



CÓDIGO DA COLEÇÃO

0004P240100200060

PNLD 2024 • OBJETO 1

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
Amostra da versão submetida à avaliação

MANUAL DO
PROFESSOR

RUMOS DA

ARTE

MARIANA LIMA MUNIZ

MAURILIO ROCHA

RODRIGO VIVAS

ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA

Ensino Fundamental
Anos finais | 6º ano

Componente
curricular: Arte



sm



sm

RUMOS DA ARTE 6

Ensino Fundamental | Anos finais | 6º ano
Componente curricular: Arte

MANUAL DO PROFESSOR

MARIANA LIMA MUNIZ

Título Superior em Teatro pela Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (Espanha).
Doutora em Teatro pela Universidad de Alcalá (Espanha).
Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Autora de livro didático de Arte.
Atriz e diretora teatral.

MAURILIO ROCHA

Estudos Avançados em Ciências Musicais pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal).
Pós-doutor pelo Instituto de Etnomusicologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e pela Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal).
Professor da Escola de Belas Artes da UFMG.
Autor de livro didático de Arte.
Músico.

RODRIGO VIVAS

Licenciado em História pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
Mestre em História pela UFMG.
Doutor em História da Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professor da Escola de Belas Artes da UFMG.
Diretor de Ação Cultural da UFMG.
Membro da Associação Brasileira de Críticos de Arte.

ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH).
Mestra em Educação Tecnológica (Linguagem e Cognição) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).
Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG.
Professora da Escola de Belas Artes da UFMG.
Maître, bailarina e coreógrafa.

São Paulo, 2ª edição, 2022



Rumos da Arte 6

© SM Educação

Todos os direitos reservados

Direção editorial
Gerência editorial
Gerência de design e produção
Edição executiva

Cláudia Carvalho Neves
Lia Monguilhott Bezerra
André Monteiro

Ana Luiza Couto
Edição: Joana Junqueira Borges, Luana Satiko Hirata
Assistência de edição: Natália Feulo
Suporte editorial: Fernanda de Araújo Fortunato

Coordenação de preparação e revisão

Cláudia Rodrigues do Espírito Santo
Preparação e revisão: Clara Fernandes, Renata Tavares

Coordenação de design

Gilciane Munhoz
Design: Paula Maestro

Coordenação de arte

Andressa Fiorio
Edição de arte: João Negreiros
Assistência de produção: Júlia Stacciarini Teixeira

Coordenação de iconografia

Josiane Laurentino
Pesquisa iconográfica: Bianca Fanelli
Tratamento de imagem: Marcelo Casaro

Capa

Paula Maestro
Ilustração da capa: Heitor Kimura
Imagens de capa: Francesco Scatena/Shutterstock.com ID/BR
Iryna Inshyna/Shutterstock.com/ID/BR
yonikamoto/Shutterstock.com/ID/BR
Prystai/Shutterstock.com/ID/BR
Matheus Spada Zati, Simone Scaglione

Projeto gráfico

Pré-impressão

Fabricação

Impressão

Américo Jesus

Alexander Maeda

*Em respeito ao meio ambiente, as
folhas deste livro foram produzidas com
fibras obtidas de árvores de florestas
plantadas, com origem certificada.*

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

Rumos da arte : 6ª ano : ensino fundamental : anos
finais / Mariana Lima Muniz... [et al.]. --
2. ed. -- São Paulo : Edições SM, 2022.

Outros autores: Maurilio Rocha, Rodrigo Vivas, Ana
Cristina Carvalho Pereira
Componente curricular: Arte.
ISBN 978-85-418-2861-1 (aluno)
ISBN 978-85-418-2862-8 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental) I. Muniz, Mariana Lima. II.
Rocha, Maurilio. III. Vivas, Rodrigo. IV. Pereira, Ana Cristina
Carvalho.

