

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Esta abertura cumpre a função de ativar os conhecimentos prévios das crianças e debater o tema da unidade. Como fechamento do ciclo de aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o tema desta unidade explora a relação entre as produções simbólicas investigadas pela turma nas aulas de Arte e sua relação com a sociedade contem-

porânea. Os blocos desta unidade pesquisam dispositivos artísticos e estéticos que se desdobram em práticas objetivas que interferem na realidade dos estudantes de diferentes formas: por meio da intervenção no espaço da escola com exposições e cartazes, da criação de rimas de um *rap*, do debate sobre a relação entre corpo e espaço a partir da composição de uma coreografia e da realização de jogos teatrais que discutem as opressões percebidas pela turma.

Antes de iniciar a conversa sobre as questões que abrem esta unidade, 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./2. Explore com a turma descrições de como apreciam, consomem e produzem objetos e práticas artísticas no dia a dia. Não existe um critério claro para definir a participação das linguagens artísticas no cotidiano dos ►►





Simone Zucchi e Viviane Mendonça/Aquino de editores

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

▶▶ estudantes, mas existe a certeza de que essas produções culturais, de maneira direta e indireta, compõem o cotidiano deles. Anote na lousa as referências do que os estudantes compreendem por arte. Debata com a turma a primeira e a segunda questão, ampliando os conceitos de produção artística e cultura visual, abrangendo desde as produções da indústria cultural voltadas para crianças – como *games*, *sites*, desenhos, programas de

TV e HQs –, passando por expressões simbólicas urbanas – grafites, pichações, *outdoors*, cartazes, lambe-lambes – até manifestações populares, como festas, celebrações e ritos religiosos, assim como o universo cultural da família de cada estudante, como histórias, lendas e crenças. Todos esses elementos compõem o universo cultural e simbólico do estudante, marcando a relação entre arte e sociedade.

3. Amplie a conversa para um campo macroestrutural englobando também a cultura visual dos estudantes. Parta de perguntas simples: “Determinado desenho a que todos da turma assistem tem capacidade de modificar a forma como eles se relacionam entre si?”; “Um capítulo de novela polêmico ou uma música polêmica, por exemplo, produzem que tipos de debate na sociedade?”; “Os vídeos dos canais de *youtubers* famosos interferem naquilo que os jovens pensam e elaboram da realidade?”. Novamente, não existe uma resposta correta para essa questão. O que se espera é que a turma construa hipóteses do potencial que a cultura visual tem de interferir na formação da subjetividade e do campo simbólico da sociedade.
4. Incentive os estudantes a relembrar obras de arte que conhecem ou que passaram a conhecer nas aulas de Arte. A partir desse mapeamento, pergunte de que maneira essas obras podem ajudar a refletir sobre o mundo ao redor deles e se o jeito de eles verem a realidade depois de conhecer essas manifestações artísticas se modificou. A arte explora diversos assuntos e debates. Essa é a chance de investigar quais desses debates marcaram a imaginação e o campo simbólico da sua turma.

Sugestão

- HAUSER, A. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O livro trata da relação entre as produções artísticas e a sociedade, partindo de uma cronologia histórica que se inicia no Período Paleolítico e caminha até as produções audiovisuais do século XX, fundamentando um conhecimento contundente sobre a história da arte recortada de uma perspectiva social.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Vamos começar

O sonho foi um tema bastante recorrente da arte no século XX. Movimentos como o surrealismo, por exemplo, influenciaram muito a cultura visual desde então, em filmes, propagandas e outras formas de produção de imagem. Por isso, este bloco abre com exercícios de investigação das ideias das crianças sobre os próprios sonhos, em uma atividade em dupla que permite, numa primeira instância, preparar os estudantes para “os sonhos” como repertório da arte.

Assim, estimule as conversas em torno do repertório pessoal dos alunos sobre os sonhos e o ato de sonhar.

Esse debate inicial é seguido por um exercício plástico, que envolve a habilidade da empatia ao desafiar os alunos a criar colagens a partir dos sonhos dos colegas.

Registrando sonhos e pesadelos

Após apresentar a proposta de trabalho em dupla, e também de terem lido juntos a introdução e a descrição do exercício, comente com os estudantes o fato de os sonhos não precisarem ter histórias reais, com “começo, meio e fim”, e que isso chamou a atenção de inúmeros artistas.

Lembre a todos que o objetivo desta atividade é pensar nos sonhos como imagens, e por isso é preciso que os relatos sejam detalhados. Incentive-os a comentar seus sonhos e pesadelos valorizando as características de cor, forma, iluminação, temperatura, cheiros e outros aspectos sensoriais que possam ser posteriormente traduzidos em elementos das artes visuais (cor, forma, luz, etc.).

Sugira que anotem, durante o relato, detalhes sobre o ambiente, as personagens (pessoas, animais, criaturas,

ARTES VISUAIS

Arte que faz perguntas e circula ideias

Vamos começar

Todos nós sonhamos, mesmo que muitas vezes não nos lembremos disso. Os sonhos podem ter vários significados e interpretações: por meio deles podemos manifestar desejos, preocupações, medos e lembranças.

Existem os sonhos bons e os sonhos ruins. Aqueles dos quais não queremos acordar e aqueles que temos medo que se repitam. Existem também sonhos que parecem filmes, em que tudo pode acontecer: pessoas voam, criaturas estranhas surgem ou animais falam.

Os sonhos têm sido há muito tempo um assunto bastante explorado por vários artistas em suas obras.

Por isso, vamos começar esta atividade investigando nossos próprios sonhos.



Flávia Rocha/Arquivo da editora

Registrando sonhos e pesadelos

1. Forme dupla com um colega. Peça a ele que conte a você um sonho bom que teve, descrevendo lugares, personagens e acontecimentos. Enquanto ele narra o sonho, anote o que mais chamar sua atenção. Depois, a situação se inverte e ele anota o que mais chamar a atenção dele em seu relato de sonho bom.
2. Na sequência, peça ao colega que conte um pesadelo que teve. Novamente, faça anotações. Depois, é a sua vez de contar o pesadelo e a de seu colega fazer as anotações.
3. Guarde as anotações para utilizar na próxima atividade.

58

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

objetos animados, etc.), os acontecimentos e as relações entre tudo isso.

Transformando sonhos em imagens

Embora não seja uma regra rígida que as instruções da etapa 1 sejam sempre seguidas nesse tipo de exercício, sugerimos desta vez fazê-lo para buscar momentos de foco total em cada um dos elementos que vão compor a imagem (isso pode enriquecer o exercício criativo de dar forma aos sonhos).

Você pode sugerir que as crianças trabalhem a partir dos relatos dos colegas de forma mais livre, em vez de sugerir que tentem fazer uma imagem exatamente como as relatadas pelo colega. Comente que muitos artistas que exploram os sonhos em suas produções usam as imagens dos sonhos e dos pesadelos como inspiração para suas obras, e não necessariamente fazem uma reprodução exata do que foi o sonho, como uma tentativa de cópia.

Transformando sonhos em imagens

Agora chegou a hora de trabalhar sozinho. Nesta atividade, você vai imaginar e criar imagens com base no sonho e no pesadelo que seu colega contou. Para isso, vai precisar de uma folha de papel à parte, revistas e jornais velhos com muitas imagens, tesoura de pontas arredondadas e cola em bastão.

1. Crie uma colagem com base nas anotações que você fez no exercício anterior, misturando o sonho e o pesadelo que ouviu do colega. Você pode seguir estas orientações:
 - **Crie um ambiente para os sonhos**
Procure em revistas e jornais imagens que possam servir de cenário. Você pode variar bastante, usando uma ou mais imagens, cenas noturnas e diurnas, espaços externos e internos, etc.
 - **Identifique os personagens principais**
Imagine como você quer mostrá-los. Corpo humano e cabeça de animal? Só humanos? Só animais? Pense em diversas maneiras de mostrar o que seu colega narrou, usando sua criatividade.
 - **Crie uma cena com os acontecimentos principais**
Escolha acontecimentos marcantes do sonho e do pesadelo que você ouviu. O importante é que esses acontecimentos sirvam de elementos da imagem que você está criando. Retratar essas situações, posicionando os personagens no cenário. Você pode criar uma imagem bem detalhada, colocando vários elementos que ajudem a deixar sua fotomontagem bem parecida com o sonho e o pesadelo que o colega lhe contou.
2. Observem as imagens que criaram e conversem sobre o que cada um achou da imagem feita pelo colega, buscando identificar os elementos que estavam presentes nos sonhos e nos pesadelos.



Hora da reflexão Respostas pessoais.

Após a atividade, converse com os colegas sobre as questões a seguir.

- Qual foi o maior desafio que você enfrentou ao criar uma imagem por meio de elementos sonhados pelo colega? **A**
- Como você imaginou os sentimentos que seu colega descreveu enquanto narrava o sonho e o pesadelo dele? Isso aparece na imagem que você criou? **B**
- Em sua opinião, as situações que vocês transformaram em imagens poderiam acontecer na vida real? Por quê? **C**

59

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- Por fim, você pode fazer uma grande roda e colocar no centro as imagens produzidas por toda a turma. Discutam os desafios desse exercício e as soluções encontradas por cada estudante. Atue como mediador nessa roda de conversa, criando situações em que todos possam falar sobre seus sonhos e sobre as imagens que foram criadas. Se os estudantes quiserem, deixe que se levantem da roda e circulem para observarem as colagens que estão no centro.

Hora da reflexão

- A. Incentive os estudantes a mencionar de forma concreta e objetiva suas maiores dificuldades na hora de conceber e realizar a imagem a partir do relato do colega, comentando suas escolhas e a maneira como resolveram os problemas que se apresentaram durante o processo.
- B. Peça aos estudantes que apontem na imagem quaisquer representações que se refiram às emoções relatadas pelo colega. Enquanto o estudante retoma o seu processo de dar forma a abstrações, analisando o modo como representou os sentimentos relatados pelo colega, ocorre um processo de síntese que contribui para seu autoconhecimento e autonomia em suas práticas.
- C. Valorize as respostas pessoais dos estudantes, comentando-as e criando relações entre elas. Traga também sua opinião à discussão, buscando criar paralelos entre sonho e realidade, lembrando a turma de que muitas vezes esse tipo de trabalho procura simbolizar uma situação, um sentimento ou uma impressão, além do interesse em mostrar a realidade.

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. Converse com os estudantes sobre a imagem detalhadamente e observe com eles o lugar, o personagem e o que ele está fazendo, valorizando os comentários deles acerca de elementos visuais e artísticos (como texturas, formas, iluminação, etc.). Comente a ideia de que a fotografia é muitas vezes associada a um registro de algo que aconteceu na realidade, mas que isso nem sempre é verdade. Nesse caso, por exemplo, os próprios elementos da imagem (como a rocha, que parece ser mais pesada que a mulher) nos desafiam a duvidar do que estamos vendo.
2. Convide os estudantes a observar a postura do corpo da mulher e sua expressão facial. Peça que relatem o que pensam que a figura feminina parece expressar, mas com muito cuidado para que distingam o que sentem ao ver a imagem do que podem inferir com base nos elementos visuais dela (por exemplo, a postura do corpo da mulher, o tamanho da pedra, etc.). Esse cuidado é essencial para que sejam mais críticos em relação às suas próprias leituras futuras de imagens.
3. Esta é uma pergunta que mobiliza a atenção dos estudantes para a realização de uma síntese afetiva (no sentido de expressar de forma criativa o que mais marcou em sua interpretação da imagem) das possíveis mensagens presentes na obra. Lembre-se de que não existem respostas incorretas para essa pergunta, e o mais importante é a maneira como os estudantes justificam suas respostas.
4. Essa pergunta permite incentivar um debate sobre a maneira como os artistas podem usar imagens

Que arte é essa?

Fotomontagens de Grete Stern



Sonho nº 15: sem título, de Grete Stern, 1949 (fotomontagem, 20,6 cm x 28,4 cm).

De olho na arte

Respostas pessoais.

Observe a imagem, reflita e responda:

1. O que você acha que está acontecendo? Parece uma cena da vida real? Por quê?
2. Ao observar a mulher na imagem, você consegue identificar algum tipo de sentimento nela? O que faz você pensar isso?
3. Se você tivesse de escolher um título para essa obra, qual seria? Por quê?
4. Em que você acha que a artista pode ter se inspirado para criar essa obra?

60

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

para chamar a atenção para questões sociais complexas. Embora as obras de arte possibilitem múltiplas interpretações, pode-se dizer que, nesta fotomontagem, o grande esforço que a figura feminina faz para deslocar a pedra remete às dificuldades vividas pelas mulheres no contexto em que a obra foi criada. Trata-se da situação de desigualdade de direitos entre mulheres e homens, que faz com que elas precisem redobrar esforços para conquistar espa-

ços ou simplesmente para tentar corresponder ao papel social que lhes foi imposto. Embora tenha havido avanços em relação a isso nas sociedades atuais, essa situação ainda é a realidade de muitas mulheres.

Grete Stern (1904-1999) nasceu em Elberfeld, Alemanha, e viveu grande parte de sua vida em Buenos Aires, Argentina. Seu trabalho como fotógrafa alcançou destaque em 1948, quando a artista ilustrou as páginas de uma famosa revista feminina argentina da época, a revista **Idílio**.

Em geral, as mulheres que liam essa revista eram trabalhadoras que faziam o que conhecemos até hoje como “dupla jornada de trabalho”, isto é, trabalhavam fora de casa e depois, quando chegavam, trabalhavam mais, fazendo tarefas domésticas de limpeza, organização e preparo de alimentos, muitas vezes sem a colaboração de ninguém e sem descanso.

Esse cotidiano difícil das leitoras aparece em muitos trabalhos de Grete Stern, que, para criar suas montagens fotográficas, usava relatos das leitoras sobre seus próprios sonhos. Foi dessa forma que Grete Stern fez as imagens desta seção e mais de cem outras, em uma série chamada *Sonhos*.

Nessa série, muitas cenas mostram situações que seriam impossíveis de acontecer na vida real, como mulheres dentro de gaiolas feitas para pássaros ou em pé, em cima de um globo terrestre. São representações de situações e experiências difíceis, vivenciadas pelas mulheres em seu cotidiano: solidão, opressão, violência e trabalho pesado.



Sonho nº 35: sem título, de Grete Stern, 1949 (fotomontagem, 28,3 cm x 21,5 cm).

Para ler

Malala, a menina que queria ir para a escola, de Adriana Carranca. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015. As imagens de mulheres em situações de opressão, na obra de Grete Stern, são um convite para pensarmos sobre os direitos da mulher. Esse assunto é do interesse de todos e muito importante para que não aconteçam mais histórias como a de Malala Yousafzai, uma menina paquistanesa que foi baleada aos catorze anos de idade por defender o direito das mulheres de seu país de estudar.

A leitura do texto em conjunto pode ser um momento para você pontuar os elementos em foco para a interpretação das obras nesta parte do bloco: a representação simbólica da situação social da mulher; a maneira como a imagem pode mostrar de forma concreta situações socioculturais que, ainda que corriqueiras, podem não ser tema de conversas e discussões públicas.

Grete Stern

Fotógrafa que, com seu trabalho, contribuiu para a renovação das artes visuais na Argentina e realizou a primeira exposição de arte fotográfica moderna em Buenos Aires, em 1935. Dedicou-se às artes visuais, na docência e no trabalho com revistas e periódicos internacionais.

Informação complementar

Surrealismo

Movimento cultural e artístico surgido no começo da década de 1920 que tem nas obras visuais e escritas seus maiores expoentes. Seu objetivo principal era criar manifestações artísticas que pudessem conciliar sonho e realidade, dando origem a trabalhos que manifestassem uma “super-realidade”.

61

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- LEIRNER, S. *O surrealismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008. A obra reúne textos sobre os aspectos crítico, cultural e ideológico do surrealismo, que foi um dos movimentos estéticos mais marcantes da história da arte no século XX.
- Os sonhos de Grete Stern: fotomontagens, catálogo de exposição*, 2009, Instituto Moreira Salles/Museu Lasar Segall/Imprensa Oficial.

Disponível em: <www.rosegallery.net/worksby/gretestern/>. Acesso em: 17 jan. 2018.

O catálogo apresenta a série *Sonhos* completa, com textos de Annateresa Fabris, João Frayze-Pereira, Luis Príamo e María Moreno, além de um artigo teórico de Grete Stern sobre fotomontagem.

Atividade oral

As perguntas desta atividade têm o objetivo de levar a turma a refletir sobre as fotomontagens apresentadas na seção. Aproveite a conversa para ampliar as possibilidades de leitura das imagens, estimulando as crianças a compartilhar suas sensações diante das obras e instigando a imaginação delas a respeito de como essas obras foram criadas.

Peça que os estudantes imaginem como era a narrativa oral do sonho que serviu de inspiração para as fotomontagens de Grete Stern. A partir desse debate, invente uma narrativa coletiva para uma das imagens apresentadas, anotando na lousa as sugestões dos alunos. Em seguida, se julgar interessante, divida a turma em grupos e peça que inventem seus próprios relatos de sonhos inspirados nas imagens.

Vamos falar sobre...

Converse com os alunos sobre a percepção que eles têm a respeito do tema tratado no box. Pergunte se identificam no cotidiano situações em que as mulheres não têm seus direitos respeitados ou sofrem algum tipo de discriminação. Para encaminhar a atividade de maneira produtiva, procure auxiliar o grupo durante a pesquisa, pedindo que procurem dados concretos a respeito do tema e comentando a importância de usar fontes que tenham credibilidade para falar do assunto. Procure criar um ambiente em que todos se sintam seguros para expor suas ideias, mas fique atento caso surjam falas preconceituosas por parte dos estudantes durante o debate. É importante que você atue como mediador e oriente-os a construir um pensamento crítico sobre o assunto, combatendo preconceitos.

Grete Stern, Revista *Mito*, n. 42, 11/10/1949, Grete Stern © 2016 Galeria Jorge Mira-La Ruche



Sonho nº 45: sem título, de Grete Stern, 1949 (fotomontagem, 25,8 cm x 20,5 cm).

As imagens criadas por Grete Stern não tinham o objetivo de mostrar exatamente o sonho das mulheres, mas, sim, uma interpretação dele, que reunia os elementos que mais chamavam a atenção da artista.

Observe as imagens nesta página e nas páginas anteriores. Reflita sobre elas e converse com os colegas. **Respostas pessoais.**

- Que sensações essas imagens provocam em você?
- De que forma os elementos usados para criar essas imagens contribuem para provocar essas sensações?
- Como você acha que eram os relatos dos sonhos em que a artista se inspirou para fazer essas obras?



Vamos falar sobre...

Direitos da mulher

A ideia de que os homens são superiores às mulheres, seja em força, seja em inteligência, é fonte de muitas injustiças. Esse pensamento já foi bastante combatido ao longo da História, mas ainda hoje as mulheres precisam lutar constantemente pela igualdade de direitos e oportunidades, pois ainda há muito a conquistar.

No Brasil, por exemplo, as mulheres ainda têm menos acesso à saúde e à educação, além de sofrerem com um alto índice de violência. Em muitas áreas e profissões, como na política e nas ciências, os homens ainda ocupam os cargos de maior destaque e recebem salários maiores que as mulheres para fazer o mesmo trabalho.

Já existem muitas leis, no mundo todo, que protegem os direitos das mulheres e a igualdade, porém ainda é necessário que todos os cidadãos se conscientizem sobre o assunto. Só assim podemos enfrentar as injustiças, discriminações e violências contra as mulheres.

Pesquise um pouco mais sobre o assunto e pense de que forma você pode contribuir para que haja igualdade de direitos!

62

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestões

- ADICHIE, C. N. *Para educar crianças feministas. Um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. O livro aborda o tema da educação com perspectivas feministas, trazendo recomendações de como propiciar uma formação igualitária a todas as crianças.
- FERRARI, P. *Coisa de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Este livro pode ser trabalhado com os alunos pois trata, de forma

lúdica, dos padrões de comportamento que a sociedade reserva às crianças com base no gênero.

- PENZANI, R. Dia da Mulher: 4 projetos que promovem o empoderamento de meninas. *Catraqinha*, 8 mar. 2017. Disponível em: <<https://catraqinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/dia-da-mulher-4-projetos-que-promovem-o-empoderamento-de-meninas>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

■ Como é feita essa arte?

Fotomontagem

A técnica usada por Grete Stern para criar as imagens que você viu na seção anterior se chama **fotomontagem**.

As fotomontagens, como o próprio nome indica, são imagens criadas por meio de montagens feitas com fotografias. Existem muitas maneiras de criá-las. Uma delas é a colagem, que experimentamos no exercício inicial deste bloco, utilizando partes de diferentes fotografias e reunindo-as em uma única imagem.

Existem vários artistas que criam fotomontagens e cada um deles desenvolve sua própria maneira de produzi-las. Vamos conhecer o processo criativo de Grete Stern.

1. Primeiro, ela desenhava um esboço das imagens que gostaria de criar, por exemplo, uma praia, uma garrafa e uma mulher sentada.
2. Em seguida, convidava conhecidos para posar e ajudá-la a compor as fotografias.
3. Então, fotografava os elementos reais que havia esboçado nos desenhos.
4. Por fim, em um laboratório fotográfico, juntava tudo em uma única imagem, criando, assim, algo inusitado, impossível de acontecer na realidade: uma mulher na praia, sentada dentro de uma garrafa fechada, por exemplo.

Atualmente, as fotomontagens não precisam mais ser feitas em laboratórios fotográficos, como na época de Grete Stern. Elas podem ser feitas em computadores, com o uso

de programas de edição de imagem que permitem, entre outras coisas: aumentar ou diminuir o tamanho de objetos, pessoas, animais, etc.; controlar a transparência para fazer sobreposições; e reunir pedaços de diferentes imagens compondo uma única, imprimindo-a como uma só fotografia.



Sonho nº 5: Garrafa no mar, de Grete Stern, 1950 (fotomontagem, 21,5 cm x 25 cm).

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Comente que a colagem, a sobreposição e a manipulação de imagens em programas de edição de imagens em computador são algumas das técnicas usadas para fazer fotomontagens.

Explore com os estudantes os itens 1 a 4, enfatizando que estas são etapas comuns no processo de criação de Grete Stern e não pretendem refletir todos os processos de criação. Ressalte que essa sequência permitia que a artista planejasse detalhadamente a composição de suas fotomontagens.

1. Retome a ideia de que a artista imaginava as cenas que queria criar com base nos relatos de sonhos das mulheres que escreviam para a revista *Idilio*.