22-112155

CDD-372.5

Índice para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

2ª edição, 2022



SM Educação

Avenida Paulista, 1842 – 18º andar, cj. 185, 186 e 187 – Condomínio Cetenco Plaza
Bela Vista 01310-945 São Paulo SP Brasil

Tel. 11 2111-7400

atendimento@grupo-sm.com

www.grupo-sm.com/br

SUMÁRIO

Apresentação	IV
Orientações gerais	V
1. A Arte e os anos finais do Ensino Fundamental	V
1.1 A importância da Arte para o processo de educação integral	V
1.2 O Ensino Fundamental – Anos finais	VIII
1.3 Culturas juvenis	VIII
1.4 Cultura de paz, saúde mental e <i>bullying</i>	IX
1.5 Temas Contemporâneos Transversais	X
2. Visão geral da coleção	X
2.1 Os volumes da coleção	X
2.2 A estrutura de cada volume	XI
3. Proposta teórico-metodológica adotada	XII
3.1 O livro didático de Arte – Aspectos metodológicos	XII
3.1.1 Metodologias ativas	XIII
3.1.2 Argumentação	XIII
3.1.3 Inferência	XIV
3.1.4 Pensamento computacional	XIV
3.2 A Abordagem Triangular	XV
3.3 Seis dimensões do conhecimento em Arte	XVI
3.4 Artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas	XVII
4. Grupos grandes e de estudantes com diferentes perfis	XVIII
5. Avaliação: reflexões e propostas	XIX
6. Quadro de conteúdos da coleção	XXII
Orientações específicas	XXIV
1. Introdução	XXIV
2. Quadros esquemáticos de competências e habilidades para o volume 6	XXIV
3. Proposta de distribuição anual dos conteúdos do volume	XXXVIII
4. Mapa do Livro do Estudante	XL
5. Mapa do Manual do Professor – Parte específica	XLII
Livro do Estudante: volume 6	1
Unidade 1: Processos criativos em teatro	8
Atividade complementar: Artes integradas	32
Unidade 2: Processos criativos em artes visuais	48
Unidade 3: Processos criativos em dança	74
Unidade 4: Processos criativos em música	94
Referencial bibliográfico comentado	128
Transcrição dos áudios	XLV
Referencial bibliográfico comentado	XLVI
Referencial bibliográfico complementar comentado para pesquisa e consulta	XLVII

APRESENTAÇÃO

Caro professor¹,

As artes representam uma maneira específica de experimentar e de conhecer o mundo que nos rodeia. Para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a convivência com o universo das tintas, dos sons, das cores, dos jogos, do faz de conta, do movimento, da corporeidade e das histórias faz parte de sua formação dentro e fora da escola.

Desenvolver um olhar crítico para a arte é um dos principais objetivos desta coleção. Pretendemos que os estudantes se relacionem não apenas com a arte consagrada nacional e internacionalmente, mas também com aquela que está a nossa volta, valorizando os artistas de sua região e de sua localidade. Vamos ajudá-lo a possibilitar que os estudantes conheçam as artes por meio da experiência sensorial com os materiais, da expressão, da apreciação, da fruição e da experimentação de procedimentos e técnicas artísticas em processos de criação. Queremos, ainda, incentivá-los a refletir criticamente sobre a relação das artes com os contextos históricos e sociais nos quais são produzidas. Enfim, nossa intenção é levá-los a se relacionar com as artes de várias formas possíveis, entendendo sua interação com outras áreas do conhecimento. E, nesse contexto, podemos apontar os seguintes objetivos da coleção ao longo de seus quatro volumes:

- **Objetivos gerais:** produzir, fruir e contextualizar a arte.
- **Objetivos específicos:** promover a experiência sensorial dos estudantes, levando-os a apreciar, ler e produzir arte por meio de práticas contextualizadas nas diversas linguagens e em artes integradas; incentivar os estudantes a conhecer arte em diferentes contextos históricos e sociais, e a refletir criticamente sobre as manifestações artísticas em tais contextos; incentivar a expressão por meio das materialidades e das técnicas artísticas de forma contextualizada, crítica e reflexiva; colaborar para que os estudantes relacionem as artes com o cotidiano e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento; valorizar a produção artística de diversas matrizes étnico-culturais; contribuir para a compreensão do valor e da importância do patrimônio cultural material e imaterial; levar os estudantes a entender e a experimentar as relações entre a arte e a tecnologia em diferentes contextos.