2./3. Conte aos estudantes que a artista mostrava os desenhos de suas ideias às pessoas e pedia a elas que fizessem a mesma posição que havia desenhado para que pudessem fotografá-las e, posteriormente, usar as imagens obtidas para elaborar as fotomontagens.

4. Conte que a artista fazia suas montagens com fotografias feitas com câmeras analógicas, que usavam filmes fotográficos. Para falar sobre o laboratório, pode ser interessante apresentar uma introdução à fotografia analógica e seus equipamentos, mostrando seu funcionamento e apresentando alguns estúdios fotográficos. Para isso, recomenda-se a consulta a materiais de apoio.

Para ampliar o repertório dos estudantes sobre o tema, recomendamos a apresentação de fotomontagens de outros artistas que se dedicaram a criar esse tipo de obra, como Hannah Höch, Manuela Eichner, Eugenia Loli, Athos Bulcão, Jorge de Lima, Geraldo de Barros e Alberto da Veiga Guignard. Essa seleção de nomes procura abranger uma diversidade de técnicas e de contextos, mas você pode ampliar a pesquisa de acordo com seus interesses e os dos estudantes.

Sugestão

- HEDGECOE, J. *O novo manual de fotografia* – Guia completo para todos os formatos. São Paulo: Senac, 2012.
O livro apresenta o funcionamento de diferentes câmeras fotográficas, abordando elementos técnicos da fotografia manual (ou analógica) e da fotografia digital.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Cartaz: uma imagem para a defesa de direitos

Você pode começar a aula lendo com a turma o texto que retoma os conteúdos do bloco e introduz o objetivo geral desta atividade de expressão artística, em que os estudantes criarão cartazes para abordar o tema da discriminação contra as mulheres.

Antes de iniciar a atividade, dê tempo para os estudantes falarem sobre os cartazes que viram nas ruas, nas paredes e nos muros da região onde moram e também sobre cartazes que já tenham produzido na escola. Incentive-os a relatar o que pensam sobre o uso de cartazes. Lembre aos estudantes que um cartaz é um suporte cuja função comunicativa é divulgar informações, apresentar reivindicações ou denúncias, entre outras funções. Utiliza-se em geral textos escritos e imagens. Um cartaz pode ser também uma expressão artística.

Prepare o espaço onde vai acontecer a atividade, considerando que a turma estará organizada para trabalhar em grupos de cinco ou seis pessoas. Disponibilize os materiais para a realização dos cartazes, como papéis, canetinhas, lápis de cor e/ou giz de cera, lápis preto, borrachas e apontadores.

Para exemplificar, você pode conversar com os estudantes sobre o contexto em que a fotografia desta página foi produzida: a marcha contra a violência que aconteceu em um bairro do Rio de Janeiro. Se possível, leiam juntos o cartaz e comentem seu contexto de circulação e suas funções, a partir de informações disponíveis em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-05/moradores-da-mar%C3%A9-fazem-ato-pelo-fim-da-viol%C3%A2ncia>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Planejando o cartaz

Após a divisão dos grupos, informe que cada grupo deverá fazer duas esboços. A primeira é a definição de qual

Vamos experimentar

Cartaz: uma imagem para a defesa de direitos

Neste bloco, conhecemos a maneira como a artista Grete Stern usou sua arte para mostrar as dificuldades vivenciadas pelas mulheres no dia a dia.

Outra ótima maneira de denunciar opressões e exigir nossos direitos é por meio de cartazes, já que eles podem ser vistos de longe e levados para vários lugares.

São uma importante ferramenta para criar imagens que podem conscientizar as pessoas sobre diversos assuntos, como a opressão e a violência contra a mulher. Agora, você vai criar cartazes explorando a criatividade e a imaginação para mostrar suas ideias sobre os direitos das mulheres!

Planejando o cartaz

1. Para planejar a criação do cartaz, reúna-se com cinco colegas. Lembre-se de que, para um cartaz cumprir o papel de transmitir uma mensagem, é preciso que seja feito com cuidado. Assim, é interessante que em seu cartaz não falte: um tema principal, um texto objetivo e uma composição que organize textos e imagens, valorizando formas e cores.
2. Para facilitar o planejamento, lembre-se de que o cartaz que vocês vão criar deve ter como objetivo denunciar algum problema ou situação, convidar alguém para uma mudança de atitude ou reivindicar alguma solução para o problema.
3. Converse com os colegas do seu grupo sobre suas ideias. Depois de entrar em acordo sobre o que será abordado, deem início à criação do cartaz.



Chico Ferreira/Pulsar Imagens

Observe o cartaz usado na marcha contra a violência nas ruas da Vila do João no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro (RJ), 2017.

64

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

assunto lhes interessa abordar do tema-problema opressão às mulheres. A segunda é definir as funções para o cartaz, que podem ser:

- a) Denunciar um problema: Por exemplo, o fato de que muitas mulheres têm de cumprir sozinhas as tarefas domésticas.
- b) Reivindicar um direito: Por exemplo, o direito das mulheres à mesma quantidade de horas de descanso que os homens, em vez de trabalhar em dupla jornada, em casa e no trabalho.

- c) Convidar para um evento: Por exemplo, um encontro para debater a importância de todos os moradores de uma casa colaborarem com os trabalhos domésticos. Lembre aos estudantes que um cartaz desse tipo deve informar data, horário e local do evento.

Criando o cartaz

Lembre aos estudantes que eles podem experimentar a realização de fotomontagens para criar as imagens do cartaz. Nesse caso, provi-▶▶

Criando o cartaz

Para fazer um cartaz, você pode usar materiais como cartolina, canetinhas, recortes de revistas e papéis coloridos.

1. Reúna-se com seu grupo e, usando um papel de rascunho, crie:
 - uma frase expressiva sobre o assunto com o qual escolheram trabalhar;
 - imagens relacionadas às ideias que você e seu grupo querem que os outros percebam quando olharem o cartaz. Você pode desenhar ou usar recortes de revistas para criar uma fotomontagem.
2. Na sequência, faça um esboço planejando o que colocar no cartaz e como fazer isso. Lembre-se de como a artista Grete Stern criava esboços para depois realizar suas fotomontagens.
3. Quando o rascunho estiver pronto, calcule o tamanho da frase em relação ao restante do cartaz e escreva-a na cartolina com um lápis. Defina também onde ficarão as imagens.
4. Contorne a frase com canetinhas para que ela possa ser lida com maior facilidade a distância. Depois, cole ou desenhe as imagens.
5. Fixe o cartaz na parede da sala de aula ou em espaços de convívio da escola, com a orientação do professor ou da professora.



Dica

- Lembre-se de que outras pessoas da escola vão ver o cartaz. Então seja bastante cuidadoso com as mensagens que você vai colocar nele.

Hora da reflexão Respostas pessoais.



- Preste atenção nas questões e nos problemas apresentados nos cartazes da turma. Como você acha que pode enfrentar esses problemas? Que atitudes você consegue imaginar para solucioná-los? **A**
- O que mais chamou sua atenção nas fotomontagens da série Sonhos, de Grete Stern? Por quê? **B**
- Qual é, em sua opinião, a parte mais importante durante o trabalho de criação de uma fotomontagem? Por quê? **C**

65

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► dencie recortes de jornais e revistas com antecedência.

Oriente-os a distribuir funções entre os membros do grupo, por exemplo: quem vai organizar o material, quem vai anotar as frases, quem vai fazer o rascunho, quem vai criar as imagens e quem vai passar tudo para a folha final. É importante que todos participem e entendam que nem todos farão todas as atividades – e que, mesmo assim, o trabalho é uma colaboração com a autoria do grupo.

Lembre os estudantes de que o cartaz tem de conseguir comunicar as ideias e demandas do grupo.

Se possível, organize os cartazes em alguma das paredes da escola para que os estudantes de outras turmas possam visualizar as ideias que foram trabalhadas de forma artística nos cartazes.

Hora da reflexão

A partir das respostas dos estudantes, lembre a eles os principais aspectos estudados no bloco: a diferença entre sonho e realidade como inspiração para a criação de artistas; a possibilidade de criar fotomontagens e o impacto causado pela associação de imagens que nos parecem ser impossíveis de acontecer na vida real.

- A.** Essas perguntas pretendem estimular uma conversa entre os estudantes sobre os diferentes tipos de problema social que enfrentam no dia a dia, colaborando para que reflitam sobre possíveis soluções para eles. Ressalte que muitos artistas se dedicam a propor reflexões sobre as possibilidades de mudança diante dos problemas sociais globais ou locais. Aproveite a oportunidade para exercitar com a turma esse tipo de pensamento, considerando diferentes ideias de soluções (desde as mais fantasiosas até as mais concretas e factíveis).
- B.** Incentive os estudantes a falar sobre o que perceberam ao estudar o processo de criação de fotomontagens de Grete Stern e a comentar qual a importância específica do planejamento e da execução na criação de fotomontagens.
- C.** Retome com a turma a experiência de criação vivida durante a atividade. É provável que o conjunto de opiniões dos estudantes aponte para diferentes etapas do trabalho; incentive-os a defender seus pontos de vista e a justificar suas respostas.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13).

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

Vamos começar

Os debates que envolvem definições de gêneros musicais são muito acirrados. De forma geral, os gêneros musicais são formas consolidadas de composição e podem indicar uma variedade de estilos diferentes. Em muitos casos, a indústria fonográfica se apropria dessa terminologia como forma de classificar o mercado e vender seus produtos. No entanto, é preciso lembrar que as manifestações musicais não podem se restringir às produções veiculadas pela mídia.

A partir da observação das imagens, comente que o grupo de samba está tocando em um espaço a céu aberto e o público está em pé ao redor dos músicos. A orquestra está tocando em um ambiente fechado, como um teatro, e o público está sentado para assisti-la. Por fim, a banda de *rock* está tocando em um palco e o público está em pé. Assim, na apresentação do grupo de samba e da banda de *rock* é mais aceitável que o público esteja dançando e cantando com a apresentação. Na apresentação da orquestra, por ser em um teatro com o público sentado, essa postura já não é esperada.

MÚSICA

Música que revela o cotidiano

Vamos começar

Chamamos de **gênero musical** as expressões musicais que têm muitos elementos comuns. Assim, podemos dizer que o samba, o *rock* ou o *jazz* são exemplos de gênero musical. Esses elementos comuns se relacionam às características da música e ao contexto em que ela é produzida.

Observe as imagens seguintes e tente identificar o tipo de música que está sendo apresentado em cada uma delas.

Apresentação de um concerto pela orquestra Filarmônica Real de Liverpool, Inglaterra, 2017.



Show de *rock* da banda Metallica, Seattle, Estados Unidos, 2017.



Roda de samba no Terreiro de Jesus, em Salvador (BA), 2014.

O que você observa no ambiente de cada uma dessas apresentações e no modo como o público está se relacionando com elas?

Muitas vezes, o contexto em que conhecemos determinada música influencia a forma como nos identificamos com ela. Vamos fazer um jogo de adivinhação para perceber como isso acontece.

De quem é a música?

Pense em uma música que tenha relação com a sua história, que revele algo sobre você (um gosto, uma ideia, um sonho, um fato ocorrido) ou, ainda, que represente alguma preferência sua. Não conte a ninguém!

1. Em uma folha de papel à parte, escreva o título e o compositor da música que escolheu. Escreva também um pequeno parágrafo justificando as razões que o levaram a fazer essa escolha. Você pode relacionar sua escolha com o assunto da canção, com a voz do cantor, com o gênero tocado, com os instrumentos, etc. Em seu texto, conte por que os elementos da música o representam, mas não coloque sua assinatura para não se identificar!
2. Forme um grupo com mais quatro colegas. Compartilhem entre vocês as músicas selecionadas e as justificativas de cada um.
3. Em seguida, o grupo deve escolher um representante e seu texto. Escolha aquele cujo texto está mais rico em detalhes e a música representa bem a pessoa que a escolheu.
4. O professor ou a professora vai ler os textos selecionados de cada grupo e apresentar as músicas. Os estudantes que não fazem parte do grupo devem ouvir atentamente o texto lido e tentar adivinhar qual integrante do grupo escolheu a música.



Malco Antonio Góes/Arquivo da editora

Hora da reflexão Respostas pessoais.

 **Portfólio**
Guarde seu trabalho!

Terminada a dinâmica, converse com a turma.

- Qual a sua opinião sobre o resultado final da atividade? Por quê? **A**
- O que você descobriu sobre o gosto musical dos colegas? **B**
- Foi difícil escolher uma música e explicar por que se identifica com ela? Como você lidou com essa dificuldade? **C**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

De quem é a música?

Se possível, peça aos estudantes que escolham a música em casa e tragam-na em mídia para a aula. Incentive-os a se lembrar de músicas que gostem de ouvir repetidamente ou de músicas que tenham marcado algum momento da vida deles. Essa atividade exigirá que os alunos ouçam a música e traduzam em palavras as razões pelas quais gostam dela. Peça que fiquem atentos às características musicais. Eles podem se referir, por exemplo, a uma parte que vai para o agudo ou para o grave, à voz suave ou forte do cantor ou cantora, etc.

Quando os alunos se reunirem em grupos para a etapa coletiva da atividade, lembre-os de avaliar as características das músicas apontadas nos textos e as características que eles observam em seus colegas. Essa é uma atividade que reforça o reconhecimento mútuo dos alunos e a integração da turma.

Hora da reflexão

- A. Aproveite a oportunidade para falar sobre pré-julgamentos. Muitas vezes achamos que determinadas pessoas só ouvem um tipo de música, mas podemos nos surpreender descobrindo que gosto é algo variado, e ele revela muito sobre cada um.
- B. A construção do gosto musical depende de aspectos sociais e históricos. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que uma pessoa não desenvolve seu gosto de forma aleatória. Assim, observe que, ao explicar por que se identifica com uma música, a pessoa diz como seu gosto por aquela música aconteceu.
- C. Pergunte aos estudantes se já haviam passado pela situação de explicar as razões pelas quais gostam ou se identificam com uma música e indague como se sentiram durante a escolha no exercício. Esta atividade pode revelar bastante sobre o repertório cultural de cada estudante.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

- **Música:** Contexto e práticas (EF15AR13).

Que arte é essa?

Pesquise com a turma o rap "Aos olhos de uma criança", que faz parte da trilha sonora do filme *O menino e o mundo*. No endereço <www.youtube.com/watch?v=cpOb3db_Xuc&list=RDQMKCJZcey0tf4>, é possível encontrar o clipe da música (acesso em: 26 jan. 2018). Como pode ser difícil acompanhar o texto apenas de ouvido, ajude os estudantes a encontrar também a letra da música.

De olho na arte

1. Algumas palavras podem ser de difícil compreensão para os estudantes. Se necessário, faça uma pesquisa no dicionário. Algumas expressões são estrangeiras: *Slow Bro* – expressão em inglês que pode significar "pegar leve", ir com calma; *La Plata* – expressão em espanhol que significa "prata", "dinheiro".
2. É um ambiente urbano, pois aparecem palavras e expressões que nos remetem à cidade grande, como: fumaça, buzina, selva de pedra, carro.
3. É um ambiente hostil, que parece oprimir o menino. Você pode comprovar essa impressão em versos como:
 - "Selva de pedra, menino microscópico / O peito gela onde o bem é utópico".
Explore a hipérbole usada com o termo "microscópico", empregado para dar a impressão de quanto o menino se sente pequeno. A expressão "selva de pedra" é uma metáfora para descrever os prédios de uma cidade grande.
 - "Miséria soa como pilhéria / Pra quem tem a barriga cheia, piada séria / Fadiga pra 'nóis', pra eles férias / Morre a esperança / E tudo isso aos olhos de uma criança".
Existe uma contraposição entre "nóis" e "eles", em que "nóis" estamos cansados e na miséria, enquanto "eles" fazem piadas

Que arte é essa?

O rap de Emicida

Para ouvir

"Aos olhos de uma criança", de Emicida e Drik Barbosa. Trilha sonora do filme *O menino e o mundo*, de Alê Abreu, 2014. Se possível, assista também ao clipe da música!



Rapper Emicida durante show em São Paulo (SP), 2016.

De olho na arte

Respostas pessoais.

- Com a ajuda do professor ou da professora, pesquise o áudio e a letra da canção "Aos olhos de uma criança", de Emicida e Drik Barbosa. Depois de ouvir a música acompanhando a letra, converse com os colegas.
1. Existe alguma palavra na letra da música que você não conhece? Quais? Tire suas dúvidas com o professor ou a professora. Se necessário, consulte um dicionário!
 2. Em sua opinião, a canção se refere a um ambiente urbano ou rural? Por quê?
 3. Você interpreta o ambiente apresentado na música como ameaçador ou acolhedor? Selecione trechos que justifiquem sua impressão.
 4. A canção também apresenta os sentimentos de um menino. Quais seriam esses sentimentos? Aponte algum trecho que faça referência a eles.
 5. O rap tem uma forma muito própria de ser cantado. Como você descreveria a forma de o cantor apresentar a música que ouviu?

68

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

4. Os sentimentos descritos nos remetem a solidão, medo e tristeza, como podemos perceber nos versos: "são lágrimas no escuro e solidão / Quando o vazio é mais do que devia ser" ou "É fome, é fé, é 'os home', é medo".
5. O cantor aproxima seu canto da fala. Comente que o rap fica entre a fala habitual e o canto, e essa é uma característica comum desse

gênero. Além disso, ele explora bastante o texto e, por essa razão, é comum o uso de letras longas e com muito vocabulário.

Leandro Roque de Oliveira (1985-), conhecido como Emicida, é um *rapper* e compositor que nasceu na comunidade Vila Zilda, na zona norte de São Paulo. Emicida começou a compor *raps* desde muito cedo. Sua arte traduz muito de sua vida: com seus versos, ele canta o que vê, vive e sente, como forma de inspirar o público.

O *rap*, gênero musical trabalhado por Emicida, surgiu nos anos 1970, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos. Como parte do *hip-hop*, movimento artístico que, além da música, inclui a dança e o grafite como meios de expressão, o *rap* ficou conhecido por revelar o cotidiano difícil que muitas pessoas enfrentam nas periferias das cidades.

É uma forma musical crítica e politizada, que muitas vezes denuncia a realidade vivida nas periferias, tratando de temas como desigualdade social e violência.

As figuras mais importantes do *rap* são o MC (que são iniciais de mestre de cerimônias e pronuncia-se “eme-ci”) e o DJ (vem do termo em inglês *disc jockey* e pronuncia-se “di djei”). O MC é o cantor que cria as rimas, muitas vezes de improviso. O DJ é responsável pela manipulação da base musical eletrônica que marca o ritmo.

Uma das principais características do *rap* é o jeito de cantar: a letra é apresentada entre o canto e a fala. No *rap*, geralmente, o canto não

é acompanhado por instrumentos tocados ao vivo, mas por música eletrônica e, algumas vezes, por um tipo de percussão vocal conhecida como *beat box*. Esse também é um termo originário do inglês e significa literalmente “caixa de batida”.

Além da base rítmica, o DJ pode se valer da tecnologia para tocar trechos de outras músicas e fazer uma espécie de citação, que chamamos de *sampling*.

Em música, é bastante comum a colaboração entre artistas de diferentes gêneros. Emicida reconhece os pontos de encontro entre sua música e outros estilos musicais e, por isso, já subiu ao palco com diversos artistas, criando um jeito próprio de fazer música.



Rapper Emicida e DJ durante show em São Paulo (SP), 2016.

Emicida

Emicida é hoje uma importante referência do *rap* de sua geração. Ganhou visibilidade com os improvisos nas batalhas de *rap* e com o seu primeiro trabalho, intitulado *Pra quem já mordeu um cachorro por comida, até que eu cheguei longe...* (2009). O *rapper* vem de uma família pobre da periferia de São Paulo e sua música traduz muito da sua vida. Sua história de superação, que o levou a ser um dos grandes nomes da nova geração do *rap* brasileiro, é contada nos versos de suas músicas como forma de inspirar o público que o ouve.

Sugestão

- HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000. Livro que discorre sobre a história do *rap* e do *Hip-Hop* focalizando os movimentos do Rio de Janeiro e de São Paulo. Propõe uma reflexão sobre as representações da violência no Brasil e sobre as articulações entre Estado, sociedade e mercado.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Sabemos que o estudo da prosódia é compartilhado pela área de Linguística. No entanto, optamos por fazer uma abordagem desse conceito a partir dos elementos musicais. Entendemos que esse conceito é importante na medida em que nosso país possui uma tradição de canções e que, portanto, a compreensão sobre a construção da letra de uma música compõe essa tradição.

Atividade em grupo

Quando for trabalhar a cantiga “Escravos de Jó” com os alunos, lembre-se de que ela é uma cantiga bastante conhecida no repertório popular. Pergunte à turma se alguém conhece a canção e peça que ajudem a cantar. Por ser uma música da tradição oral existem diferentes versões da letra e da melodia. Se surgirem versões diferentes entre a turma, peça que todos as compartilhem.

Cante uma vez a música com os alunos. Você pode se orientar por alguma outra versão que conheçam, e não necessariamente pela que consta no livro. Aconselhamos que acompanhe a cantoria em um instrumento harmônico para auxiliar a questão da afinação, mas isso não é um impedimento ao exercício.

Como forma de marcar o pulso, você pode substituir o movimento de bater o pé pelo uso do movimento do método *O Passo*, apresentado em outros volumes desta coleção. Se você e a turma não tiverem seguido um percurso que tenha incluído esse método, criado por Lucas Ciavatta, você pode introduzi-lo (veja o *site* do Instituto *O Passo* em <www.institudopasso.org/exercicios>, acesso em: 19 jan. 2018). Proponha que os estudantes tentem andar e cantar a música. Para isso, precisarão começar a cantar antes de pisar o primeiro tempo com o pé forte à frente.

Como é feita essa arte?

Prosódia

Canção é toda música que tem uma letra cantada em sua composição. Para criar uma canção, além de trabalhar com a construção da melodia e do ritmo, o compositor precisa combinar a letra e a música de forma harmoniosa.

Em música, **prosódia** é a arte de combinar a acentuação das palavras com a da melodia, fazendo com que letra e música se harmonizem. Para isso, é importante coordenar as **sílabas tônicas** das palavras com os tempos da música.

Sílabas tônicas: sílaba da palavra que é emitida com mais ênfase que as demais. Por exemplo, em re-lâm-pa-go, “lâm” é a sílaba tônica; em ca-sa, “ca” é a sílaba tônica.

Isso evita distorções de sentido. Por exemplo, mesmo tendo escritas semelhantes, a palavra “secretária” tem um sentido diferente de “secretaria” e a palavra “bebe” se diferencia da palavra “bebê” por causa da sílaba tônica. Portanto, os acentos das palavras precisam estar de acordo com a música para que o sentido não se perca.

 Vamos entender melhor como funciona essa relação entre sílaba tônica e música cantando uma das versões de uma conhecida cantiga popular.

Escravos de Jó

Escravos de Jó
Jogavam caxangá
Tira, bota,
Deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigueziguezá

Da tradição popular.

Agora, vamos cantar novamente a cantiga tentando marcar o pulso ao bater com o pé no chão.

 Como foi essa experiência? Você percebeu a relação entre o acento das palavras e a pulsação da canção? **Respostas pessoais.**

“Escravos” é a primeira palavra cantada. Essa palavra tem “cra” como sílaba tônica – nós pronunciamos “escr^ávos” e não “êscravos” ou “escravô^s”. Assim, a sílaba “cra” tem de corresponder ao momento em que batemos com o pé no chão. Para que isso aconteça, devemos começar a cantar antes de bater o pé. Dessa forma, a sílaba “cra” corresponderá à marcação do tempo, respeitando a prosódia da música.

70

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Vale ressaltar que usamos os acentos agudo e circunflexo na palavra “escravos” apenas como recurso gráfico para explicitar uma mudança na acentuação tônica.

Se você seguir cantando **Escravos de Jó** marcando o pulso com os pés, vai perceber que as sílabas tônicas das palavras correspondem sempre às batidas do pé no chão.

Em algumas composições, no entanto, querendo privilegiar algum efeito ou o sentido do texto, os compositores adaptam palavras para que elas caibam na música e, ao fazerem isso, às vezes alteram suas sílabas tônicas.

Além da alteração da sílaba tônica, outro recurso utilizado por alguns compositores é o da contração de palavras, que significa juntar duas palavras em uma única. Por exemplo: minh'alma (minha alma), copo d'água (de água), etc. Isso, muitas vezes, facilita a correspondência entre letra e melodia sem que se percam as sílabas tônicas e os tempos da música.

 Você conhece outras contrações de palavras? Tente se lembrar de outros exemplos e faça uma lista no caderno. Tente recordar canções em que essas contrações são usadas. Podem ser em cantigas infantis ou mesmo nas músicas que costuma ouvir em casa com seus familiares. **Respostas pessoais.**

Fernando FAVORITO/Arquivo da editora



Para ler e ouvir

A Arca de Noé, de Vinicius de Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004. Com esse livro você pode conhecer mais sobre Vinicius de Moraes. Esses poemas foram musicados anos mais tarde. Pesquise as músicas na internet e ouça esses poemas em forma de canções.



Passeando pelo passado

Há muito tempo compositores integram letra e música para expressar ideias e sentimentos.

Na tradição musical do Brasil, estabelecer uma diferença entre letra de música e poesia é muito difícil, pois temos uma tradição de poetas letristas, ou seja, poetas que também escrevem letras de canções.

Vinicius de Moraes (1913-1980) foi um poeta e letrista carioca representativo na história recente da música popular brasileira. Foi um poeta reconhecido desde a década de 1930 e que, com o surgimento do movimento musical da Bossa Nova na década de 1960, passou a escrever letras de canções.

71

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade individual

Quando for explicar para os alunos a contração de palavras, relembre com eles alguns casos. Comente que algumas palavras surgiram a partir de contrações que se tornaram cada vez mais comuns. Por exemplo: daqui = de + aqui; embora = em + boa + hora. Existem também outras contrações que acontecem com frequência no registro falado do idioma. Por exemplo: “Ela gosta **dum** rapaz estrangeiro” = “Ela gosta **de um** rapaz estrangeiro” ou “Ele mora **numa** rua escura” = “Ele mora **em uma** rua escura”. Existem também contrações de palavras em frases inteiras, presentes, por exemplo, em variantes regionais do português, ou seja, que fazem parte do sotaque de determinadas regiões. Por exemplo, em Minas Gerais a expressão “Oncotô?” corresponde a “Onde é que eu estou?”.

Pesquisem músicas que tenham algumas das palavras listadas pela turma. Observe se, nesses casos, a contração acontece em nome da prosódia ou não.

Passeando pelo passado

Faça uma pesquisa sobre a biografia de Vinicius de Moraes. Apresente à turma algumas das músicas do compositor e pergunte se alguém conhece alguma delas. A canção “Garota de Ipanema” é mundialmente conhecida e já foi traduzida em diversos idiomas. Pergunte se alguém conhece essa canção. Pesquise também algumas poesias do autor – uma boa opção é apresentar os poemas do livro infantil *A arca de Noé*. Esse livro ficou bastante conhecido depois que os poemas foram musicados, porém os textos foram escritos muitos anos antes do lançamento do álbum musical.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Escolhendo uma mensagem

Incentive os estudantes a fazer uma reflexão crítica sobre o espaço escolar. Eles podem comentar questões como as condições do espaço (salas de aula, biblioteca e quadras de esporte, por exemplo), eventuais dificuldades de transporte para chegar à escola, qualidade da comida servida, etc. Vocês também podem ampliar esse debate para os arredores e avaliar questões do bairro como coleta de lixo, transporte público e inundações. Caso ache necessário, esse debate crítico pode ser guiado com toda a turma antes das divisões em grupo para que escolham seu tema com maior consciência.

Começando a composição

Ajude os grupos a selecionar as palavras-chave. Assegure-se de que todos conseguiram criar as rimas de maneira clara. Caso perceba que pode ajudá-los, faça-o em relação ao ritmo da poesia. Explore versos que tenham sete sílabas poéticas, pois isso facilitará o processo de composição do *rap*.

Preparando a apresentação

Garanta que os estudantes consigam cantar as letras que criaram respeitando o pulso da gravação que selecionaram na internet. Para isso, eles podem marcar o pulso com os pés ou mesmo dançando junto com a gravação. Caso haja dificuldade, avalie se não escolheram uma batida com andamento muito acelerado. Para pesquisa de bases eletrônicas na internet, sugerimos o *site*: <www.killatune.com/> (acesso em: 19 jan. 2018).

Se algum aluno quiser fazer *beat box*, oriente-o a combinar com os MCs os momentos de breque, ou seja, uma pequena pausa em que fique só o texto. Da mesma forma, eles podem explorar momentos de solo do *beat box*. Isso trará maior dinamismo à apresentação.

Vamos experimentar



Ao longo deste bloco vimos como a música que produzimos ou ouvimos pode revelar impressões sobre as pessoas e seus cotidianos. Também aprendemos a respeito do *rap*, gênero musical que retrata realidades nem sempre noticiadas na grande mídia.

Agora, vamos experimentar fazer um *rap* que fale sobre a realidade da sua escola.

Criando um rap

Escolhendo uma mensagem

1. Em grupos de até cinco alunos, escolham um tema que tenha relação com alguma vivência de vocês no espaço escolar. Podem ser experiências vividas em sala de aula ou alguma outra questão sobre a escola ou o bairro em que ela está localizada.
2. Com base nesse tema, elaborem uma mensagem que gostariam de transmitir por meio de um *rap*. Pode ser uma denúncia, um elogio ou até uma sugestão de melhoria para algum problema.

Começando a composição

1. Pensem em palavras-chave que se relacionem com o tema escolhido. Usem essas palavras para formar pequenas frases que rimem entre si. Elas devem ter relação com o tema e com as palavras-chave que escolheram. Fiquem atentos ao ritmo das frases e à prosódia do texto.
2. Ao fim da produção da letra do *rap*, verifiquem se a mensagem que vocês queriam passar está sendo transmitida com clareza.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Na batida do rap

Ajude os alunos a ensaiar para a apresentação. Permita que as crianças apresentem somente para os colegas da própria classe algumas vezes, assim poderão perder um pouco da timidez e todos poderão dar palpites sobre a emissão vocal e a postura corporal de cada um no palco.

Ao ler a letra, é comum que as crianças se escondam atrás do texto e percam em volume vocal

ou em expressão corporal, por isso é interessante que decorem os *raps*. Caso não consigam decorar, não há problemas em fazer a apresentação lendo, mas insista que o volume e a clareza do texto são fundamentais para que o público compreenda o recado que está sendo transmitido. Você pode pedir a um aluno que tenha a emissão de voz mais baixa que recite sua parte em dupla, assim ele se sentirá menos exposto e será ouvido com maior qualidade. >>>

Preparando a apresentação

1. Separem o *rap* que escreveram em partes. Cada integrante deve fazer o papel de MC em um dos trechos.
2. Se possível, pesquisem bases eletrônicas para *rap* com a ajuda do professor ou da professora. Usem uma de que vocês gostem.
3. Se algum integrante do grupo souber fazer (ou quiser tentar fazer *beat box*), usem esse recurso. Isso pode deixar a apresentação de vocês ainda mais interessante. Enquanto um de vocês faz o MC, outro integrante pode fazer o DJ.

Dicas

- Na hora de cantar o *rap*, fiquem atentos à forma como vão falar o texto. Pronunciem as palavras com clareza e em volume adequado para que todos entendam a mensagem que o grupo quer passar.
- Memorizar a letra do *rap* que criaram vai ajudar a comunicar melhor a mensagem.

Na batida do *rap*

1. Organizem uma apresentação das composições para toda a escola. Preocupem-se em fazer a apresentação em um espaço em que seja possível ouvir o texto recitado pelos MCs, a base eletrônica e/ou *beat box* de cada grupo. Caso seja possível, utilizem amplificação com caixas de som e microfones.
2. Lembrem-se de que vocês querem passar um recado, então interajam com a plateia e cantem olhando para o público!

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Depois de fazer as atividades, converse com os colegas.

- Como foi a receptividade do público durante a apresentação de *rap*? **A**
- Você acha que os *raps* que compuseram se relacionam com a realidade da escola ou com a comunidade em que vivem? Por quê? **B**
- Você já havia pensado que a música pode ser uma forma de denunciar problemas do cotidiano de uma comunidade? **C**
- Você conhece outra música ou gênero musical que trate do dia a dia de uma pessoa ou de um grupo de pessoas? **D**

73

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► O equipamento de som não é essencial, mas pode ajudar bastante. Assim, caso sua escola tenha disponibilidade, não hesite em usá-lo. Nesse caso, lembre-se de testá-lo com antecedência, garantindo um volume com vazão ao espaço escolhido para a apresentação.

Em geral, espaços abertos, sem cobertura, dificultam a propagação do som, por isso escolha um espaço que tenha alguma cobertura. Se a apresentação não contar com equipamento so-

noro, uma sugestão é que os grupos passem nas salas de aula para apresentar suas criações para cada turma da escola; isso garantirá que sejam ouvidos.

Hora da reflexão

- A. Pergunte aos estudantes se o público se sentiu à vontade para interagir durante as músicas ou reagiu de forma mais passiva. Discutam as razões dessas reações e comente que, nas apresentações de *rap*, é comum que o público aplauda e grite quando se identificam com algum dos temas abordados.
- B. Peça aos estudantes que, posteriormente, perguntem aos colegas de outras classes se concordam ou discordam dos temas trazidos pelos *raps* criados. Assim, vocês saberão se a letra e o tema estavam claros para quem estava ouvindo e assistindo às apresentações.
- C. Retome o tema do bloco que relaciona a música como forma de tradução do cotidiano das pessoas. Explique que, no caso do *rap*, além de comentar o dia a dia, os compositores fazem críticas a essa realidade.
- D. Não é apenas o gênero *rap* que traz essa temática; assim, permita que os estudantes compartilhem outras músicas que conheçam e que traduzam o dia a dia de uma pessoa ou grupo de pessoas. Pode ser uma música que descreva a vida em uma região ou comente a rotina de uma profissão, por exemplo.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

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

Vamos começar

Neste momento inicial é importante ouvir o que os estudantes têm a dizer: "O que conhecem sobre o assunto? Com que tipo de dança estão familiarizados? Reconhecem a dança como uma manifestação artística ou a encaram apenas como uma forma de lazer e descontração?"

A ideia deste bloco é instigar os estudantes a pensar sobre a linguagem da dança e os diferentes modos pelos quais ela acontece. Para isso, é preciso ficar atento às reflexões sobre os modos de organização dos elementos que constituem a dança, principalmente o movimento, e também sobre a própria ideia de dança. Pensar a dança como uma abstração pode ser complexo, por isso a primeira atividade do bloco sugere uma aproximação que pretende, antes de tudo, ampliar os horizontes sobre o universo da dança. A ideia é que o aluno seja instigado a procurar novas informações, caso tenha curiosidade sobre algum assunto relativo à dança, e não necessariamente levá-lo a conclusões definitivas sobre o assunto.

DANÇA

Do que é feita uma dança

Vamos começar

Balé clássico.



Sera Vital/Shutterstock

Tango.



Allegriani/Shutterstock

Artiga - Photo/Corbis/Getty Images



Hip-hop.



Filipe Frazee/Shutterstock

Frevo.

Quando falamos em dança, qual é a primeira ideia que vem a sua cabeça?

Usamos a palavra **dança** para dar nome a muitos estilos, coreografias e técnicas que reconhecemos como parte do mundo da dança. Nesse mundo, há diversos modos de pensar e de fazer a dança.

Para entender essas diferenças, precisamos perguntar: Do que é feita uma dança? Que elementos são esses que juntamos e organizamos para que a dança aconteça? De onde vêm esses elementos?

Vamos pensar sobre isso, mas, antes, que tal fazer uma pesquisa para entender a extensão do mundo da dança?

74

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

O mundo da dança

O mundo da dança é muito amplo, mas durante muito tempo foi representado nos livros considerando apenas um estilo ou um modo de pensar e fazer dança.

Muitos artistas questionaram essa forma e inventaram novos caminhos para a dança. Eles fizeram isso propondo olhar para diferentes lugares, fazendo misturas e pensando aquilo de que é feita a dança.

Para entender a extensão do mundo da dança, vamos fazer uma pesquisa sobre diferentes estilos, coreógrafos e dançarinos.

1. Para começar, cada estudante deve escolher o que quer pesquisar. Existe algum estilo ou artista que você gostaria de conhecer melhor? Então, pesquise sobre ele. Caso não se lembre de nenhum artista da dança, faça uma busca na internet e escolha aquele que mais chamar sua atenção para aprofundar a pesquisa.
2. Quando as pesquisas estiverem prontas, você e os colegas devem analisar o material coletado. Temos artistas e estilos de que países? Vocês se lembram de algum país que não consta na lista? Conhecem algum estilo ou artista que ficou de fora? Tentem completar a pesquisa para reunir informações bem variadas.
3. Agora, reúnam em uma “enciclopédia da dança” as informações pesquisadas. Decidam juntos como preferem fazer: vocês podem construir um mural, fazer um caderno coletivo ou até mesmo um blogue.
4. Ao final, conversem sobre as seguintes questões: **Respostas pessoais.**
 - Como ficou a enciclopédia da turma?
 - Você percebeu quantas informações diferentes sobre o mundo da dança conseguiram reunir na pesquisa? Notou que ela tem uma história complexa e um desenvolvimento muito diferente em cada lugar do mundo?

Dica

- Lembre-se de procurar o nome do artista ou do estilo, seu país de origem e alguma outra informação que seja interessante: pode ser uma notícia, um texto, uma foto, o comentário de algum crítico ou uma curiosidade.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Terminada a atividade, converse com a turma.

- O que você aprendeu sobre a dança que ainda não sabia? O que achou mais interessante?
- Em sua opinião, por que existem tantas formas diferentes de dança?

75

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- FARO, A. J. *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
O livro apresenta uma ideia geral de como surgiu a dança e de seu desenvolvimento até a atualidade por meio de uma visão panorâmica e da ideia de dança como arte, ritual e entretenimento.

O mundo da dança

1. Na internet é possível encontrar informações sobre diversos artistas e estilos de dança. Caso a turma apresente dificuldades com as pesquisas, sugira estilos, técnicas e artistas diferentes para cada estudante.
2. Estimule os estudantes a analisar as pesquisas que fizeram e a pensar em como podem completá-la. Questione-os se lembram de algum estilo ou artista da dança que não foi pesquisado. Estimule-os a continuar a pesquisa. Incentive-os também a pensar em artistas e estilos brasileiros da região em que eles moram ou de outras regiões do Brasil.
3. O conhecimento sobre a história da dança, suas técnicas, seus artistas, movimentos e estilos não é de senso comum. Apesar de o Brasil ter uma história muito rica de artistas que desenvolveram obras e pensamentos para a dança, há pouca documentação a esse respeito. É possível encontrar muitos estudos sobre grupos e artistas contemporâneos específicos, mas nenhuma publicação com uma perspectiva mais panorâmica sobre a história da dança no Brasil. Assim, a enciclopédia criada pelos estudantes poderá ser um trabalho a ser partilhado como forma de melhorar o acesso a essas informações por todas as turmas da escola.

Hora da reflexão

Nesse momento, é importante que os estudantes sejam instigados a perceber que o mundo da dança reúne manifestações muito diferentes e que se ligam fortemente aos contextos em que acontecem. Cada dança tem uma tradição e história, mas também vai se modificando segundo as realidades em que se insere, fazendo da linguagem da dança algo vivo. O estudante deve ser levado a compreender que existem variações na dança tanto quanto existe diversidade nas formas de vida humana.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Que arte é essa?

De olho na arte

1. Na foto, os bailarinos manipulam roupas, uma mesa, pedaços de pano e outros objetos pelo espaço. É possível identificar uma ação, bastante difícil de ser executada, em plena ordem sem que ninguém se machuque ou que a cena saia dos eixos. A ação pode parecer caótica, mas está coreografada.
2. Os objetos utilizados e mostrados na foto são atirados seguidamente para a frente e para cima como uma onda, fazendo com que o grupo que atira os objetos siga uma mesma trajetória no espaço. Aqui, novamente, o exercício de imaginação sobre a utilização desses objetos em uma coreografia é muito preciso para exercitar a criatividade dos estudantes na relação com a dança. Faça algumas provocações sobre os movimentos que levam à cena da foto e os desdobramentos possíveis para esses movimentos.
3. É interessante perceber o imaginário dos estudantes sobre as formas de transmissão das técnicas da dança. Converse sobre as possibilidades e os locais que oferecem aulas de dança. Existem muitos projetos municipais e estaduais que promovem o acesso a essa linguagem. Pergunte se algum dos estudantes faz algum tipo de dança e, em caso positivo, questione como eles aprenderam ou onde eles estudam.
4. Tente instigá-los a imaginar como seria a coreografia com base nas respostas às questões anteriores.

Que arte é essa?

Pororoca, da Lia Rodrigues Companhia de Danças



Sammi Landweert/Lia Rodrigues Companhia de Danças

Apresentação do espetáculo **Pororoca**, da Lia Rodrigues Companhia de Danças no Galpão da Maré, Rio de Janeiro (RJ), 2009.

De olho na arte

Respostas pessoais.



Observe a imagem e converse com os colegas.

1. Você consegue perceber alguma ação cotidiana nos movimentos dos dançarinos?
2. Que objetos você observa que foram usados nessa coreografia?
3. Onde você imagina que os bailarinos que aparecem nessa foto aprenderam a dançar?
4. Pela foto, é possível imaginar como seria essa coreografia?

76

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A imagem que vimos na abertura desta seção mostra um momento do espetáculo **Pororoca**, da Lia Rodrigues Companhia de Danças.

A palavra **pororoca** tem origem tupi e significa “fazer estrondo”, ou seja, muito barulho. No Brasil, é usada para falar de um fenômeno natural que acontece quando as águas de mares e rios se encontram formando ondas muito grandes e fortes. Esse fenômeno acontece principalmente no rio Amazonas, na região Norte do país.



Pororoca no rio Araguari, Amapá (AP), 2009.

Mas por que usar essa palavra para nomear um espetáculo de dança? Podemos responder a essa pergunta se entendermos o nome do espetáculo como uma **metáfora**.

Metáfora: figura de linguagem em que se usa uma palavra ou uma expressão fora de seu sentido habitual com o objetivo de comparação.

Usamos metáforas a toda hora. Por exemplo, quando dizemos “aquela menina é uma flor” estamos usando uma metáfora: a menina não é uma flor, ela é doce, meiga e delicada, como uma flor. Ou quando alguém diz que é “uma formiga”, na verdade, ela não é uma formiga, ela só gosta muito de comer doces, certo?

As metáforas fazem parte da linguagem cotidiana e são bastante utilizadas em títulos e conceitos de muitas obras de arte.

Sabendo disso, que comparação podemos fazer entre o fenômeno natural do encontro das águas dos rios e o espetáculo **Pororoca**? Para responder a essa pergunta precisamos conhecer não apenas o espetáculo, mas também como a companhia se formou.

A Lia Rodrigues Companhia de Danças foi criada em 1990 pela coreógrafa e bailarina paulista Lia Rodrigues (1956-) e, desde 2011, em parceria com o Centro de Artes da Maré, desenvolve suas atividades na região do Complexo da Maré – conjunto de pequenos bairros na região norte da cidade do Rio de Janeiro. No Centro de Artes da Maré, funciona a Escola Livre de Dança da Maré, um espaço que promove o encontro de moradores da região e de outros lugares da cidade, todos interessados em estudar dança.

Mas que dança nasceu desse encontro? O que influenciou esse trabalho?

77

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- SOTER, S. Um pé dentro e um pé fora: passos de uma dramaturg. In: NORA, S. (Org.) *Temas para a dança brasileira*. São Paulo: Edições Sesc, 2010.

O texto apresenta a perspectiva de Sílvia Soter a respeito de sua participação como dramaturgista nos espetáculos da Lia Rodrigues Companhia de Danças. O texto mostra um pouco das singularidades do processo dos espetáculos da companhia e reflete sobre a função de dramaturgista durante a criação em dança.

Na primeira cena do espetáculo, e em muitas outras cenas, é possível comparar os movimentos dos dançarinos com os movimentos das ondas gerados pela pororoca. Discuta com a turma como o título é parte importante da leitura de uma obra, pois nele podemos encontrar um sentido para todo o conjunto de cenas. O título é uma pista para entender o espetáculo. Tente estimular os estudantes a pensar sobre isso.