Neste Manual do Professor, oferecemos as bases teóricas, metodológicas e didáticas necessárias para que o Livro do Estudante possa ser utilizado em sala de aula de modo integral, intenso e agradável. Isso é feito relacionando os conteúdos e as práticas do Livro do Estudante às competências gerais, às competências

específicas de Linguagens e às competências específicas do componente curricular Arte, bem como a seus objetos de conhecimento e suas habilidades de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)². Para isso, trabalhamos as seis dimensões do conhecimento artístico propostas pela BNCC – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão – por meio da Abordagem Triangular da educadora Ana Mae Barbosa (1936-), uma das principais referências teórico-metodológicas do ensino de Arte no Brasil.

A Abordagem Triangular propõe que o ensino de artes visuais seja feito na interação entre contextualização, produção e leitura de imagens. Como será mais bem discutido na página XV, tendo como base uma literatura teórica já existente sobre o assunto, ampliamos o objeto da Abordagem Triangular para a dança, a música, o teatro e as artes integradas. Dessa forma, cada Unidade engloba a contextualização histórica e social de obras artísticas, a produção artística dos estudantes – e a leitura/fruição dessa produção pelos próprios colegas e pela comunidade escolar – e a leitura/fruição de obras artísticas por meio de visitas pedagógicas ou de ações que promovam a aproximação entre a escola e os artistas locais. Essa abordagem metodológica visa ao envolvimento dos estudantes com a arte em todos os seus aspectos, contribuindo para a educação integral do sujeito.

Também discutimos os conteúdos que consideramos fundamentais para o entendimento da Arte como componente curricular e sua relação com a história e a sociedade. Explicamos, detalhadamente, os procedimentos metodológicos propostos no Livro do Estudante para auxiliá-lo na realização de cada um deles em sala de aula. Queremos contribuir para uma formação continuada, respeitando seus conhecimentos e suas experiências sobre os temas e colaborando para o **contínuo desenvolvimento de sua metodologia**.

Esperamos que esta coleção seja efetivamente uma aliada em sua tarefa diária e possibilite a você e aos estudantes momentos de descoberta, questionamento, reflexão, prazer estético e ludicidade. Convidamos você a adentrar e a aprofundar-se no universo da arte. Que este manual seja um bom guia e o ajude a fazer as próprias descobertas metodológicas e a complementar seus saberes.

Bom trabalho!

Os autores

¹ Para evitar o uso de o(a), os(as) a todo momento e facilitar a leitura do texto, neste Manual do Professor usamos os termos estudante e professor, no sentido coletivo, abrangendo todos os gêneros.

² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES GERAIS

1. A Arte e os anos finais do Ensino Fundamental

Este item é uma apresentação sintética das propostas que fundamentam a coleção. O objetivo desta apresentação é evidenciar nossos referenciais de forma que isso possibilite a contextualização dos textos teóricos e metodológicos que serão abordados.

Entendemos que o ensino de Arte¹ não pode estar embasado em um método a ser reproduzido como modelo único e imutável, pois:

É importante ressaltar que são o Professor de Arte e o Arte/Educador quem constrói a metodologia, quer seja por ter conhecimento de métodos, ou por registrar suas ações em sala de aula e refletir sobre elas, tornando-as princípios para a criação de suas metodologias. (PIMENTEL, 2017, p. 308).

Acreditamos que uma metodologia flexível seja essencial para que cada professor possa, por meio das propostas apresentadas na obra, criar as próprias metodologias, modificando-as e tendo uma ação criativa sobre elas.

Os conteúdos e as práticas pedagógicas propostos nesta coleção surgiram de uma longa experiência de seus autores como professores e formadores de professores de Arte no Ensino Fundamental. Com base nessa experiência, as Unidades são abertas com imagens e textos introdutórios que devem ser debatidos com os estudantes. A intervenção da turma em um processo de análise de textos, imagens e práticas é reiteradamente solicitada em debates com os estudantes por meio de perguntas provocadoras e de atividades artísticas.

Dessa forma, nossas propostas metodológicas baseiam-se nos pontos que serão apresentados e discutidos neste Manual do Professor, tanto nas “Orientações gerais” quanto nas “Orientações específicas” que acompanham a reprodução do Livro do Estudante.

De acordo com o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para os anos finais do Ensino Fundamental, definimos **temas atravessadores**², em diálogo com as culturas juvenis e que provocam inter-relações com as quatro linguagens³ do componente Arte e a unidade temática das artes integradas. Assim, a coleção mobiliza os objetos de conhecimento e as habilidades em Arte com o objetivo de mobilizar também as competências específicas de Linguagens⁴, de Arte e as competências gerais da Educação Básica.