Lia Rodrigues Companhia de Danças e a Escola Livre de Dança da Maré

Desde 2004, convidada por Sílvia Soter, a Lia Rodrigues Companhia de Danças desenvolve ações artísticas e pedagógicas na favela da Maré, no Rio de Janeiro, em parceria com a instituição Redes de Desenvolvimento da Maré. Dessa parceria surgiu o Centro de Artes da Maré, aberto ao público em 2009. O Centro de Artes da Maré é um espaço para criação, formação e difusão das artes e é também a sede da Lia Rodrigues Companhia de Danças. Nesse espaço a Companhia criou e estreou seus trabalhos *Pororoca*, *Piracema* e *Pindorama* e realizou em 2009, com o apoio da Fundação Prince Claus, o projeto Nova Holanda – Novos Horizontes: dança para todos, com aulas de dança gratuitas para moradores da Maré. O mais novo fruto da parceria da Companhia com a Redes é a Escola Livre de Dança da Maré, inaugurada em outubro de 2011, que atende gratuitamente cerca de 200 pessoas ao ano, de diversas faixas etárias, com aulas de técnicas diversas, de caráter continuado e gratuito. Em outra vertente do projeto – orientados pela coreógrafa com a equipe pedagógica da Escola –, 20 jovens pré-selecionados frequentam atividades voltadas à profissionalização e à pesquisa de material criativo, com oficinas práticas e aulas de dança com 4 horas diárias, cinco vezes na semana.

Fonte: <www.liarodrigues.com>. Acesso em: 26 jan. 2018.

Cada pessoa vive um cotidiano particular: mora em um lugar diferente, faz tarefas diversas e tem uma profissão específica. Além disso, as pessoas têm peso, altura, força e flexibilidade totalmente diferentes umas das outras. Como os movimentos nascem das muitas relações do corpo com o que está à nossa volta, cada um dos dançarinos da companhia leva movimentos únicos para as aulas.

Quando duas pessoas diferentes realizam o mesmo movimento, embora se mexam aparentemente da mesma forma, o movimento nunca acontece da mesma maneira. Isso porque cada corpo se expressa de um jeito único! Às vezes, essa diferença é apenas um detalhe; em outras, ela é muito aparente. De qualquer forma, os movimentos nunca são iguais.

A trajetória da coreógrafa Lia Rodrigues e seu pensamento sobre a dança também são grandes influências no trabalho que surge nesse espaço. Sua experiência como dançarina e o encontro com outros dançarinos e estudantes configuram novas possibilidades de dança. Nas aulas da Escola Livre de Dança da Maré, os dançarinos exploram técnicas, exercícios e práticas corporais de muitas áreas da dança. Assim, todos têm acesso a técnicas e conhecimentos de vários lugares do mundo, com tradições diversas.

Percebendo como os dançarinos se relacionam e considerando diferenças de vida, corpos e técnicas de dança, a companhia criou o espetáculo **Pororoca**. Esse espetáculo é sobre o encontro de muitas diferenças e como esse encontro pode gerar muitos movimentos e danças. Você consegue entender agora o significado do nome do espetáculo?



Semmi Landwehr/Lia Rodrigues Companhia de Danças

Foto do espetáculo **Pororoca**, da Lia Rodrigues Companhia de Danças. Rio de Janeiro (RJ), 2009.

78

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Lia Rodrigues

Nasceu em São Paulo, se formou em *ballet* clássico e estudou História na Universidade de São Paulo. Após ter participado, nos anos 1970, do movimento de dança contemporânea em São Paulo, integrou a Compagnie Maguy Marin, na França, em 1980. De volta ao Brasil, fundou a Lia Rodrigues Companhia de Danças em 1990, no Rio de Janeiro, e desde então a Companhia se mantém em atividade durante todo o ano, com aulas, ensaios do repertório

e trabalho de pesquisa e criação, apresentando-se no Brasil e no exterior. Ativista na área da dança, é uma figura importante nas lutas em favor de uma política cultural eficiente no Brasil, colaborando para a difusão, discussão e fomento da dança e da cultura nacional. Durante os 40 anos de atividade profissional, a coreógrafa articula formação e criação artística ao ministrar aulas, *workshops*, oficinas e palestras.

■ Como é feita essa arte?

O encontro de diferenças

Existem muitos estilos e técnicas de dança em que os dançarinos fazem juntos os mesmos passos de forma bastante precisa. Porém, muitos artistas começaram a pensar a dança de maneira diferente: sem passos demarcados e sem modelos, o que permitiu a inclusão de corpos e movimentos nunca antes vistos em cena e, assim, a dança passou a ter a possibilidade de tratar de novos assuntos.

Mas, se não usam passos específicos, como esses artistas criam suas danças? Por meio da singularidade de cada corpo, pois todos têm uma história única na relação com o movimento: as próprias características, os espaços que habitam, os gestos que sempre fazem ou que nunca fizeram, ou seja, tudo aquilo que influencia o movimento. Possibilidades distintas revelam diferentes modos de existir e de se relacionar com o mundo, fazendo com que a cena de dança seja um encontro de muitas diferenças.



Espectáculo **Pororoca**, da Lia Rodrigues Companhia de Danças, no Rio de Janeiro (RJ), 2010.



Gerard Laffuste e Cia. Rodas no Salão, em Salvador (BA), 2013.

Dançando sobre rodas

O grupo Cia. Rodas no Salão (CRS) é um exemplo de que não há limites para a dança. Criada em 2002, em Salvador, Bahia, a companhia é composta de cadeirantes que, conforme as características e possibilidades de seus movimentos, encantam o público com a sua arte.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Este bloco introduz questões acerca das singularidades da poética da dança contemporânea. Leia um trecho do livro *Poética da dança contemporânea*, de Laurence Louppe, sobre essa questão:

O que é a dança contemporânea (uma vez que nos recusamos fazer distinção demasiado exigente entre moderna e contemporânea)? Não é, com certeza, uma simples mutação de códigos gestuais em relação a outras expressões em dança, mesmo que algumas constantes, desejadas ou não, se tenham verificado. Em todo caso, não é seguramente uma questão de reconhecimento exterior de vocabulário ou de forma, sob qualquer configuração, ainda que, desde o início do século XX, o movimento tenha sido submetido a uma abordagem que produziu similitudes de coloração corporal. [...] A dança contemporânea nasceu, tal como o cinema, no fim do século XIX. É a sua semelhança, uma arte nova, ainda que seu veículo – o corpo humano – seja o suporte mais velho de todos. [...] Ela nasce, não da dança, mas de uma ausência de dança. As suas figuras tutelares, pelo menos aquelas a que temos acesso historicamente, tal como Dalcroze, não eram sequer bailarinos, mas visionários que se depararam com a dança nas suas próprias investigações. [...] É por essa via, e não pela reforma, excessivamente simples, nem por meio de uma revolta nas modalidades de movimento, que é preciso observar as raízes do projeto contemporâneo de dança: a descoberta de um corpo que encerra um modo singular de simbolização, alheio de qualquer modelo preconcebido. A dança contemporânea deve sua existência a uma nova concepção de corpo e do movimento (do corpo em movimento) que será retomada por todos os teóricos, a começar por Laban.

LOUPPE, L. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2004. p. 51-64.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Estudos para estar juntos e separados

Anote na lousa os verbos sugeridos e pense na viabilidade da execução das respectivas ações com os estudantes.

Caso os estudantes não cheguem a um acordo a respeito do que vão apresentar, procure sugerir uma organização para a coreografia. Durante os ensaios, pense também em mudanças possíveis. O roteiro de ações não precisa ser fixado imediatamente. No decorrer dos ensaios, podem se revelar novas possibilidades de organização e mesmo de locais para apresentação. Procure estar aberto para o que os ensaios podem trazer de novidade e sentido para as ações.

Os ensaios serão muito importantes para esta atividade. Eles podem tomar certo tempo, pois o desafio é que a turma toda realize a proposta como um grande grupo. Por isso, todos devem ter uma noção geral de como a coreografia se desenvolve, o que só vai acontecer depois dos ensaios.

Muitas possibilidades de organização do espaço e de movimentos vão surgir nos ensaios: faça apontamentos aos estudantes e ajude-os com a perspectiva do todo da coreografia. Perguntas como: "O que está acontecendo enquanto você está fazendo isso? Quem está próximo neste momento? Você passa por quem neste deslocamento? Você faz junto com quem este movimento?" podem ajudar a ampliar a percepção do espaço e facilitar a realização da coreografia.

O momento de conversar com o público também é importante. As perguntas propostas são orientadoras, mas instigue os estudantes a perguntar também aquilo sobre o que eles têm curiosidade para quem assistiu. Caso seja necessário, conduza a conversa com o público para que eles contem o que viram e os estudantes possam ter a perspectiva cênica daquilo que realizaram.

Vamos experimentar

Neste bloco, vimos que podemos organizar a dança para que a coreografia seja um espaço de reunião de muitos corpos e movimentos diferentes. Vamos tentar organizar uma coreografia assim?

Estudos para estar juntos e separados

Vamos experimentar uma coreografia com a turma inteira. Para isso, vamos ter de prestar muita atenção a todos os acordos e utilizar tudo o que já aprendemos sobre dança!

A coreografia vai partir das ideias de coletivo e de individual. Em sua criação, você e os colegas vão usar ações conjuntas e individuais. O objetivo é criar uma apresentação em que o público assista a diferentes corpos realizando as mesmas tarefas, tendo a possibilidade de ver como cada um executa a ação de um jeito particular.

1. Pensem nas ações que serão usadas durante a coreografia. Elas devem envolver a movimentação do corpo, por exemplo: pular, puxar, correr, abaixar, parar, empurrar e girar.
2. Combinem dez ações para compor a coreografia: cinco para fazerem todos ao mesmo tempo e outras cinco para fazerem separados, um observando o outro.
3. Nas ações conjuntas, por exemplo, vocês podem combinar de empurrar uma parede todos juntos. Mas não finjam que estão fazendo o movimento! Busquem formas reais de empurrar a parede. Como cada um pode ajudar nessa tarefa? Que movimento pode ser feito por cada um?
4. As ações individuais podem ser algo como "correr no lugar". O que o público vai assistir em cena é como cada um se movimenta à sua maneira.
5. Depois de combinar as ações que vão compor a coreografia, escolham, com a ajuda do professor ou da professora, o lugar em que gostariam de executá-las. Lembrem-se de que essa é uma escolha que deve ser feita em grupo!
6. Escolham uma ordem para a execução das ações escolhidas. Como seria a melhor sequência?
7. Escolham também velocidades diferentes para cada ação: lenta, rápida ou normal. Por exemplo: ação 1 = andar pelo espaço (lenta); ação 2 = deitar no chão (rápida); ação 3 = empurrar a parede (normal).
8. E, por fim, definam quanto tempo vai durar cada ação. O tempo é muito importante para que o público possa observar e entender os movimentos.

80

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Depois da apresentação, oriente a conversa para aspectos ligados aos corpos e aos movimentos. Uma tendência na leitura de uma apresentação de dança é procurar uma narrativa, uma história, mas nem sempre isso é uma preocupação dessa linguagem. Muitas vezes as relações entre os dançarinos, o espaço e os movimentos são a chave para o entendimento da leitura de uma cena de dança.

9. Para a apresentação, pensem em outros elementos para compor a dança, como música e figurinos. E definam, em conjunto, um nome para o espetáculo. Se quiserem, usem alguma metáfora.
10. Juntos, ensaiem bastante. Quando tudo estiver decidido e ensaiado, convidem outras turmas da escola para assistir à apresentação.



Gabriela Gil/Requino da editora

11. Depois da apresentação, converse com os colegas de outras turmas para saber as impressões que eles tiveram com a realização da coreografia.

Dica

- Preste bastante atenção no próprio corpo e concentre-se na apresentação e na conversa.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Você e sua turma experimentaram um pouco do que é organizar uma coreografia e pensar movimentos para expressar uma ideia. Pensando nisso, responda:

- Como você se sentiu ao realizar essa proposta? Enfrentou alguma dificuldade?
- Como as diferenças entre os dançarinos podem tornar a dança mais interessante?
- Em sua opinião, diferentes organizações dos elementos da dança geram sentidos distintos?

81

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

A ideia central nesta reflexão é que os estudantes percebam o potencial da dança como linguagem e, pelo pensamento crítico sobre a dança e a experimentação, as formas de organização de seus elementos, podendo, assim, modificar os sentidos e as formas de dançar.

Para conduzir esta conversa, utilize as impressões que os estudantes relataram sobre a realização da coreografia em contraste com aquilo que o público observou. É importante que, ao se tratar da dimensão cênica da dança, da coreografia e da produção de sentidos, as impressões do público sejam valorizadas – é assim que se articula a função dos dramaturgistas na dança.

Sugestão

- PAIS, A. O crime compensa ou o poder da dramaturgia. In: NORA, S. (Org.). *Temas para a dança brasileira*. São Paulo: Edições Sesc, 2010.

O texto apresenta uma reflexão sobre o papel e a atuação da dramaturgia na criação dos espetáculos de dança. Ele pode ser muito interessante para pensar as relações entre os projetos coreográficos e os sentidos existentes em suas formas finais apresentadas ao público.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Vamos começar

Antes de iniciar as experimentações teatrais, converse com a turma sobre a relação entre o teatro e a sociedade, provocando uma conversa criativa sobre como investigar e teatralizar acontecimentos do dia a dia. Comece perguntando para a turma a respeito de algum debate importante sobre a sociedade que tiveram na aula de Arte ou em outra disciplina. Questões sobre o meio ambiente ou a desigualdade social, por exemplo. Partindo desse campo de debate sensível para os estudantes, provoque a imaginação da turma para pensar jeitos de fazer teatro com esse assunto. Instigue a turma a refletir sobre diversas questões, como: "Se tivéssemos de fazer uma cena sobre essa questão, qual seria?"; "Quem seriam os personagens?"; "Em que lugar ocorreria?"; "O que poderia acontecer?". Essa conversa não tem o intuito de demarcar conceitos ou técnicas teatrais, mas apenas de provocar a imaginação dos estudantes.

Depois, converse sobre a proposta do jogo que segue: investigar o cotidiano da turma por meio da linguagem teatral.

Teatro-imagem partindo de uma situação de convívio social

1. Todos os grupos vão trabalhar ao mesmo tempo. Portanto, afaste as carteiras para garantir o maior espaço livre possível na sala. Se julgar necessário, realize esse jogo no pátio, na quadra ou em qualquer espaço amplo disponível.
2. Antes de iniciar a montagem, peça a cada grupo que decida quem será o escultor, que terá de moldar os colegas como se fossem bonecos, montando uma cena "congelada" que comporá uma

TEATRO

Pensar e refletir o mundo com o teatro

Vamos começar

O teatro é um meio de observar o mundo, propor debates e transformações na nossa sociedade, possibilitando outras formas de vivenciar o dia a dia. Por meio da prática da linguagem teatral, podemos aprender a lidar com diferentes formas de comunicação.

A prática teatral sempre esteve associada à brincadeira e à imaginação, portanto os jogos teatrais podem ser usados como ferramenta para nos ajudar a pensar e refletir sobre o mundo.

Vamos agora experimentar o teatro-imagem, um meio de debater aspectos do cotidiano com a linguagem teatral. Boa experimentação!



Meiro, Antonio Godoy/Aquino da Teatros

82

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

imagem-teatral. Explique aos estudantes que não podem falar nem mostrar com o corpo a posição que querem, mas sim moldar o corpo do colega. A única exceção é a expressão do rosto: o escultor pode mostrar a expressão que deseja para o ator ou a atriz que está sendo moldado, que deve copiá-la. Coordene o tempo dos grupos para que todos comecem e terminem a composição ao mesmo tempo. É importante que os estudantes tenham pou-

co tempo para fazer a cena, evitando, dessa forma, que eles pensem com palavras, em vez de encontrar soluções construindo a imagem diretamente.

3. É muito importante que a construção das imagens aconteça em silêncio para que as soluções surjam integralmente da linguagem corporal dos estudantes.
4. Peça aos jogadores que observem com atenção as semelhanças e diferenças entre as ▶▶

Teatro-imagem partindo de uma situação de convívio social

1. A turma deve se dividir em grupos de cinco pessoas. Cada grupo deve se posicionar em um espaço da sala. O jogo teatral será realizado por todos os grupos ao mesmo tempo.
2. Cada grupo deve escolher um integrante que vai ser o responsável por compor uma imagem teatral que represente uma situação de convívio social. Pode ser, por exemplo, a imagem de um jantar em família. Para isso, o jogador escolhido deve moldar o corpo dos colegas até construir a imagem teatral conforme o seu ponto de vista.
3. Não é permitido falar enquanto a cena teatral estiver sendo moldada. Toda a construção deve ser realizada em silêncio.
4. Quando todas as imagens teatrais estiverem montadas, os escultores devem circular pela sala, observando o trabalho dos outros grupos.
5. Terminada a apreciação das imagens teatrais, uma próxima rodada do jogo deve ser feita, trocando o escultor por outro jogador e com novas situações de convívio social.

Dicas

- Na hora de compor a imagem, utilize a criatividade e a expressividade do corpo dos colegas. Trabalhe diferentes posições para cada um do grupo, colocando algumas pessoas sentadas e outras em pé. Além disso, distribua-as pelo espaço e utilize objetos para compor a cena.
- Se você estiver sendo moldado na composição da imagem, mantenha a firmeza da proposta do colega. Algumas posições podem ser desconfortáveis ou cansativas. Esforce-se para manter a imagem teatral.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

Terminada a experimentação do teatro-imagem, converse com a turma.

- Você e os colegas escolheram situações semelhantes? Quais foram as principais diferenças entre as imagens que você construiu e as imagens que os colegas fizeram? Quais são as semelhanças entre elas? **A**
- Algum elemento apareceu em mais de uma imagem? Qual? **B**
- Quando você fazia parte da imagem teatral, como foi a experiência de sustentar a posição sem se mover? **C**

- representações da mesma situação social. Esse olhar atento é muito importante para a conversa final.
5. Explore diferentes situações de convívio social comum na vida de estudantes desse segmento de ensino. Parta de elementos concretos do cotidiano. Algumas sugestões de temas para as rodadas do jogo poderiam ser “indo para a escola”, “festa de aniversário”, “consulta no médico”, “momento de diversão”, etc. O

interessante é observar as diferenças de composição de imagem que cada escultor propõe a partir do mesmo tema.

Hora da reflexão

- A. O principal objetivo do teatro-imagem é o debate sobre o contexto social dos estudantes. A partir das situações cotidianas, é possível que a turma se aproxime das diferentes realidades dos estudantes e as comparem. Conduza a conversa nessa direção, mostrando como cada um tem uma família e um dia a dia único. Essa é uma forma profunda e complexa de debater as diferenças de maneira inclusiva.
- B. Encontrar elementos comuns nas diferentes imagens demonstra, em geral, características próprias das comunidades de estudantes que partilham um mesmo contexto social. Localizar esses dados coletivos nas imagens teatrais reforça essa noção de convívio social e de coletividade.
- C. É comum que a participação como escultura das imagens teatrais seja cansativo. No entanto, manter o rigor da composição é essencial para que o debate possa acontecer. Conduza a conversa enfatizando a importância do esforço e preparo corporal na composição teatral.

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Que arte é essa?

De olho na arte

1. A ideia é começar o debate sobre as máscaras sociais que compomos na construção do cotidiano, um dos elementos destacados por Augusto Boal na metodologia do Teatro do Oprimido. Solicite exemplos objetivos do comportamento dos estudantes em casa, na escola e no médico e questione por que cada espaço evoca determinado comportamento dos estudantes.
2. Dando continuidade ao debate sobre máscaras sociais, converse com a turma sobre como modificamos completamente nossa forma de falar de acordo com quem falamos e a situação em que falamos, construímos personagens diferentes de nós mesmos para cada situação. Essa presentificação da linguagem teatral nos aspectos do cotidiano é característica essencial do Teatro do Oprimido.
3. Provoque o debate para que os estudantes reflitam sobre o fato de assumirmos conscientemente determinado personagem social de acordo com o contexto em que estamos. Nesse momento, é possível conduzir o debate para o conceito de máscara social.
4. O cotidiano é, por definição, organizado por repetições. Parte do sentido que damos à vida está atrelado à rotina que estabelecemos com ela. No entanto, essa repetição produz mecanizações do cotidiano, que enrijecem nossa capacidade criativa. O Teatro do Oprimido pretende criar mecanismos para que possamos perceber essas mecanizações para desnaturalizá-las, estabelecendo uma relação crítica diante delas.
5. Não existe uma leitura correta para a imagem apresentada, mas múltiplas possibilidades de compreensão partindo dos elementos apresentados. Os atores e atrizes estão

Que arte é essa?

O método do Teatro do Oprimido



Reprodução/Bajando al Sur — www.bajandoal-sur.org

Festival de Teatro de l@s Oprimid@s de Madrid, Madrid, Espanha, 2017.

De olho na arte

Respostas pessoais.



Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. A forma como você se comporta na escola é a mesma como você se comporta em casa? E quando você vai ao médico? Como é o seu comportamento nessas situações?
2. Você conversa com seus familiares do mesmo jeito que conversa com seus amigos? O que muda no seu modo de se expressar em cada conversa?
3. Pensando em como agimos em diferentes situações, podemos dizer que interpretamos distintos papéis no dia a dia?
4. Todos os dias, executamos diversos rituais que se repetem de maneira mais ou menos igual, como ir à escola. Esses rituais podem ser considerados cenas teatrais? Podemos chamar de teatro as ações repetitivas do cotidiano?
5. Observe a imagem acima. Que sentimentos a composição dos atores e das atrizes provocam em você? A situação parece tranquila ou opressiva? Que elementos da cena fazem você pensar nisso? Como essa imagem pode se relacionar com as cenas da vida cotidiana?

84

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

vestindo um figurino de base preta, neutra. Além disso, a imagem retrata uma cena que se desenvolve em um espaço público, e não em uma sala de teatro, o que modifica completamente sua relação. Por fim, o corpo dos atores e das atrizes compartilha uma mesma imagem, equilibrando o espaço da situação e criando uma composição de cena vigorosa. A imagem evoca gestos agressivos, tendo como centro da composição uma mulher em pé, de

olhos fechados e boca aberta, sugerindo uma situação opressiva. Trata-se de uma cena teatral de improviso a partir de um dos jogos da metodologia do Teatro do Oprimido.

Na fotografia da página anterior, vemos a cena de uma apresentação do Festival TOMA Teatro 2017 (Teatro de l@s Oprimid@s de Madrid), em Madri, na Espanha, um festival que foi desenvolvido com base no **método** chamado Teatro do Oprimido (TO). Esse método foi criado pelo teatrólogo carioca Augusto Boal (1931-2009) e busca refletir e transformar o mundo por meio da linguagem teatral.

Método: processo organizado para fazer algo, com técnicas e jeitos próprios de ser realizado.

Existem diversos métodos para realizar jogos teatrais, que podem ser usados para brincar e aprender com a linguagem teatral.

Augusto Boal acreditava que a linguagem teatral está presente o tempo todo na nossa vida, fazendo parte de todas as relações e sociedades humanas.

De acordo com ele, a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência. Todos os seres humanos são atores porque agem e são espectadores porque observam. Somos também dramaturgos, figurinistas e diretores da nossa própria vida quando escolhemos como agir, o que vestir e como devemos nos comportar em cada momento. O teatro é algo que existe no cotidiano de cada ser humano.

Em cada situação do dia a dia, nos comportamos de determinada forma e, com isso, criamos máscaras sociais. Temos uma máscara social que usamos na escola, outra que usamos com a nossa família, outra quando estamos em um grupo de amigos. Para cada lugar do nosso cotidiano, criamos um personagem, que somos nós mesmos.



Augusto Boal, teatrólogo criador do Teatro do Oprimido, em São Paulo (SP), 1980.

O Teatro do Oprimido propõe jogos e experimentações teatrais que nos permitem perceber e modificar os elementos da linguagem do teatro que fazem parte da nossa vida, para que possamos, assim, transformar a realidade.

Para você, qual é o significado da palavra **opressão**? Você já presenciou alguma situação de injustiça? E de opressão? Se sim, onde e como foi? **Respostas pessoais.**

85

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Augusto Boal

Diretor, ator, dramaturgo, pesquisador e teatrólogo. Estudou teatro nos Estados Unidos durante a década de 1950, retornando ao Brasil para integrar o Teatro de Arena em 1956, grupo fundamental para a história do teatro brasileiro, sobretudo na criação de um teatro épico-dialético nacional. No Arena, Boal realizou muitas montagens e pesquisas teatrais, até seu exílio, em 1971. É ao longo do exílio que o teatrólogo sistematiza e desenvolve o método do Teatro do Oprimido, contribuição fundamental para o teatro mundial. Boal foi autor de diversos livros e peças teatrais, destacando-se *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, de 1975, e *200 Exercícios para ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*, de 1977.

Complete o debate em torno das máscaras sociais iniciado com as perguntas do boxe **De olho na arte**. A conceituação aberta desse entendimento em que o teatro participa do cotidiano de maneira direta torna aparente o aspecto da linguagem teatral, mostrando como é possível debater e expressar os elementos da realidade por meio do teatro.

A palavra opressão apresenta vários significados. E, embora evoque qualquer situação em que ocorra algum constrangimento ou coação, parte importante do Teatro do Oprimido busca investigar também a opressão social, aquela que se realiza pelo arranjo de forças da sociedade, estratificada em classes. Os estudantes já possuem bagagem sobre esse debate e provavelmente já presenciaram ou ouviram falar de situações de opressão de diversas formas. Tenha delicadeza ao conduzir a conversa sobre o termo, mas não tenha medo de produzir um debate crítico com a turma.

Para ampliar o debate em torno do Teatro do Oprimido, vejamos um trecho do livro *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, em que o autor relata os primeiros passos da gênese dessa metodologia:

Em 1973, o Governo Revolucionário Peruano iniciou um plano nacional de alfabetização Integral, com o objetivo de erradicar o analfabetismo em um prazo aproximado de 4 anos. [...] Em toda parte, ensinar um adulto a ler e a escrever é um problema delicado, e difícil. [...] Essa enorme variedade de línguas [o Peru conta com dezenas de dialetos e línguas entre seus diferentes povos] facilitou a compreensão [...] de que os analfabetos não são “pessoas que não se expressam”, mas simplesmente são pessoas incapazes de se expressarem em uma linguagem determinada. [...] É importante compreender que *todos os idiomas são linguagem, mas nem todas as linguagens são idiomáticas!* Existem muitas linguagens além de todas as línguas faladas e escritas.

O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, *uma nova forma de conhecer a realidade*, e de transmitir aos demais esse conhecimento. *Cada linguagem é absolutamente insubstituível.* Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la. [...]

Neste trabalho, quero tão somente relatar o que foi minha participação pessoal no setor de teatro e contar todas as experiências que fizemos, considerando o teatro como *linguagem*, apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas. Quero mostrar, através de exemplos práticos, como pode o teatro ser posto ao serviço dos oprimidos, para que estes se expressem e para que, ao utilizarem esta nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos.

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, [1975] 2013. p. 124-126.

O Teatro do Oprimido tem esse nome porque trabalha a linguagem teatral para questionar as opressões da nossa sociedade. Suas técnicas e seus métodos servem para teatralizar essas situações e para que possamos pensar e inventar caminhos para combater as opressões.

Além disso, o Teatro do Oprimido tem esse nome porque busca levar o teatro para toda a população, incluindo trabalhadores, pessoas pobres, aquelas que enfrentam a difícil realidade do mundo.

Augusto Boal acreditava que o teatro era uma linguagem artística à qual apenas pessoas ricas tinham acesso. Por isso, criou o Teatro do Oprimido: para que todos pudessem aprender a linguagem teatral e usar o teatro para questionar e debater sua própria realidade.

Os livros de Augusto Boal sobre o Teatro do Oprimido já foram traduzidos para muitos idiomas. Sua metodologia é praticada em mais de setenta países, espalhados pelos cinco continentes.

Em 2008, Augusto Boal foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz, em virtude de seu trabalho com o Teatro do Oprimido. Em março de 2009, foi nomeado embaixador mundial do teatro pela Unesco.



Cena da peça **Chapetuba Futebol Clube**, de Oduvaldo Vianna Filho. Montagem da companhia Teatro de Arena, direção de Augusto Boal, em São Paulo (SP), 1959.

O que é a Unesco?

A **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)** foi criada em 1945 e funciona por meio da cooperação de mais de 190 países. É um órgão internacional cujo principal objetivo é a defesa de uma educação de qualidade para todos, além de trabalhar para a promoção do desenvolvimento humano e social.

Sugestão

- BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, [1975] 2013. É o livro mais conhecido de Augusto Boal, traduzido para as principais línguas do Ocidente e do Oriente. Nele, temos todos os fundamentos técnicos e teóricos da metodologia do Teatro do Oprimido, que elabora um teatro que ultrapassa o espaço do palco e se insere no tecido social, ganhando escolas, ruas, praças, clínicas e parlamentos. O livro debate as diferentes abordagens que o teatro teve ao longo da História, contextualiza a criação da metodologia do Teatro do Oprimido e traz jogos e dinâmicas que possibilitam a sua prática.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

■ Como é feita essa arte?

As muitas formas de jogos teatrais



Grupo de crianças participando de um jogo teatral.

Você já fez ou conhece outros jogos teatrais? Quais?

E já parou para pensar sobre o significado do termo **jogos teatrais**? Em sua opinião, por que os exercícios e as dinâmicas têm esse nome? O que você entende por jogo? Que aspectos de um jogo estavam presentes na dinâmica teatral (teatro-imagem) que realizamos?

Os jogos teatrais funcionam de maneira parecida com outros jogos. Eles têm objetivos e regras claras sobre o que deve ser desempenhado pelos jogadores, que são também atores e atrizes. Isso significa que, enquanto jogam, estão fazendo teatro!

Esses jogos têm como objetivo trabalhar a linguagem teatral por meio da brincadeira, da imaginação e da diversão. Dessa forma, é possível apreender inúmeros elementos dessa linguagem artística de maneira lúdica, ou seja, brincando.

Foram criados por professoras e professores de teatro em diversas partes do mundo, destacando-se o trabalho da educadora e teatrista norte-americana Viola Spolin (1906-1994). No Brasil, como já conhecemos, Augusto Boal desenvolveu uma ampla metodologia de jogos teatrais.

Fernando Fiorinetti/Arquivo da editora

Habilidade da BNCC trabalhada nesta seção

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

Como é feita essa arte?

O objetivo desta seção é desempenhar uma reflexão sobre a linguagem do teatro que a turma pesquisou ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso a retomada da expressão “jogos teatrais” – ela é a base nos processos de letramento em teatro para este segmento de ensino.

Seguindo a metodologia de conteúdos em espiral desta coleção, o tema jogos teatrais foi inicialmente abordado na unidade 2 do 2º ano, em que foi objeto de pesquisa. Caso tenha passado com sua turma por essa unidade, este é um excelente momento para retomar o debate sobre jogos teatrais e aprofundá-lo.

Quando trabalhar a leitura do texto inicial, conduza com a turma uma conversa relembando os jogos teatrais realizados durante as aulas de Arte. Esse exercício de rememorar os momentos dos encontros é muito importante, inicia um debate técnico sobre os jogos trabalhados e consolida a expressão “jogos teatrais”.

Converse com a turma sobre o conceito de jogo e jogo teatral antes de avançar na leitura. Anote na lousa elementos que, para o grupo, caracterizam um jogo, como regras para seguir, jeitos de jogar, caminhos para alcançar o objetivo do jogo, etc. Caso o grupo encontre dificuldade no debate, parta de um jogo próximo à realidade da turma. Podem ser brincadeiras como esconde-esconde e pega-pega, ou algum esporte, como futebol. Estabeleça, então, a relação entre regra e criatividade. É justamente pela existência de regras que sabemos reconhecer uma jogada em uma partida de futebol, por exemplo – são as regras que determinam esse parâmetro, pois definem o conjunto de possibilidades de agir no jogo. A jogada bonita, um drible desconcertante, por exemplo, acontece porque o jogador, seguindo as limitações das regras, realiza sua jogada.

87

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- BOAL, A. *Jogos para atores e não atores*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Essa publicação é um compilado de dezenas de técnicas teatrais do Teatro do Oprimido desenvolvidas por Augusto Boal ao longo de 50 anos de atividade com atores e não atores. Dividido em diferentes categorias de jogos, o livro explora dinâmicas de diferentes campos, propondo jogos que exploram o corpo físico dos atores, dinâmicas de composição de cena, enfrentamento de temas e assuntos e propostas para formalização e ensaio de peças teatrais.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Preparando as cenas do teatro-fórum

1. Organize a sala de forma que todos os grupos possam trabalhar ao mesmo tempo. Caso o espaço da sala de aula não possibilite essa dinâmica, procure um espaço maior, como a quadra ou o pátio. É essencial que os grupos tenham espaço para experimentar e ensaiar suas propostas de cena.
2. Passe por todos os grupos enquanto estiverem debatendo o tema que vão representar. É importante que a situação escolhida não seja somente uma situação de agressão, ou seja, que represente um processo em que o oprimido não tem possibilidade de reação ou transformação da sua situação. Por exemplo: uma cena em que um estudante é abordado por um grupo de estudantes que zombam dele e roubam seu lanche é uma situação de agressão, em que não existe possibilidade de reação por parte do oprimido. Já se a cena tiver, na sua composição, estudantes que a observam, temos um cenário diferente: se todos se mobilizarem, podem dar fim à opressão do grupo agressor. A cena do grupo deve possibilitar transformações nos opressores e nos oprimidos, de acordo com a dinâmica do teatro-fórum.
3. Verifique com cada grupo se o protagonista está no centro da cena de opressão. Além disso, é importante que a situação tenha espaço e oportunidade para ser transformada. Não tenha receio de sugerir mudanças na situação e nos personagens apresentados pelos grupos. O importante é que a cena possibilite a dinâmica do teatro-fórum.

Vamos experimentar

Agora que conhecemos o Teatro do Oprimido, vamos experimentar mais uma dinâmica inspirada no método de Augusto Boal: um jogo teatral chamado **teatro-fórum**.

O objetivo desse jogo é discutir, por meio do teatro, uma situação de opressão que os estudantes da turma tenham vivenciado. Vamos a mais uma experimentação?



Teatro-fórum

Preparando as cenas do teatro-fórum

1. Para começar, a turma deve se dividir em grupos de seis a oito estudantes. Cada grupo vai desenvolver sua própria cena de teatro-fórum.
2. Você e seu grupo devem discutir e escolher uma situação de opressão, que será transformada em cena de teatro. Pode ser uma situação real, vivenciada por alguém do grupo ou por outro conhecido, ou uma situação inspirada em personagens e histórias de que vocês gostem, por exemplo, de algum desenho, história em quadrinhos, *game*, filme.
No espaço a seguir, descreva a cena de opressão que seu grupo vai representar.

3. Escolhida a situação, defina com seu grupo os personagens que vão participar da cena. É importante criar uma situação que envolva todas as pessoas do grupo para que todos possam participar da cena do teatro-fórum. O personagem principal deve passar pela situação de opressão.
Registre, no espaço abaixo, todos os personagens que vão compor a cena e as características que definem cada um.

4. Agora que você e seu grupo já sabem qual situação de opressão querem representar e quem são os personagens, é hora de preparar a cena. Combinem quem é quem na situação de opressão que será representada e também uma imagem teatral para iniciar a cena.
5. Agora é hora do ensaio! Cada um de vocês precisa se concentrar em seu papel. O grupo deve montar a imagem teatral do começo da cena e, quando todos estiverem posicionados, improvisar a situação com falas, gestos e jogo de cena. Esse improviso tem um objetivo: representar a situação escolhida e chegar a uma imagem teatral final. Assim, durante o improviso, quando entenderem que a cena já mostrou a opressão que deveria mostrar, atores e atrizes devem congelar suas posições formando uma imagem teatral final para a cena. Pronto: a cena de teatro-fórum do seu grupo está feita!



Mirco Antonio Gorbly/
Arquivo de editoria

Dicas

- Na hora do improviso, não tenha medo de arriscar com seu personagem. Todos em cena devem participar do jogo, brincando com a situação como em uma brincadeira de faz de conta.
- Os personagens devem agir em cena, ou seja, realizar ações. Não deixe que o improviso fique só na conversa entre os personagens.
- Todos do grupo devem se empenhar para tornar a situação de opressão clara para o público que vai assistir à cena.

89

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

4. Deixe claro para a turma que o mais importante é que todos os atores e atrizes do grupo se apropriem, em linhas gerais, do começo e do fim da situação de opressão que combinaram. Explique que as cenas não precisam ser feitas com pressa, que é preciso tempo para que as situações fiquem claras para o público. Outro ponto essencial é o combinado de quem faz o papel de quem na cena. Cada estudante precisa ter clareza do seu personagem, mesmo que faça mais de um.
5. Iniciar o ensaio montando a imagem teatral pode ajudar os alunos a seguir improvisando a cena de acordo com a situação que foi combinada. Assim, o grupo deve criar uma imagem que represente o começo da cena, com os atores e as atrizes entrando um por vez. Incentive-os a mexer à vontade na imagem, até que todos do grupo estejam satisfeitos com ela. Essa será a imagem do começo da cena. Os atores e atrizes devem decorar seu lugar e sua posição. Faça um teste com os grupos, pedindo que desmontem e montem a imagem repetidas vezes, para que todos apreendam suas marcas. Esse recurso pode ser utilizado para marcar também a imagem teatral do fim da cena, como uma linha de chegada para o grupo. Assim, com uma imagem de começo e outra de finalização, o improviso ganha contornos firmes para acontecer. Deixe os grupos cientes de que precisam experimentar o improviso algumas vezes. Avise a turma que o improviso é como uma brincadeira de faz de conta, em que cada um assume seu personagem e se coloca na situação, como se ela estivesse acontecendo. O objetivo não é que todos decorem cada etapa da cena, mas que fiquem confortáveis com o personagem e as situações de cena, com o desencadear, em linhas gerais, da ação.

Apresentando o teatro-fórum

O debate é o ponto central na realização do teatro-fórum. Não se espera que a turma chegue necessariamente a alguma conclusão específica nos debates das cenas. Elas servem exatamente para isso: debater. Amplie sempre os horizontes dos debates das opressões. Geralmente, o que motiva uma opressão não é a situação imediatamente representada pelo grupo, mas as construções sociais que produzem situações de opressão, como, por exemplo, a enorme desigualdade de renda, que faz com que grande parcela da população viva em situação de miséria. Chegar a esses aspectos no debate é importante nesse jogo teatral.

Incentive os “espect-atores” a sugerir modificações radicais nas cenas, ao mesmo tempo que os grupos devem ser incentivados a improvisar. O “espect-ator” deve continuar passando indicações ao longo da cena, como um alter ego da apresentação, definindo assim os rumos da cena e do debate sobre a opressão apresentada.

Uma coisa comum de acontecer em jogos desse tipo é que a turma invista em transformações do opressor para resolver a situação, em vez de ensaiar uma reação do oprimido. No entanto, o foco do Teatro do Oprimido é ensaiar a ação dos oprimidos, para que, diante de situações reais de opressão, possam agir. Dificilmente um opressor, por vontade própria, deixa de ser um opressor. É necessária a reação dos oprimidos.

Ou seja: na situação modelo que descrevemos, com valentões oprimindo um estudante e roubando seu lanche enquanto outros estudantes assistem à cena, é comum que sugestões por parte dos “espect-atores” modifiquem os valentões, algo como “os meninos valentões se arrependem de roubar o lanche do menino”, em vez de elaborar soluções em que os oprimidos reagem, como “as crianças que estão assistindo à cena intervêm e ajudam o menino que está sofrendo a opressão”. Debata esses aspectos com a turma, sempre favorecendo situações em que as testemunhas e os oprimidos da cena reajam à situação de opressão.

Apresentando o teatro-fórum

1. Agora que todos os grupos prepararam suas cenas, chegou a hora de fazer a apresentação do teatro-fórum! O espaço da sala deve ser organizado em plateia e espaço de cena. Mas atenção: as pessoas da plateia não são somente espectadores, são “espect-atores”, ou seja, não são só público, mas também atores, pois vão modificar a cena mais adiante.
2. Um grupo deve começar apresentando a cena que retrata uma situação de opressão. Terminada a apresentação, a turma deve discutir a situação.
3. Depois de debater a cena apresentada, um “espect-ator” deve se posicionar ao lado do espaço de cena. Esse “espect-ator”, que antes estava na plateia, deve propor mudanças nas ações do personagem principal da cena, aquele que sofre a opressão. Para isso, o grupo deve apresentar novamente a cena.
4. Em qualquer momento que desejar, o “espect-ator” pode dizer “Pare!”. Nesse momento, a cena deve congelar. Então, o “espect-ator” deve propor outras ações para os personagens em cena, modificando os acontecimentos. O grupo que está apresentando deve então improvisar a cena, seguindo as instruções do “espect-ator”.



Maria Augusta Castro
Arquivo da editora

90

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



Marco Antônio Godoy/Arquivo da editora

5. Depois dessa primeira rodada de modificações da cena, outro estudante pode dar sugestões para resolver a situação de opressão apresentada. Ele deve, então, propor modificações para a cena, que será repetida.
6. Encerrada a primeira rodada do teatro-fórum, o grupo que estava apresentando vai para a plateia. O grupo seguinte deve apresentar sua cena, repetindo toda a dinâmica do jogo teatral, até que todos os grupos tenham se apresentado e todas as situações de opressão tenham sido debatidas pela turma.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

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

- Como foi a experiência de participar do teatro-fórum? **A**
- Quais situações de opressão você reconheceu nas cenas apresentadas? Quais temas e debates chamaram mais a sua atenção? **B**
- Você acha que o teatro-fórum ajudou você e a sua turma a solucionar situações de opressão que vocês vivem ou conhecem? Por quê? **C**

91

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hora da reflexão

- A.** Comece a conversa inventariando os afetos, em linhas gerais, envolvidos em participar de uma dinâmica teatral desse tipo. Assim, antes de debater as opressões representadas nas cenas, converse com a turma sobre as condições de realização do jogo. Como é ser um "espect-ator", ou seja, um público que participa e interfere na cena, sugerindo suas soluções? Como foi a experiência de estar em cena, improvisando? Quais as dificuldades de incorporar a sugestão do "espect-ator" na hora de refazer o improviso?
- B.** Nesse momento, comece a levantar o repertório de situações de opressão apresentadas pela turma ao longo das cenas. Anote na lousa os temas e debates mais sensíveis para a turma. Partindo dessa lista, debata as soluções apontadas em cada situação, rememorando as escolhas teatrais em cada uma delas e as soluções de cena encontradas para debater a opressão. Partindo desses dados materiais, promova a conversa ampliada das opressões apresentadas, constituindo um fórum de crítica e inventividade diante das contradições e opressões sensíveis à turma.
- C.** Retome as soluções apontadas nas situações do teatro-fórum, perguntando para os estudantes se, após as experimentações, eles se sentem mais preparados para lidar com determinada situação que acontece na vida real, fora da representação. Partindo dessa ideia, debata outras situações em que, com a intervenção e organização dos oprimidos, podemos desmontar situações de violência e opressão. Esse é o principal objetivo da metodologia do Teatro do Oprimido: preparar os estudantes para combater as desigualdades e preconceitos presentes na sociedade, para a construção de um futuro mais democrático e fraterno.

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

Fazendo carimbos

O objetivo desta atividade é propiciar aos estudantes que conheçam um processo de impressão básico com matrizes a partir da criação de carimbos.

Para criar as texturas dos carimbos os estudantes podem utilizar barbautes, mas também outros materiais, como, por exemplo, fios de diferentes grossuras (que permitem a criação de linhas) e pedaços de E.V.A. ou de papelão mais fino (que permitem o recorte de formas). Você também pode preparar almofadas de carimbo, que podem ser adquiridas em papelarias ou improvisadas com uma bandeja com tinta para carimbar ou tinta guache, em quantidade muito pequena para que os carimbos não fiquem encharcados.

Deixe à disposição papel toalha, guardanapos ou outro tipo de material para que as crianças possam limpar as mãos e as bases dos carimbos quando alterarem as cores utilizadas.

Após apresentar a proposta aos estudantes, contextualizando o que são carimbos com a leitura em conjunto do texto, você pode mostrar os materiais e sugerir formas de uso.

Criando estampas

Após apresentar a atividade, exemplifique diferentes possibilidades de criar estampas com os carimbos produzidos, por exemplo, a partir da escolha de uma única forma e uma única cor, determinando uma distância específica entre as formas, ou da escolha de uma forma e duas cores, intercalando cada uma das cores de forma simétrica. Se considerar adequado, explore a maneira de criar a marcação das distâncias de forma

ARTES VISUAIS

Arte que se multiplica

Vamos começar

Em artes visuais, é comum encontrarmos vários exemplares de uma mesma imagem feitos de uma única peça, que chamamos de matriz. A essas imagens damos o nome de gravuras. As matrizes das gravuras podem ser produzidas com diversos materiais, como metal, madeira, pedra e borracha.