¹ Usaremos o termo Arte, com a inicial maiúscula, para nos referirmos ao componente curricular, e arte, com a inicial minúscula, para nos referirmos ao campo do conhecimento, suas obras, práticas, etc.

² Tema atravessador é o que contextualiza e está presente em todos os momentos de entrelaçamento dos conteúdos, das práticas e dos diálogos; ele se liga e se cruza com outros temas afins.

³ A BNCC refere-se a artes visuais, dança, teatro e música como linguagens artísticas, além de artes integradas. Assim, por ser esse um documento oficial, que fundamenta as bases da educação em nível nacional, esta coleção aborda o componente curricular Arte e seus campos artísticos como linguagens.

⁴ O componente curricular Arte encontra-se vinculado à área de Linguagens na BNCC.

Cada tema atravessador estrutura um volume da coleção:

- **volume 6:** Processos criativos;
- **volume 7:** Matrizes estéticas e culturais;
- **volume 8:** Patrimônio cultural;
- **volume 9:** Arte e tecnologia.

Por meio dos temas atravessadores, pretende-se:

- Estabelecer uma relação dialógica com os estudantes. Isso se evidencia, entre outras ocorrências, na seção “Trocando ideias” do Livro do Estudante. Nela, o tema é problematizado tendo por base os conhecimentos prévios dos estudantes, e colocado em diálogo com os pontos de vista dos colegas e do professor. (Verificar item 2.)
- Mobilizar os objetos de conhecimento e as habilidades de Arte por meio da Abordagem Triangular, proposta pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa (1936-), na qual o ensino de Arte deve contemplar, de forma integrada e dialógica, a contextualização, a produção e a leitura de arte. (Verificar item 3.)
- Propor uma avaliação processual que se baseia nos conhecimentos adquiridos, nos conhecimentos prévios e nas vivências dos estudantes por meio das diversas problematizações geradas pelo tema de cada volume da coleção. (Verificar item 5.)
- Oferecer ao professor orientações didáticas que valorizem a opinião e as referências artísticas e culturais dos estudantes, próprias das culturas juvenis, problematizando questões relacionadas à arte. A pluralidade de visões sobre a arte e a cultura e o respeito à diversidade são abordados ao longo deste Manual do Professor.
- Relacionar as linguagens artísticas com o cotidiano dos estudantes, valorizando a produção artística destinada a eles e as produções artísticas feitas pelas juventudes, além de abordar, de forma contextualizada, o diálogo com outros componentes curriculares e com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC. Dessa forma, integra-se o ensino de Arte à realidade do estudante, contribuindo para a construção crítica de uma visão de mundo que não seja compartimentada, e sim interdisciplinar.

1.1 A importância da Arte para o processo de educação integral

Em dezembro de 2018 a versão final da BNCC foi homologada, embora sua implementação venha sendo efetivada desde 2017. A construção de uma base curricular comum estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Sua função é orientar os currículos e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em todo o país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC propõe uma formação fundamentada na educação integral, buscando a formação e o desenvolvimento global do estudante, nas dimensões social, física, afetiva, intelectual, ética, moral e simbólica.



A BNCC objetiva a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e opta por uma visão do estudante como sujeito da aprendizagem, valorizando sua singularidade. Isso é feito por meio do conceito de **competência**, que é definido pelo documento como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Todos os componentes curriculares da Educação Básica devem contribuir para o desenvolvimento das competências gerais propostas pela BNCC, na mobilização de seus conhecimentos e habilidades específicos. O **conhecimento** refere-se à aquisição de saberes importantes para a vida, e as **habilidades** constituem a aplicação desses conhecimentos no cotidiano. Isso se dá por meio de atitudes, ou seja, da disposição para aplicar, quando necessário, os conhecimentos e as habilidades em uma rede de valores que propõe sua utilização de forma consciente, ética e construtiva.

Para o componente curricular Arte no Ensino Fundamental, a BNCC prevê quatro linguagens – artes visuais, dança, teatro e música – e abrange as artes integradas:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes **linguagens**: as **Artes visuais**, a **Dança**, a **Música** e o **Teatro**. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. [...] (BRASIL, 2018, p. 193).