Neste bloco, você vai conhecer algumas técnicas para produzir suas próprias gravuras. Para começar, você vai fazer carimbos e, com eles, algumas imagens e estampas.

Fazendo carimbos

1. Separe o material de que você vai precisar: um pedaço de madeira ou de papelão grosso, barbante, canetinha, tesoura de pontas arredondadas, cola branca e tinta guache de várias cores.
2. Siga as instruções:



A. Com uma canetinha faça um desenho simples, apenas com linhas, sobre um pedaço pequeno de madeira ou de papelão.



B. Passe a cola branca por cima de todas as linhas do seu desenho.



C. Com a tesoura de pontas arredondadas, corte um pedaço de barbante e, com cuidado, coloque a linha de barbante sobre a cola, seguindo o desenho que você fez.



D. Depois que a cola secar, passe tinta guache sobre as linhas do barbante e encoste o carimbo em uma folha de papel à parte.

3. Experimente seu carimbo: carimbe várias vezes até a cor ficar bem fraquinha e desaparecer. Repita a operação de passar tinta no barbante.
4. Explore as possibilidades e diferentes formas de carimbar: mais forte, mais fraco, com mais ou menos tinta, etc. Você já sabe fazer um carimbo de barbante e usá-lo!

André Valle/Arquivo da editora

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

mais precisa, utilizando régua para delimitar o espaço onde cada carimbada ocorrerá.

Estampa com carimbos de barbante

Para realizar o exercício proposto, sugira aos estudantes que criem padrões de repetição, por exemplo, uma forma azul seguida à direita por outra forma amarela.

Estimule-os a fazer o exercício com atenção, pois ele exige persistência e cuidado. Conversem

sobre possíveis erros e de que modo podem ser evitados.

Por fim, se achar interessante, ajude-os a montar uma exposição com todas as produções, fixando-as nas paredes da classe.

Você pode propor uma conversa entre os estudantes com base na observação dos trabalhos. Em um primeiro momento da conversa, peça que comparem as estampas produzidas por cada dupla – que utilizou os mesmos dois ▶▶

Criando estampas

Com carimbos podemos criar estampas, que são padrões com formas que costumam se repetir, como vemos nos exemplos a seguir.



Repare que as composições são simétricas: a distância entre as formas é sempre a mesma e acontece uma repetição de sequência na apresentação dessas formas. Estampas podem ser feitas com a combinação de algumas imagens e algumas cores. Vamos experimentar uma maneira de criá-las.

Estampa com carimbos de barbante

1. Reúna-se com um colega e escolha duas cores de tinta guache – uma para usar no seu carimbo e outra para usar no dele.
2. Planeje sua estampa e carimbe uma cor de cada vez, preenchendo uma folha A4 de maneira simétrica. Por exemplo, você pode fazer várias linhas verticais ou horizontais, como na ilustração ao lado.
3. Troque experiências com os colegas para descobrir outras maneiras de usar os carimbos e fazer diferentes estampas.



Dica

- Ao final da atividade, organize o espaço em que você trabalhou e limpe os seus materiais.

Hora da reflexão Respostas pessoais.

- Você já havia trabalhado com carimbos anteriormente? Se sim, o que criou e como eram os carimbos que você utilizou? **A**
- Quais foram suas dificuldades durante essa atividade de criação da imagem matriz, ou seja, o seu carimbo? Por quê? **B**
- Após realizar essa atividade, o que você percebeu sobre as estampas? **C**

 **Portfólio**
Guarde seu trabalho!

93

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- carimbos – observando as principais diferenças entre elas e atentando para as diversas possibilidades de criação que apenas dois carimbos podem oferecer. Depois, peça que observem as estampas criadas por todos os colegas e que tentem descobrir como eles fizeram para alcançar o resultado final: “Como foram criadas as sequências de formas?”.

Hora da reflexão

- A.** Essa pergunta permite que reflitam sobre seu processo de aprendizagem, comparando sua experiência e conhecimento sobre o assunto antes e depois de ter realizado essa atividade e comentando o que foi descoberto e aprendido ao fazer os exercícios de experimentação e criação.
- B.** Criar carimbos pode oferecer desafios de ordem material, como, por exemplo: “Como criar uma base que não fique marcada como mancha na imagem impressa?”. Você também pode conversar sobre a maneira como os estudantes solucionaram os problemas que surgiram durante o processo.
- C.** Para conversar sobre estampas, você pode começar relembrando os tecidos estampados, as estampas em papéis de parede, tapetes e outros tipos de objeto e material. A partir das respostas dos estudantes, complemente as informações, citando as características da estampa, em especial o fato de que elas geralmente apresentam repetição de um padrão e um número limitado de formas e cores.

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

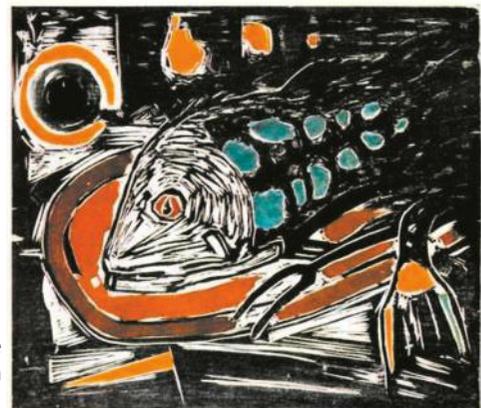
1. As duas imagens mostram um peixe sobre uma bandeja e alguns itens estilizados que podem ser explorados pelo grupo na tentativa de identificá-los: "Serão janelas as três formas amarelas acima do peixe?"; "A forma arredondada acima da cabeça do peixe será um prato?" Para essas perguntas, não existem respostas corretas e cabe uma investigação geral com hipóteses e interpretações de todo o grupo.
2. Ambas as gravuras foram feitas a partir de uma mesma matriz, mas impressas em datas diferentes, usando papéis e tintas também diferentes. Por isso, é possível ver nas duas imagens os mesmos elementos, embora existam diferenças de cor entre elas. Conte aos estudantes que, na xilogravura, é costume que cada cor seja impressa de forma individual, ou seja, quanto mais cores, maior o número de impressões sobre uma mesma superfície.
3. As linhas brancas da primeira gravura podem remeter a um ambiente mais escuro, uma vez que há ausência de cores. Na cena colorida, por outro lado, o ambiente pode ser interpretado como um lugar mais iluminado. Aproveite esse exercício de debate para conversar sobre luz e sombra, lembrando que, quanto mais escuro é um ambiente, menos nossos olhos percebem cores. Converse com os estudantes sobre as experiências que já tiveram no escuro e tente simular uma situação em que seja possível observar objetos nessa condição (por exemplo, colocando algo dentro de uma caixa fechada e abrindo dois furinhos, um para observar e outro para permitir que um pouco de luz penetre na caixa).

Que arte é essa?

Uma natureza-morta em xilogravura de Oswaldo Goeldi



Sem título, natureza-morta, de Oswaldo Goeldi, cerca de 1955 (xilogravura).



Sem título, natureza-morta, de Oswaldo Goeldi, cerca de 1970 (xilogravura), impressa após a morte do artista.

De olho na arte

Respostas pessoais.

Observe as imagens e converse com os colegas.

1. O que você identifica nas imagens?
2. Que diferenças e semelhanças você percebe entre as imagens?
3. A presença das cores em uma das imagens muda a maneira como você percebe o peixe desenhado? Em sua opinião, por que isso acontece?
4. Que nome você daria a cada uma dessas gravuras? Por quê?

94

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Isso fará com que a experiência seja percebida de forma mais concreta.

4. Os estudantes devem ter suas respostas pessoais valorizadas, sejam elas de cunho mais interpretativo, sejam de resgate de memórias e experiências previamente vivenciadas. Isso quer dizer que as respostas podem ser mais literais e próximas ao que vemos na imagem, como, por exemplo, "peixe na bandeja", ou mais indiretas e pessoais, ligadas às vivên-

cias de cada um, como "na casa de minha avó", e nesse sentido é importante que os estudantes escutem uns aos outros para perceber que cada pessoa enxerga a arte de maneiras diferentes.

As gravuras que você observou na página ao lado são do artista carioca Oswaldo Goeldi (1895-1961) e são duas impressões da mesma matriz. Ele é muito conhecido por suas gravuras que retratam cenas cotidianas do povo brasileiro, principalmente da vida de trabalhadores. Mas ele também fez gravuras de naturezas-mortas, como essas que você viu.

A primeira gravura, em preto e branco, pode causar a sensação de que o peixe sobre a bandeja está em um lugar escuro com luzes que o iluminam entrando por algum lugar. Seriam janelas?

Observe novamente essa gravura. Note que o uso das cores (preto e branco) ajuda a representar a diferença entre a escuridão do ambiente e a luz, que parece sair de dentro das linhas brancas, iluminando a cena. Ao compararmos com a segunda gravura, colorida, podemos pensar que nesta gravura o ambiente está mais iluminado, já que é possível ver as cores.

Natureza-morta

Você já deve ter visto pinturas, desenhos ou gravuras que mostram objetos, alimentos, flores, jarros e outros elementos comuns às casas, organizados em uma composição.

Em artes visuais, chamamos esse tipo de obra de **natureza-morta**. Nele o artista organiza um conjunto de objetos (como panelas, pratos e talheres) ou alimentos (como frutas e verduras) e cria uma composição por meio de suas formas, texturas, cores e tamanhos.



Natureza-morta, de Arcangelo Ianelli, 1959 (óleo sobre tela, 46 cm x 61 cm).

Natureza-morta com frutas, de Agostinho da Motta, 1873 (óleo sobre tela, 53,8 cm x 67 cm).



Leia com os estudantes o texto desta página após terem feito o estudo da imagem. Converse com eles sobre a obra de Oswaldo Goeldi e esclareça que a arte pode ser classificada de acordo com parâmetros estabelecidos na história da arte. Exemplifique dizendo que a obra estudada é uma xilogravura (arte feita com a técnica da xilogravura) que mostra uma imagem do tipo natureza-morta (com a representação de objetos e elementos inanimados). Explore esses conceitos mostrando imagens de apoio, com o uso de recursos de sua preferência ou com as sugestões desta página.

Natureza-morta

Essa denominação surgiu na Holanda, no século XVII, para designar um dos gêneros da pintura. Enquanto o retrato se dedica a representar pessoas e a paisagem a representar lugares, a natureza-morta mostra seres inanimados, por exemplo, louças, frutas, flores, instrumentos musicais, livros, garrafas, copos, jarras, porcelanas, ampolhetas e outros objetos.

Sugestão

- NAVES, R. *Goeldi*. São Paulo: Cosac Naify, 1999. O livro apresenta uma série de obras do artista, falando sobre suas referências e influências, das relações de sua obra com a história da arte no Brasil e na Europa. Outro ponto importante abordado na obra de Rodrigo Naves é a questão da universalidade dos temas tratados por Goeldi, como a solidão e outros temas da existência humana, além de sua influência sobre artistas e escritores como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Murilo Mendes.

Oswaldo Goeldi

Nasceu na cidade do Rio de Janeiro. Foi gravador, desenhista, ilustrador e professor. Viveu em Belém, Pará, enquanto criança e estudou na Suíça, onde viveu até os 24 anos. Retornou ao Brasil em 1919 e passou a trabalhar como ilustrador nas revistas *Para todos*, *Leitura para todos* e *Ilustração brasileira*. Iniciou sua carreira de professor na Escolinha de Arte do Brasil em 1952 e já em 1955 começou a lecionar na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Para mais informações sobre o artista, consulte: <www.oswaldogoeldi.org.br/>. Acesso em: 19 jan. 2018.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Como é feita essa arte?

Verifique se os alunos compreendem o motivo pelo qual o desenho da matriz sai ao contrário quando impresso. Você pode dar o exemplo com um carimbo ou mostrando algumas fotos de matrizes e suas respectivas impressões. Se na gravura ou no carimbo houver alguma palavra ou frase, essa visualização ficará mais fácil. Outra forma de abordar o tema é escrever uma frase num papel e mostrar em um espelho, onde ela aparecerá invertida.

Se houver interesse e fizer sentido no seu planejamento curricular, explore o cordel com mais profundidade e mostre outros usos dessa técnica de impressão. Se possível, mostre cordéis disponíveis na página do Projeto Cordel Literatura Popular em Verso: <www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/acervo.html> (acesso em: 19 jan. 2018).

Como é feita essa arte?

Xilogravura

Existem várias maneiras de se fazer gravuras, com os mais diversos materiais. Uma maneira bastante comum, usada também nas gravuras de Oswaldo Goeldi que você conheceu, é a gravura em madeira, também chamada de **xilogravura**. Nessa técnica o artista grava um desenho sobre uma placa de madeira.

Para fazer uma xilogravura, o artista considera todas as características da madeira que vai utilizar, como maciez, textura e direção dos veios. Conheça as etapas desse tipo de produção:

1. Primeiro, é preciso lixar a placa de madeira em que o desenho será entalhado. A superfície deve ficar bem lisa.
2. Em seguida, deve-se riscar o desenho sobre a peça com um lápis bem macio. Nessa etapa, é necessário lembrar que, na impressão, ele sai ao contrário do que foi desenhado, então é preciso ter bastante atenção.



Matriz de xilogravura de Mestre José Lourenço, 2016.



3. Depois, deve-se entalhar a madeira com alguma ferramenta de corte. É possível entalhar os desenhos em alto-relevo, de modo que a figura fique mais alta que o fundo (como nas fotos acima), ou em baixo-relevo, de modo que a figura fique mais baixa que o fundo. A placa entalhada é chamada de **matriz**.



Fotografias: Fred Jordão/Arquivo do fotógrafo

O artista José Lourenço imprimindo a xilogravura, 2016.

4. Em seguida, é preciso passar tinta sobre a matriz, em um processo chamado de **entintar**. Com um rolo, o artista passa tinta sobre a matriz para que cubra apenas as partes mais altas. Se o desenho for feito em alto-relevo, é a figura que recebe a tinta. Se for feito em baixo-relevo, a tinta cobre o fundo.
5. A matriz entintada deve então ser colocada sobre a mesa. Com muito cuidado, coloca-se o papel sobre ela. É comum os artistas usarem uma colher de pau para pressionar o papel contra a tinta.
6. Para terminar, deve-se separar o papel da matriz com muito cuidado. Está pronta a xilogravura.



Fotografias: Fred Jordão/Arquivo do fotógrafo



Silvio Pereira/Folhagens

Literatura de cordel no Mercado Modelo, em Salvador (BA), 2011.

Xilogravura e a arte de fazer cordel

A xilogravura é uma técnica bastante antiga. No Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, fazem parte da arte do cordel – gênero literário popular com forte presença de rimas. Os cordéis são comumente impressos em folhetos coloridos e expostos em cordões (espécie de varal) nas ruas e feiras livres das cidades.

Sugestão

- Coleção Livro de Artista. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://coleccionivrodeartista.wordpress.com/tag/carimbo/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.
O *site* mostra diferentes livros de artistas da coleção da Universidade realizados com carimbos. Esses livros aparecem organizados de acordo com a técnica utilizada e o nome dos artistas.

Xilogravura

É uma técnica de origem chinesa, explorada no mundo todo, em que se entalha uma imagem em uma placa de madeira. Toda a parte em que a madeira fica intacta é utilizada para que a tinta seja aplicada e transferida para o papel (ou outro suporte), com o auxílio de algum tipo de pressão manual ou com a utilização de algum tipo de prensa. O desenho da matriz é impresso sempre

com o resultado invertido da direita para a esquerda, e isso exige a atenção do artista enquanto prepara a matriz.

Para saber mais sobre o tema, visite o *site* do museu Casa da Xilogravura, com sede em Campos do Jordão (SP), no qual você encontrará materiais para enriquecer sua pesquisa: <www.casadaxilogravura.com.br> (acesso em: 19 jan. 2018).

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Vamos experimentar

Com antecedência, avise aos responsáveis pelas crianças que ocorrerão atividades com uso de tintas e que, se possível, enviem roupas velhas ou avental que elas possam usar e manchar.

Monotipia

Prepare o espaço em que a atividade vai acontecer, considerando a necessidade de proteger o ambiente de possíveis manchas de tintas. Utilize jornal ou papel de embrulho para forrar todo o local em que a matriz e as impressões da atividade estarão apoiadas.

Serão utilizados pincéis e tintas guache com cores variadas, além de papelão ou outro material, como placas de acrílico ou plástico bem resistente com medidas maiores do que as de uma folha A4. Caso queiram imprimir trabalhos menores, é possível fazer a matriz a partir de um azulejo (para impressão em pedaços de papel menores que um azulejo), mas, nesse caso, é preciso bastante atenção e cuidado para evitar que os azulejos se quebrem.

Fixe a base na superfície em que os estudantes vão trabalhar. Quanto mais presa à superfície, menor a chance de manchar o trabalho final.

Estabeleça um tempo para os estudantes fazerem alguns testes e entenderem como funciona o procedimento. Nesses testes, podem ser feitas formas básicas, como círculos ou quadrados, e você pode demonstrar a técnica para todos observarem antes de darem início aos seus testes.

Ao dar início à realização dos desenhos com tinta e pincel na matriz, você pode sugerir que os interessados em criar naturezas-mortas experimentem compor imagens com objetos ou elementos inanimados presentes no ambiente escolar. Entretanto, pode ser mais interessante que as crianças escolham o que querem criar como imagem.

Vamos experimentar

Chegou a hora de experimentar outras maneiras de fazer gravuras: a monotipia e a isogravura.

Monotipia

Monotipia é uma técnica de impressão muito simples, são usados diversos tipos de materiais, entre eles, tinta, papel e pincel. Com ela, cada impressão é única e diferente da matriz.

1. Para começar, separe o material necessário: tinta guache, pincel, folhas de papel sulfite e uma superfície para servir de matriz, que pode ser uma placa de plástico, uma folha de papel grosso, um pedaço de papelão ou outra superfície que o professor ou a professora indicar.
2. Pense na imagem que quer imprimir e siga as instruções:



A. Prepare a sua matriz. Você pode desenhar primeiro e depois pintar, ou simplesmente pintar diretamente a superfície com tinta guache.



B. Pegue uma folha de papel sulfite e coloque-a cuidadosamente sobre a pintura realizada. Pressione com as mãos.



C. Com cuidado, separe a impressão da matriz.



D. Está pronta sua impressão.

3. Você pode fazer várias impressões e perceber como cada uma delas é bem diferente da anterior, especialmente porque elas vão ficando mais claras à medida que a tinta vai acabando. Alguns artistas costumam inserir novas pinturas na matriz a cada nova impressão, fazendo variações da primeira imagem. Você também pode fazer isso.
4. Escolha uma das imagens que você criou para montar uma galeria com a turma.

98

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Lembre aos estudantes que o uso de quantidades grandes de tinta pode fazer com que a imagem desapareça da matriz e, assim, não consigam imprimi-la.

Auxilie no processo de impressão e organização das folhas para secagem.

Isogravura

Você pode pedir aos responsáveis pelas crianças que, se tiverem bandejas de isopor em casa,

as enviem para a escola, previamente lavadas e higienizadas.

Recomenda-se a mesma preparação do espaço do exercício anterior. Serão utilizados pincéis e tintas guache com cores variadas, além de bandejas de isopor pequenas. Além disso, para passar a tinta na matriz será preciso utilizar rolinhos de espuma para pintura ou pincéis. Os rolinhos espalham a tinta de maneira mais uniforme que o pincel.

Isogravura

Isogravura é um procedimento de impressão bem parecido com a xilogravura.

1. Prepare o material de que vai precisar: uma placa de isopor, caneta ou lápis preto, folhas de papel, palitos de dente ou de churrasco, um rolinho e tinta guache.
2. Escolha o desenho que quer fazer e siga o passo a passo:



A. Desenhe com lápis ou caneta sobre a placa de isopor a imagem que você quer imprimir no papel. Use a ponta do palito para reforçar o desenho, cavando o isopor no lugar onde as linhas estão desenhadas.



B. Com a ajuda do rolinho, passe a tinta na placa de isopor, cobrindo toda a área que você quer que apareça em suas impressões.



C. Coloque a folha de papel sobre a placa de isopor. Aperte bastante, tendo cuidado para que o papel não escorregue e borre a imagem.



D. Descole o papel da placa e veja como ficou sua isogravura. Se quiser, passe mais tinta na placa para fazer outras impressões.

3. Quando terminar, ajude os colegas e o professor ou a professora a organizar a sala de aula e limpar os materiais. Em seguida, montem uma exposição com as isogravuras.

Hora da reflexão Respostas pessoais.



- Qual das duas técnicas você gostou mais de usar? Qual foi a mais difícil de executar? Por quê? **A**
- Qual das duas técnicas você acha que teve melhor resultado? Por quê? **B**
- O que foi mais marcante para você durante o exercício de leitura da natureza-morta realizada por Goeldi? De qual das duas impressões você gostou mais? Por quê? **C**

99

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

►► É importante fixar a matriz e realizar os testes da mesma maneira que na monotipia realizada no exercício anterior para que o exercício possa ser mais bem aproveitado pelos participantes.

Na matriz, é fundamental que os sulcos fiquem profundos, para que a tinta não entre neles de forma a cobri-los.

Colabore com os estudantes na aplicação da tinta com os rolinhos de espuma, mostrando que

grandes quantidades de tinta prejudicam a realização do trabalho.

Oriente as crianças no momento de imprimir, fazendo pressão na matriz com as mãos sobre o papel, como se estivesse carimbando.

Hora da reflexão

- A.** A autoavaliação é o objetivo principal desta pergunta. Ela acontece na medida em que o estudante comenta seus trabalhos a partir de sua experiência e critérios pessoais de valoração e comparação dos dois resultados finais da atividade. Em caso de frustração diante de dificuldades enfrentadas, lembre à turma que nas aulas de Arte tanto os erros como os acertos são muito importantes para o aprendizado e para a descoberta de novas maneiras de fazer as atividades acontecerem, e por isso o erro é bem-vindo como oportunidade de aprendizado. Ajude o grupo a valorizar seus trabalhos, apontando as qualidades do resultado final e questionando sobre os pontos que poderiam ser melhorados.
- B.** Retome os procedimentos realizados nas técnicas da monotipia e da isogravura com base na resposta dos estudantes, propondo que as justifiquem a partir das experiências vivenciadas e dos desafios enfrentados.
- C.** Esta pergunta oferece a possibilidade de retomar algumas das informações e reflexões vivenciadas durante a leitura das xilogravuras de Goeldi. Comente sobre o contraste entre a tinta preta, que cobre a maior parte da imagem, e as linhas brancas, que surgiram da ausência de tinta no papel (justamente as áreas da matriz em que a madeira foi cavada pelo artista).

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

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

Para percorrer este bloco sobre arte e cultura digital, caso sua escola não tenha um laboratório ou sala de informática, adapte as atividades para que os alunos possam fazer as pesquisas utilizando computadores de casa ou celulares. Caso haja um professor responsável pelas aulas de informática, trabalhe as atividades deste bloco em parceria com ele.

Para ampliar os debates sobre a relação entre arte e tecnologia, você pode consultar o item **Arte e tecnologia** deste Manual.

Vamos começar

Converse com a turma, construindo hipóteses e mapeando os saberes prévios sobre o que entendem por cultura digital. A presença das novas tecnologias em nosso cotidiano e a cada vez mais precoce iniciação na linguagem digital (por exemplo: é comum que bebês aprendam a manipular *gadgets* como *smartphones* antes de dominarem a linguagem verbal) fazem com que as crianças do 5º ano acumulem diversos saberes, hábitos e técnicas no campo da cultura digital.

A cultura digital é um campo aberto de conhecimento, interconectado e produzido de maneira coletiva, em rede. Não existe uma definição restritiva do que é a cultura digital, e a definição que apresentamos para o aluno nesta página é apenas uma entre muitas possíveis. Trata-se da presença da tecnologia em nossos hábitos cotidianos e de todo tipo de trocas simbólicas e comunicacionais realizadas por meio dos novos recursos tecnológicos digitais.

A proximidade dos estudantes com o mundo digital faz com que o tema tenha o potencial de engajá-los nas discussões e atividades do bloco.

Assim, ao discutir a cultura digital, introduza o conceito de arte digital.

ARTES INTEGRADAS

Arte e cultura digital

Vamos começar



Espectadora observa a obra **Meditação** (objeto de madeira, dois alto-falantes, projetor de feixe, computador, câmera, *software*), de Minha Young. Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE), São Paulo (SP), 2015.

O mundo contemporâneo é um mundo conectado, em que as pessoas passam bastante tempo interagindo com outras pessoas ou com conteúdos virtuais, como *games* e informações de diversos tipos, participando do que chamamos de **cultura digital**.

Você saberia dizer o que é cultura digital? Essa expressão é nova e não existe uma única definição para ela. Podemos dizer que cultura digital é tudo o que podemos conhecer, saber, fazer, ensinar, comunicar, armazenar por intermédio de tecnologias e dispositivos digitais, como computadores e *smartphones*, utilizando meios de comunicação que permitem alto grau de interação, como a internet. Fazem parte dessa cultura ideias, produtos, saberes e práticas tão diferentes como trabalhos científicos, jornais e revistas *on-line*; páginas da internet (chamadas de *wiki*) que podem ser criadas com a colaboração de várias pessoas; redes sociais; obras de **arte digital**; etc.

Você já acessou algum desses conteúdos? Já teve contato com arte digital? Nas seções seguintes, vamos conhecer um pouco mais sobre essa arte e a cultura digital.

100

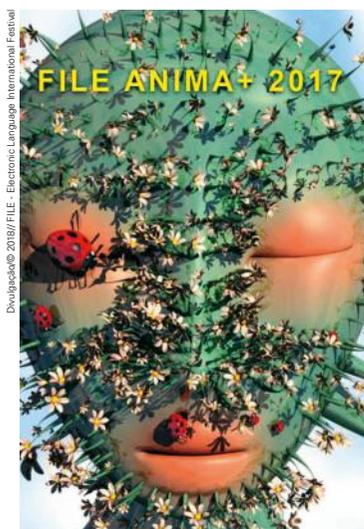
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Questione os estudantes sobre o que eles entendem por arte digital e por que eles acham que esse gênero de arte tem ganhado espaço atualmente. Lembre-os de que a arte digital faz parte da cultura digital.

Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE)

Você conhece o Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE)? O FILE é um evento de cultura e arte digitais que mistura filmes de animação, memes, *games*, instalações interativas e muitas outras obras que podem ser feitas por meio da tecnologia. A primeira edição desse evento aconteceu no ano 2000, na cidade de São Paulo, e desde então houve muitas edições em diversas cidades do Brasil e do mundo.

Ter a sensação de voar em um mundo virtual e multicolorido, criar com as mãos a superfície de um planeta, entrar dentro de uma pintura famosa: tudo isso você pode experimentar nesse festival, que é hoje o maior evento de arte e tecnologia da América Latina.



Cartaz do FILE Anima+, realizado em 2017 em São Paulo (SP). Essa edição do festival foi dedicada a filmes de animação, como *Natural plastic* (Plástico natural), do artista holandês Faiyaz Jafri, produzido em 2010. No cartaz ao lado, vemos uma cena desse filme.

Pesquisando obras e artistas do FILE

Para conhecer um pouco mais sobre arte digital, vamos pesquisar algumas obras que fizeram parte de edições do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE) e compartilhar o resultado da pesquisa com o restante da turma.

1. Forme dupla com um colega, que vai embarcar com você no universo da arte digital.
2. Acesse na internet o *site* oficial do FILE, disponível em: <<http://file.org.br/>> (acesso em: 19 jan. 2018). Com seu colega de dupla e com a ajuda do professor ou da professora, escolha três obras de arte digital que mais despertaram o interesse de vocês. Aprecie com atenção essas obras e busque todas as informações sobre a realização delas e os artistas que as desenvolveram.

Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE)

Pesquise se na sua cidade ou região existe algum tipo de exposição que aborde a relação entre arte e tecnologia. Visitar esses espaços expositivos, que permitem a interação dos estudantes com as obras tecnológicas, concretiza as experiências descritas nos catálogos *on-line*.

O FILE se organiza em diversas categorias, o que garante uma pluralidade de pesquisas e produções. Uma sugestão é explorar o *site* do festival para conhecê-lo mais a fundo: <file.org.br> (acesso em: 19 jan. 2018).

Pesquisando obras e artistas do FILE

Caso os recursos da escola tornem possível, organize os estudantes em duplas, cada uma em um computador. Assim poderão aprender e ensinar uns aos outros as suas diferentes habilidades com dispositivos como computadores, *tablets*, *smartphones*, etc.

De acordo com os recursos disponíveis, os estudantes poderão usar diferentes suportes e meios para compartilhar suas pesquisas. Poderão registrá-las em um arquivo digital usando um programa de edição de textos, por exemplo, copiando nele os *links* que remetem às obras. O arquivo poderá ser então compartilhado com os colegas por *e-mail*, ou, se a turma preferir e se você julgar adequado, em *blogs*, redes sociais, mensagens de texto ou outros meios, caso os estudantes tenham autorização dos responsáveis para utilizá-los.

Hora da reflexão

- A.** Estimule os alunos a aprofundar as respostas, evitando critérios vagos como “gostei” ou “achei bonito”. Explore respostas que façam descrições detalhadas das obras pesquisadas, comentando o uso das tecnologias digitais na sua criação e o modo como o público interage com elas, entre outros aspectos.
- B./C.** As novas tecnologias costumam despertar o interesse da turma, e duas delas serão apresentadas nas páginas a seguir: realidade virtual e realidade aumentada. Explore a emergência das novas tecnologias digitais com os estudantes. Outro tema que costuma ser comum a eles é o dos *games*. Explore de maneira cuidadosa os aspectos do universo digital que mais chamam a atenção dos estudantes, valorizando as pesquisas que as duplas realizaram.

- 3.** Pesquisadas todas as informações e os conteúdos que julgarem interessantes, é preciso preparar o roteiro de apresentação para contar para o restante da turma o que você e seu colega descobriram. Esse roteiro será feito e compartilhado em um meio de comunicação digital, de acordo com o que o professor ou a professora e a turma decidirem.
- 4.** Nesse roteiro, você e seu colega apresentarão os *links* por meio dos quais o restante da turma poderá observar as obras. O roteiro também deve ter comentários sobre cada obra escolhida, as impressões que vocês tiveram delas e os motivos pelos quais as escolheram.

Dicas

- Depois de explorar todas as informações disponíveis sobre as obras de arte digital no *site* do FILE, faça uma busca na internet para pesquisar em outros *sites* mais informações sobre as obras escolhidas e os artistas. Isso tornará a apreciação das obras muito mais completa.
 - Além dos *links* que levam às obras escolhidas, você pode compartilhar com a turma outros *links* que pesquisou e que levem a conteúdos adicionais referentes a essas obras, como informações sobre os artistas ou outras obras deles, em mídias diversas, como vídeos, fotos, etc.
- 5.** Com o roteiro de apresentação digital pronto, chegou a hora de trocar com a turma! Apresente a pesquisa que realizou com a sua dupla e aprecie os achados e as descobertas que seus colegas fizeram sobre arte digital.
- 6.** No final, conversem sobre as impressões que todos tiveram das obras escolhidas. Houve muitas diferenças ou a turma apreciou as obras de modo parecido? Por quê?



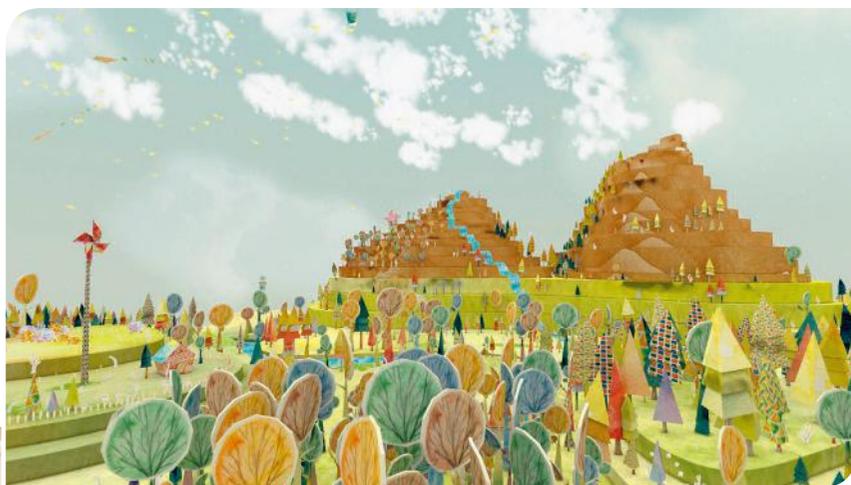
Hora da reflexão Respostas pessoais.

Terminada a atividade, converse com os colegas.

- O que mais despertou seu interesse nas obras e nos artistas de arte digital escolhidos por você e seu colega de dupla? **A**
- Quais novidades tecnológicas e digitais mais chamaram sua atenção? Quais foram os elementos mais surpreendentes? **B**
- Você imaginava que o universo digital poderia propiciar obras de arte como essas que você e sua turma pesquisaram? **C**

■ Que arte é essa?

Arte digital interativa



Desenvolvido por Christin Marczinik, Thi Binh Minh Nguyen, Felix Henst



Divulgação © 2018/ FILE - Electronic Language International Festival

Swing (Balanço), de Christin Marczinik e Thi Binh Minh Nguyen, instalação de realidade virtual, Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE), São Paulo (SP), 2015. Nessa obra interativa, o público observa paisagens por meio de óculos de realidade virtual, enquanto se movimenta em um balanço. Na imagem acima, vemos a paisagem da realidade virtual criada na obra; na imagem ao lado, uma visitante interagindo com a obra.

De olho na arte

Respostas pessoais.

- Observe as imagens acima, leia a legenda e converse com os colegas.
1. Que elementos despertam sua atenção na paisagem apresentada nas imagens? O que torna possível identificar que o ambiente retratado é digital?
 2. Como o público aprecia essa obra? De que maneira ele interage com essa arte?
 3. Reflita sobre os recursos tecnológicos que existem atualmente e que possibilitam a criação de um mundo virtual imersivo. Qual experiência de obra de arte digital você desenvolveria utilizando essa tecnologia?

103

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

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

Que arte é essa?

Converse com a turma sobre a tecnologia dos óculos de realidade virtual, narrando seu funcionamento e pedindo aos estudantes que compartilhem os conhecimentos que têm sobre esse dispositivo. É importante que aqueles que nunca tiveram a oportunidade de utilizar essa tecnologia, e até mesmo você, se não tiver tido essa oportunidade, tentem imaginar a imersividade provocada pelos óculos de realidade virtual. Com esse tipo de óculos, pode-se observar, de maneira livre, o mundo digital criado movendo o olhar para qualquer direção, como se estivesse dentro dele.

Os vídeos disponíveis no *site* oficial da FILE sobre a obra tornam todo o debate mais próximo, compreensível e potente. Se possível, assista-os com a turma antes de iniciar o debate.

De olho na arte

1. A paisagem carrega fortes traços de uma estética própria do universo digital: cores vibrantes, linhas geométricas, com padrões repetidos e formas marcadas por *pixels*. Explore com a turma essas características.
2. É possível perceber que a menina está usando um óculos de realidade virtual e se movimenta em um balanço. Deixe que a turma elabore hipóteses sobre as sensações produzidas por estar imerso em uma paisagem digital e brincar em um balanço ao mesmo tempo.
3. Esta pergunta propõe uma brincadeira de imaginação para que a turma levante narrativas, desejos e hipóteses ao pensar sobre a possibilidade de criar mundos digitais imersivos.

O universo de possibilidades criadas pela arte digital com o uso de recursos multimídia e interatividade é muito grande e proporciona ao público experiências sensoriais únicas. Além das obras abordadas neste bloco, outro exemplo interessante é *Be Boy, Be Girl* (Seja menino, seja menina), instalação criada pelos artistas multimídia holandeses Frederik Duerinck (1976-) e Marleine van der Werf (1985-). Trata-se de um experimento multissensorial que envolve visão, audição, tato e olfato. Nele, o espectador deita-se em uma cadeira de praia vestindo óculos de realidade virtual e é envolvido por sensações corporais causadas por luzes que aumentam a temperatura, por um sistema de som e outros recursos. As imagens da realidade virtual imersiva são de uma praia no Havaí. Essa obra tem ainda esta particularidade: pode-se escolher o gênero que se deseja ter ao participar dela, ou seja, se se prefere ter um corpo de mulher ou de homem enquanto se vivencia a realidade virtual propiciada pela instalação. No *site* do FILE há mais informações sobre a obra: <<http://file.org.br/artist/frederik-duerinc-marleine-van-der-werf/?lang=pt>> (acesso em: 25 jan. 2018). Você pode saber mais sobre *Be Boy, Be Girl* também no *site* dos artistas: <www.beboybegirl.com/> (acesso em: 25 jan. 2018).

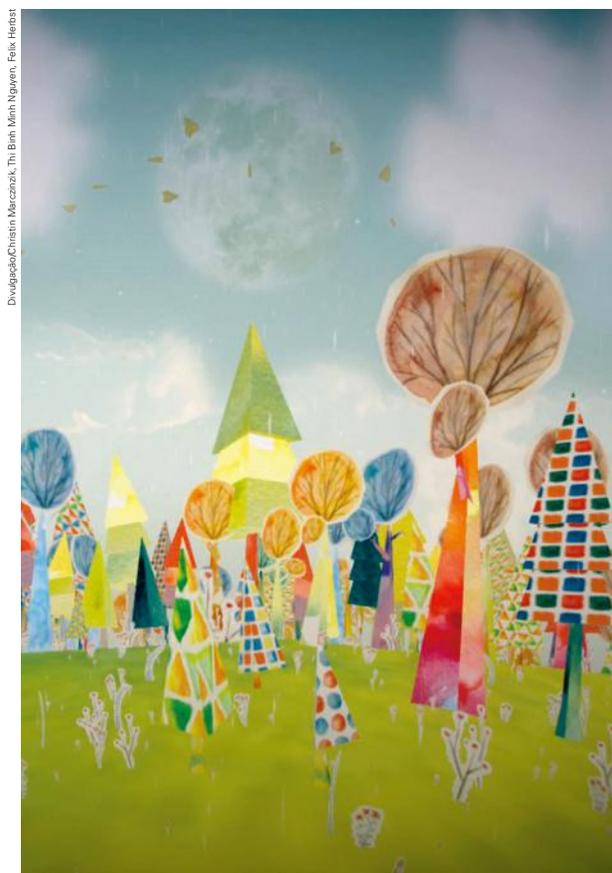
Muitas obras de arte digital são interativas, como **Swing**, criada pela artista alemã Christin Marczinik e pela artista Thi Binh Minh Nguyen, que nasceu no Vietnã. Elas moram na cidade de Saale, na Alemanha, onde fazem pesquisas sobre arte digital e **arte multimídia**.

arte multimídia: arte que faz uso de diferentes mídias, como escrita impressa, vídeos, áudios, etc.

Christin e Thi Binh conceberam **Swing** com a intenção de que seus apreciadores tivessem a sensação de voar. Por isso, para interagir com a obra, além de usar óculos de realidade virtual, é preciso brincar em um balanço. Quanto maior for o movimento desse balanço, mais as cores e a paisagem do mundo virtual se transformam. Quanto maior a coragem de balançar, mais bonito se torna o mundo de **Swing** e mais vibrantes ficam as cores do mundo virtual criado pelas artistas.

O público vê esse mundo virtual como se estivesse dentro dele. Ao interagir com a obra, os visitantes podem olhar para todos os lados com os óculos de realidade virtual e contemplar o ambiente criado digitalmente, como se ele fosse material e pudesse ser tocado com as mãos.

Observe ao lado mais uma imagem da realidade virtual da obra **Swing**.



Divulgação/Christin Marczinik, Thi Binh Minh Nguyen, Felix Herbst

Para acessar

Você pode assistir a um vídeo que mostra o público interagindo com a instalação **Swing** no *site* da edição de 2017 do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica, que aconteceu em Brasília (DF). Disponível em: <http://file.org.br/brasil_2017/christin-marczinik-thi-binh-minh-nguyen-3/>. Acesso em: 4 jan. 2018.

Detalhe de **Swing** (Balanço), de Christin Marczinik e Thi Binh Minh Nguyen, instalação de realidade virtual, Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE), São Paulo (SP), 2015.

■ Como é feita essa arte?

Arte digital



Vivemos em um tempo digital. O número de pessoas que utilizam computadores e *smartphones*, por exemplo, cresce a cada dia, no Brasil e no mundo. Estar conectado se tornou uma característica das relações entre as pessoas. Muitas vezes a fronteira entre o mundo real e o mundo virtual é muito pequena, e esses dois espaços se misturam de maneira dinâmica e constante. A nossa sociedade está em rede. E a arte, é claro, também faz parte desse mundo digital e conectado.

Você já viu um exemplo de arte digital, mas existem muitos outros. Novos modos de fazer essa arte surgem todos os dias. Isso porque as novas tecnologias e ferramentas digitais facilitaram alguns processos de criação de obras como filmes de animação, narrativas de jogos, imagens interativas, músicas, etc., e permitiram o surgimento de novos processos e novos tipos de obras de arte. Dispositivos e ferramentas como *softwares* de criação de imagens em três dimensões (3-D), de composição musical, de animação de imagens, de criação de realidade virtual e realidade aumentada são apenas alguns exemplos.

Nesta seção, vamos conhecer um pouco mais sobre obras de arte digitais que utilizam a realidade virtual e a realidade aumentada.

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?

A seção **Arte e tecnologia** deste Manual traz um debate sobre alguns campos aqui explorados, não somente sobre as relações entre arte e tecnologia, mas também sobre a influência das novas tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano. Se julgar necessário, retome a leitura dessa seção.

105

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão

- CUNHA, F. P. *Cultura digital na E-Arte/Educação: educação digital crítica*. Tese de Doutorado apresentada à Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-31082015-150049/pt-br.php>. Acesso em: 19 jan. 2018. Fruto de uma pesquisa de doutorado sobre a interface entre arte digital e educação, a tese *Cultura digital na E-Arte/Edu-*

cação, defendida em 2008, realiza uma análise crítico-reflexiva dos princípios da inclusão digital nas escolas e apresenta uma proposta para uma educação digital libertadora por meio da “e-arte/educação”, termo cunhado pela própria pesquisadora. As estratégias, debates e propostas pedagógicas apresentadas partem de uma releitura da Abordagem Triangular, denominada Sistema Triangular Intermediário.

Realidade virtual (RV)

Os usos e as possibilidades da realidade virtual aplicam-se em outros campos da atividade humana, além das obras de arte digitais. Sua popularização se deve sobretudo aos *games*. A obra *Transition*, de Mike von Rotz e Joost Jordens, habita a fronteira entre essas duas modalidades, como muitas obras de arte digital, que compartilham, de certo modo, a estética dos *games* imersivos.

Outros ramos da indústria do entretenimento relacionados à tecnologia de realidade virtual vêm crescendo, como o do cinema e o dos esportes, explorando modos imersivos de assistir a filmes ou a partidas esportivas.

Além da arte e do entretenimento, diversas áreas começam a pesquisar utilizações para esse recurso tecnológico. Uma delas é a educação: em alguns cursos de Medicina, por exemplo, os estudantes simulam cirurgias em modelos de corpo humano em 3-D por meio da realidade virtual. Ainda no campo da Medicina, existem pesquisas sobre o uso de óculos de realidade virtual para auxiliar pacientes na recuperação de lesões cerebrais. Outras áreas que também recorrem à realidade virtual são a engenharia e a indústria automobilística.

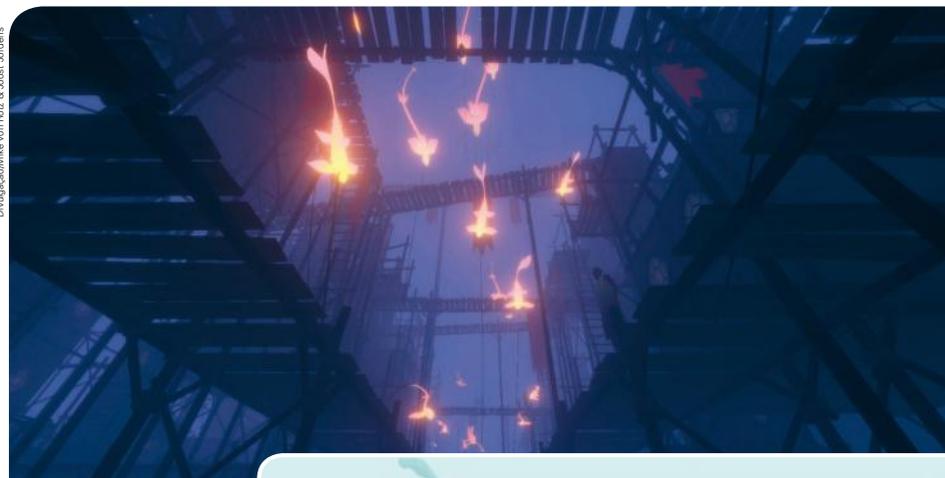
Para aprofundar esse debate, você pode ler duas reportagens, disponíveis nos *links* a seguir, que debatem os diferentes usos que a tecnologia da realidade virtual começa a ter na sociedade: <<https://tecnoblog.net/195283/realidade-virtual-aumentada-aplicacao-diferenca-futuro/>> e <<http://gizmodo.uol.com.br/8-usos-realidade-virtual/>> (acesso em: 25 jan. 2018).

Realidade virtual (RV)

Na seção anterior, você observou como a realidade virtual (RV) pode ser utilizada em uma obra de arte. A realidade virtual tem fascinado crianças e adultos em todo o mundo, que ficam maravilhados ao ter a sensação de entrar em um mundo completamente diferente do seu. Pode ser o ambiente de uma pintura famosa; o cenário de uma história inventada que parece acontecer em tempo real bem diante dos olhos de quem está imerso na RV; um *game*, em que o jogador vê tudo acontecendo do ponto de vista de um personagem; etc.

Essa sensação de mergulhar totalmente em um mundo virtual acontece porque nosso campo de visão é ocupado de modo completo por uma paisagem em 3-D, que “esconde” o espaço físico ao redor, criando a sensação de imersão.

Conheça a seguir mais uma obra de arte que utiliza o recurso da realidade virtual.



Divulgação/Mike von Rotz & Joost Jordens

Cenas de *Transition*, de Mike von Rotz e Joost Jordens, audiovisual de realidade virtual, Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE), São Paulo (SP), 2017.



Divulgação/Mike von Rotz & Joost Jordens

Transition (Transição) foi criado pelos artistas holandeses Mike von Rotz e Joost Jordens, que imaginaram que todos os seres humanos, depois de passar um tempo na Terra, vão para um outro mundo, em uma jornada que eles procuram retratar nessa obra.

106

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Realidade aumentada (RA)

A realidade aumentada (RA) é outro recurso utilizado na arte digital. Ao contrário da realidade virtual, a realidade aumentada não toma todo o lugar do espaço físico no nosso campo de visão, mas acrescenta elementos digitais a esse espaço.

Veja abaixo uma obra que se utiliza desse recurso.



Para acessar

Você pode assistir a um vídeo que mostra o público interagindo com a instalação *Efecto mariposa* no site da edição de 2013 do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica, que aconteceu no Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://file.org.br/interactive_installation/patricio-gonzalez-vivo>. Acesso em: 5 jan. 2018.

Efecto mariposa, de Patricio Gonzalez Vivo, instalação de realidade aumentada, Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE), Rio de Janeiro (RJ), 2013.

Efecto mariposa (Efeito mariposa) é uma obra do artista e psicólogo Patricio Gonzalez Vivo, que faz pesquisas e cria suas obras em Nova York, nos Estados Unidos, e em Buenos Aires, na Argentina.

Nessa obra de arte digital, há uma mesa com cinzas vulcânicas – uma espécie de areia muito fina. O visitante pode manipular essas cinzas e criar pequenas montanhas no espaço da obra, como se estivesse diante de uma maquete de montanhas. No momento em que faz sua escultura, um computador analisa os relevos criados e projeta, em tempo real, imagens em cima, fazendo com que a escultura criada se torne um mapa em alto relevo, com montanhas, florestas e mar.

Observe a imagem acima: a pessoa à direita acaba de criar o mapa em alto-relevo que você está vendo. Conforme ela faz sua escultura com as cinzas vulcânicas, as imagens são projetadas sobre o mapa, criando a realidade aumentada.

Realidade aumentada (RA)

O recurso tecnológico da realidade aumentada está cada vez mais próximo do cotidiano. Diversos *games* e *softwares* de *smartphones* já utilizam essa tecnologia, e alguns deles podem ser bastante conhecidos para os estudantes; por isso, pergunte a eles se conhecem ou já utilizaram algum dispositivo com essa tecnologia, que integra informação virtual e visualização do mundo real.

O interessante da obra analisada é que um dispositivo tecnológico faz a leitura dos padrões visuais montados pelo usuário, que constrói montanhas de maneira livre e cria uma topografia com as cinzas de um vulcão. Então o dispositivo projeta, em cima dessa construção, diversos elementos de um ecossistema completo. Quando a projeção se realiza, uma maquete topográfica se forma.

Leia um trecho do texto escrito pelo artista, disponível no *link* indicado ao estudante, que conta de onde vieram as cinzas vulcânicas e a relação desse material com a obra digital.

No sábado de 4 de junho de 2011, após décadas de inatividade, o vulcão Puyehue lançou um jato de cinzas de 10 quilômetros de altura e cinco quilômetros de largura. Isso causou um desastre natural com fortes impactos ambientais e financeiros na região. As cinzas que agora estão matando milhares de seres vivos, ao mesmo tempo asseguram a fertilidade da região nos anos vindouros. Tais cinzas são a matéria-prima desta obra.

Disponível em: <http://file.org.br/interactive_installation/patricio-gonzalez-vivo>. Acesso em: 5 jan. 2018.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Elementos da linguagem (EF15AR02); Materialidades (EF15AR04); Processos de criação (EF15AR06); Sistemas da linguagem (EF15AR07).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Arte e tecnologia (EF15AR26).

Vamos experimentar

Uma constante nas atividades propostas nas diferentes linguagens artísticas desta coleção são seus dispositivos de registro. Ao longo das experimentações e pesquisas, sugerimos o registro em fotografias e vídeos como forma de apreciação, contextualização e crítica daquilo que os estudantes experienciaram em sala de aula. Esta atividade propõe a criação de espaços virtuais de coletivização dessa produção, orientada por você nas aulas de Arte.

Antes de embarcar na dinâmica digital, faça com os estudantes um exercício de retomada das produções, pedindo que revisitem seus portfólios. Procure retomar as diferentes linguagens abordadas – artes visuais, dança, teatro e música.

Galeria virtual multimídia

1. Utilize as plataformas virtuais com que você e sua turma têm familiaridade. É possível que diversos estudantes já tenham conta em redes sociais ou canais de vídeo, por exemplo, e saibam criar ou postar conteúdos neles. Parta dos saberes prévios dos estudantes para que eles possam desafiar a si mesmos no trabalho com as plataformas digitais, ampliando criticamente suas possibilidades.
2. Reforce que a dificuldade não está em criar a página da galeria virtual multimídia, mas, sim, em alimentar essa página com conteúdos interessantes e relevantes para posterior divulgação.
3. Na hora de recriar para registro a obra ou manifestação artística, lembre-os de que isso pode demandar o envolvimento de outros estudantes, além daqueles da dupla. Relembre-os também de que

Vamos experimentar

Agora que conhecemos um pouco sobre arte digital, vamos criar um espaço de compartilhamento virtual das produções realizadas nas aulas de Arte, para que pessoas do mundo inteiro tenham a possibilidade de conhecer as obras e os acontecimentos artísticos que você e sua turma desenvolveram ao longo do ano letivo.

Vamos criar uma galeria virtual multimídia!

Galeria virtual multimídia

1. Toda a turma deve decidir, em conjunto com o professor ou a professora, uma plataforma digital para acolher a galeria: *blogs*, *videoblogs*, *redes sociais*, *sites* de compartilhamento de vídeo ou de fotos, entre outras.
2. Agora, o desafio é criar conteúdos para a galeria! Para isso, dividam-se em duplas e escolham duas obras ou manifestações artísticas que foram realizadas durante as aulas de Arte. Essas obras podem pertencer a qualquer linguagem artística – artes visuais, música, dança ou teatro. Uma galeria virtual multimídia comporta todas as linguagens artísticas!
3. Escolhidas as duas obras, chegou o momento de colocá-las na galeria virtual multimídia da turma. Para isso, cada dupla deve preparar o material, tornando-o adequado para o universo digital. Caso se trate de uma obra de artes visuais, pode ser necessário digitalizá-la ou fotografá-la. Caso se trate de música, pode ser preciso gravá-la. E, nos casos do teatro e da dança, é possível filmar a apresentação da cena ou coreografia. Vocês também podem pegar os registros já feitos para seus portfólios e ver como podem inseri-los no universo digital.
4. Com as obras ou manifestações artísticas devidamente digitalizadas, ou com os registros selecionados do portfólio, as duplas precisam criar um texto que contextualize cada postagem na galeria virtual multimídia. Esse texto deve conter o nome da obra, o nome dos artistas envolvidos e uma breve explicação de como e por que aquela obra foi feita.
5. Com o conteúdo criado, resta agora colocar *on-line* essa produção. Assim, com a ajuda do professor ou da professora, disponibilizem na galeria virtual multimídia as obras e manifestações artísticas tornadas digitais por vocês.
6. Pronto! Agora vocês podem navegar na galeria virtual multimídia, apreciando os conteúdos produzidos pela turma! E lembrem-se de que também é possível divulgar o endereço eletrônico para colegas de outras turmas, seus amigos e familiares. Dessa forma, muitas pessoas poderão ver a galeria virtual multimídia que vocês criaram.

108

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- é preciso escolher os dispositivos tecnológicos por meio dos quais será feito o registro: celulares, câmeras fotográficas, *scanners*, etc.
4. O texto de contextualização deve apresentar o conteúdo digitalizado, ou seja, a obra selecionada. Comente com os estudantes que, embora algumas informações tenham de estar na apresentação, como nome da obra, nome dos artistas que a produziram, os materiais utilizados, etc., esse texto é livre e pode ser até mesmo poético. Estimule-os a criar textos que despertem o interesse do público que vai observar as postagens.
 5. Fique à vontade para partilhar suas dificuldades tecnológicas com os estudantes, caso as tenha. Essas trocas são essenciais nos processos de ensino-aprendizagem.
 6. Divulgue o endereço da plataforma da galeria virtual multimídia entre as diferentes turmas da escola, além dos familiares dos estudan-▶▶



Gabriela Gil/Arquivo da Editora

Hora da reflexão

- A. Para algumas crianças, o universo digital pode ser algo bastante comum no seu dia a dia. Para outras, talvez seja algo distante (algumas podem manifestar receio e dificuldade de se relacionar com um computador, por exemplo). Promova essa conversa partindo dessas diferenças.
- B. Explore aqui esta dificuldade comum a muitos artistas: digitalizar e divulgar suas produções. Difícilmente o registro digital produz a mesma sensação da obra real, apreciada em sua concretude. Por exemplo, as manifestações cênicas são muito difíceis de registrar, por seu caráter finito e efêmero. Converse também sobre a dificuldade de registrar a música, as artes visuais e a dança, por exemplo.
- C. O que se espera neste momento é que, após as muitas pesquisas em torno das produções do FILE e a criação de uma galeria digital coletiva, os estudantes tenham ampliado seu entendimento sobre as possibilidades de criação da arte digital. Conduza uma conversa franca, estimulando essas descobertas.

Hora da reflexão 🗨️ Respostas pessoais.

Ao final da atividade, converse com os colegas.

- Como foi a experiência de criar uma galeria virtual multimídia? Você imaginava que as produções artísticas da turma pudessem estar à disposição em um canal virtual? **A**
- Quais foram as dificuldades de colocar no universo digital as obras e manifestações artísticas criadas por você e sua turma? Como você e seu colega de dupla desempenharam essa tarefa? **B**
- O que você compreendeu por arte digital? Como essas formas artísticas modificaram seu jeito de entender arte como um todo? **C**

109

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- ▶▶ tes e do corpo administrativo da escola. Isso torna essa atividade um dispositivo que aproxima a produção dos estudantes de toda a comunidade escolar, dentro de uma plataforma digital interativa.

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta seção

- **Artes visuais:** Processos de criação (EF15AR05, EF15AR06); Sistemas da linguagem (EF15AR07).
- **Artes integradas:** Processos de criação (EF15AR23); Patrimônio cultural (EF15AR25).

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

Conectando saberes

Ao apresentar e contextualizar a proposta de criação de um centro de memória, leia o texto com a turma e incentive a reflexão sobre a possibilidade de criar um espaço com histórias e objetos que fizeram parte de diferentes épocas da vida da comunidade escolar.

Converse com os estudantes sobre como poderia ser esse centro de memória e peça a eles que compartilhem suas ideias.

Caso a escola já tenha um centro de memória, a proposta pode ser usada para ampliá-lo.

De acordo com as orientações desta página, conversem de forma detalhada sobre o planejamento das etapas:

- coleta de materiais;
- preparação de materiais;
- arquivo e exposição dos conteúdos preparados.

Preparando e realizando entrevistas

Para a realização desta etapa, considere a possibilidade de envolver os adultos responsáveis pelos estudantes e também funcionários e ex-funcionários da escola.

Sugira aos estudantes que criem perguntas que julguem interessantes para as entrevistas. Depois, escrevam todas em um caderno ou as imprimam para que possam ler no dia das entrevistas.

Caso os alunos queiram fotografar ou filmar as entrevistas, lembre-os de primeiro consultar os entrevistados e preparar autorizações de uso de imagem para entregar àqueles que concordarem com isso.

Peça o apoio da coordenação da escola para a realização deste projeto.



Conectando saberes

Memórias e registro



Tom Vieira Freitas/Fotografia

Memorial da Escola Estadual Visconde de Itaúna, em São Paulo (SP), 2018.

Você já pensou em quantas pessoas estudaram na sua escola antes de você? E antes de você ter nascido? E os funcionários da sua escola, você sabe quais são os mais antigos e quais entraram recentemente?

Para guardar as histórias de quem já passou pelas escolas, algumas instituições criam com os estudantes um centro de memória. Nele, são coletados e guardados objetos, fotografias e documentos de professores e estudantes. Os relatos das pessoas também são importantes documentos e registros sobre a história da escola. A sua escola tem um centro de memória?

Se a sua escola já possui um centro de memória, ajude a enriquecê-lo e a ampliá-lo com esta atividade! Mas, caso a sua escola ainda não tenha um, vamos criá-lo!

No processo de criação de um centro de memória, é preciso atenção, cuidado e determinação para:

- coletar materiais (objetos, documentos e depoimentos);
- preparar esses materiais para que as pessoas possam conhecê-los;
- guardar esses materiais para que as pessoas possam ter acesso às informações sempre que for necessário.

Seus conhecimentos sobre as artes e as atividades artísticas podem ajudá-lo a organizar um centro de memória para sua escola.

110

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Montando o centro de memória da escola

O centro de memória pode ocupar um espaço junto à biblioteca ou ao arquivo da escola, desde que estes sejam espaços de circulação prevista (livre ou agendada). Caso não seja possível criar um espaço fixo para o centro de memória, elabore com os estudantes uma exposição que fique na escola por um determinado período e depois guarde o material em algum espaço disponível para que sejam expostos novamente no futuro.

Uma coleção de histórias da comunidade escolar

Preparando e realizando entrevistas

1. Com a turma e o professor ou a professora, façam uma lista de pessoas que vocês querem entrevistar: professores que estão na escola há muitos anos; ex-alunos; funcionários da cozinha, da limpeza, da administração; diretora ou diretor.
2. Escolham também uma forma para registrar essas entrevistas: pode ser por meio de um texto ou da gravação de vídeo ou de áudio.
3. Feito isso, dividam-se em pequenos grupos para preparar e realizar as entrevistas. Elas serão a porta de acesso às histórias de sua escola para as futuras gerações de estudantes; por isso, as perguntas devem estimular os entrevistados a contar a história da escola: como era o dia a dia, as mudanças e reformas no espaço físico, fatos e datas marcantes.
4. Você e seu grupo podem usar o roteiro abaixo como ponto de partida para realizar as entrevistas, inserindo outras perguntas que considerarem interessantes.
 - Em que período você fez parte da comunidade da escola e qual era a sua função? Como é, ou como era, o seu dia a dia?
 - Quais foram as principais mudanças nas instalações da escola?
 - O que você sabe sobre a fundação da escola?
 - Você tem saudades de alguém que conheceu na escola e já não está mais presente no seu dia a dia?

Pergunte também se a pessoa entrevistada gostaria de doar algum objeto relacionado ao seu convívio naquela escola para o centro de memória.

Montando o centro de memória da escola

1. Com as entrevistas realizadas e os materiais coletados, chegou a hora de estabelecer o centro de memória da escola da sua comunidade escolar!
2. Com a ajuda da professora ou do professor e no espaço determinado pela administração da escola, organize os materiais e as entrevistas coletadas, de maneira que os visitantes da exposição possam apreciar um pouco da história da sua escola.

 Depois de criar (ou ampliar) o centro de memória, converse com os colegas. **Respostas pessoais.**

- Qual foi a história mais antiga que você descobriu sobre a escola? **A**
- Se você fosse guardar algum objeto utilizado hoje em dia na escola, o que seria? Por quê? **B**
- Você acha interessante guardar as memórias e histórias da escola? Por quê? **C**

111

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade oral

- A. Aproveite este momento para confrontar as histórias ouvidas. O objetivo da pergunta é levar os estudantes a valorizar os depoimentos coletados, em especial os dos mais velhos com suas narrativas, e a compreender a importância de registrar as histórias da comunidade escolar para si mesmos e para as futuras gerações de estudantes que frequentarão a escola.
- B. Estimule os estudantes a justificar suas respostas com base não apenas na utilidade e na possível obsolescência dos objetos a ser guardados, mas também na relevância deles para o cotidiano escolar atual e na afetividade das pessoas em relação a eles.
- C. Ao conectar as opiniões dos estudantes, você pode sugerir que registros desse tipo possibilitam mostrar para as próximas gerações como era o dia a dia das pessoas que frequentavam a escola: o que faziam; como aprendiam; como eram as avaliações; os horários de lanche e de intervalo; como as salas de aula eram estruturadas e organizadas; que tipo de conteúdo se aprendia em aula. Comente também que ter acesso a esse tipo de informação nos ajuda a refletir sobre as mudanças entre as épocas e os modos de fazer determinadas atividades. Além disso, conhecer mais as pessoas da comunidade escolar à qual pertencemos é uma forma de nos aproximar e de conviver melhor.

Sugestões

- “Orientações para a realização de projetos de história oral”. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/diretrizes_projetos_historia_oral.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018. Material criado pelo Centro de Referência em Educação Mario Covas, que apresenta uma metodologia para a criação de projetos de história oral com entrevistas e modelo de autorização de uso de imagem e conteúdo.
- “Projeto institucional: criação de um centro de memória”. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/326/projeto-institucional-criacao-de-um-centro-de-memoria>>. Acesso em: 19 jan. 2018. Texto com a orientação das professoras Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Iomar Barbosa Zaia, que apresenta etapas para a realização de um centro de memória na escola.

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/Redeform, módulo 1, disciplina 2. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARCINSKI, Fabiana Werneck (Org.). *Sobre a arte brasileira: da Pré-história aos anos 1960*. São Paulo: WMF Martins Fontes/Edições Sesc, 2014.
- BUORO, Anamélia. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FÉRRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resendí e. *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOMBRICH, Ernst. *História da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- IMBERNON, Francisco. *A escola no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KOSSOY, Boris. *Origens e expansão da fotografia no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1980.
- LARROSA-BONDIA, Jorge. *Tremores – escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado – processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 2004.
- ### Música
- BENNET, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares*. *Cadernos de Pesquisa*, set./dez. 2009. v. 39, n. 138, p. 715-746.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CALIXTO, Wesley Pacheco; RODRIGUES, Clóves Gonçalves. *Polição sonora*. Monografia. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.
- CAMEU, Helsa. *Música Indígena. Revista Brasileira de Folclore*. Ano II, n. 4. Ministério da Educação e Cultura: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, set./dez. 1962.
- CIAVATTA, Lucas. *O passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros (RJ), 2009.

- DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- GUIA, Rosa Lucia dos Mares; FRANÇA, Cecília Cavaleri. *Jogos pedagógicos para Educação Infantil*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.
- MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.
- MUSOTTO, Ramiro. *O berimbau da Bahia: um estudo da técnica, escrita e evolução da música tradicional e contemporânea do berimbau da Bahia*. Salvador: Harp-Dan, 2010.
- PEREIRA, Mayra Cristina. *A circulação de instrumentos musicais no Rio de Janeiro do Período Colonial ao final do Primeiro Reinado*. Tese (Doutorado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, abr. 2013.
- PUCCI, Magda. *A arte oral Paiteer Suruí de Rondônia*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, mar. 2009.
- SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.
- SIMÃO, João Paulo. *Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, fev. 2013.
- TEIXEIRA, Maurício de Carvalho. *Torneios melódicos: poesia cantada em Mário de Andrade*. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ### Dança
- BOUCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FERREIRA, Suely (Org.). *O ensino das artes – construindo caminhos*. Campinas: Papius, 2001.
- GODOY, Kathya Maria Ayres de. *A criança e a dança na Educação Infantil*. In: KERR, Dorotea Machado (Org.). *Cadernos de formação: formação de professores (bloco 2, didática de conteúdos) – Conteúdos e didática de artes*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011.
- LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Icone, 1990.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino da dança*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Linguagem da dança: Arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2011.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana Van. *Pequena viagem pelo mundo da dança*. São Paulo: Moderna, 2006.
- SILVEIRA, Sílvia Camara Soter da. *Saberes docentes para o ensino de dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: formação do artista da dança*. Campinas: Papius, 2012.
- TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). *Algumas perguntas*

sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

Teatro

- ALMEIDA JUNIOR, José Simões de; KOUDELA, Ingrid Dormien. *Léxico da pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BALL, David. *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BERTOLT, Margoth. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- CHACRA, S. *Natureza e sentido na improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FARIA, João Roberto (Dir.). *História do teatro brasileiro: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2012. v. 1.
- _____. *História do teatro brasileiro: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2013. v. 2.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LOUIS, Luis. *A mimica total – um inédito e profundo mapeamento deste 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.
- BÁ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, 2013.
- BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Palas, 2013.
- BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.
- COUSINS, M. *História do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FRIEDMANN, A. *A arte de brincar – Brincadeiras e jogos tradicionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). *Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira*. Brasília, 2014.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papius, 2011.