Compreender Arte como componente curricular é valorizar suas práticas e saberes em si, extrapolando seu uso como ferramenta pedagógica para a aprendizagem de outros conteúdos. As artes⁵ provocam experiências significativas por meio da experimentação, da leitura das obras de arte e da contextualização dos procedimentos, das técnicas e dos processos criativos em arte. Portanto, além de ser um componente curricular, a Arte é uma experiência que ultrapassa a cópia simples de modelos preestabelecidos ou o desejo de resultados considerados “bons” ou “belos”.

O filósofo italiano Luigi Pareyson (1918-1991) entendia o processo artístico como uma decantação. Por meio das escolhas feitas pelos

artistas, da seleção de materiais, das tentativas, dos erros, dos novos rearranjos, a obra de arte⁶ vai se decantando – em um processo que exige tempo para a separação de seus elementos – até ser finalizada; ou seja, a obra surge do processo criativo e é resultado desse percurso. Assim, o processo criativo é tão importante quanto a obra levada a público.

É comum que o componente curricular Arte interaja com a comunidade escolar por meio de apresentações artísticas. A apresentação ao público é uma característica fundamental das artes, uma vez que estas são construídas também para serem compartilhadas. No entanto, é importante sensibilizar a comunidade escolar no sentido de que eventuais apresentações fazem parte do processo de aprendizagem em Arte e que não devem ser consideradas apresentações profissionais, mas também não devem ser entendidas como “imitação” da arte que é produzida profissionalmente. Essas apresentações devem ser valorizadas, justamente por serem executadas por estudantes ainda em formação, e não devem ser entendidas exclusivamente como “resultado final” do ensino-aprendizagem, mas como parte do percurso criativo dos estudantes. Sobre isso, refletem os autores do livro *Práticas pedagógicas em Artes*:

Apresentações teatrais podem ser experiências criativas, tanto para você quanto para seus alunos, mas isso depende de como o trabalho for proposto. É importante que preservemos tempo e espaço para a criação de aulas, assegurando a possibilidade de descoberta e conhecimento da linguagem teatral pelos alunos, e, claro, também pelos professores. Se, no contexto de sua escola, ainda não há condições de pensar em teatro para outro fim, é bom não esquecer que isso pode ser feito mesmo quando se prepara uma apresentação para datas comemorativas. (MÖDINGER *et al*, 2012, p. 24).

Apesar de o texto citado anteriormente relacionar-se especificamente ao teatro, ele pode ser pensado também para as demais linguagens. É muito comum a apresentação de dança, por exemplo, estar associada, no contexto escolar, a coreografias de passos preconcebidos, acentuando o entendimento da dança apenas como entretenimento durante as datas comemorativas na escola. Sobre esse assunto, em seu livro *Interações: crianças, dança e escola*, a coreógrafa Isabel Marques faz um alerta:

[...] a cópia mecânica de repertórios não educa corpos cênicos ou lúdicos; “educam”, isto sim, corpos silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos. Isso significa também educar cidadãos não lúdicos, silenciados, apáticos, não participantes e/ou expressivos. (MARQUES, 2012, p. 41).

É importante frisar que a dança no contexto escolar deve buscar não apenas o desenvolvimento motor dos estudantes, mas principalmente suas capacidades expressivas, imaginativas e criativas. A valorização do processo criativo em relação ao resultado também pode ser observada na BNCC:

[...] Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. [...] A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. [...] (BRASIL, 2018, p. 193).

⁵ Usamos o termo artes ao nos referirmos às diversas linguagens da arte: artes visuais, dança, teatro, música, entre outras.

⁶ Usamos a expressão obra de arte para o produto artístico: uma escultura, uma peça de teatro, uma dança, uma música, um soneto, etc.

Dessa forma, a apresentação de trabalhos de Arte ao público deve ser considerada uma etapa do processo, na qual se experimenta o que vem sendo realizado nas aulas. Por ser uma **experimentação**, o público não deve ser tratado como “juiz”, e sim como “companheiro” de buscas e descobertas. Estabelecer essa relação solidária com o público contribuirá para a formação não apenas dos estudantes, mas também da comunidade escolar e de pais e responsáveis, que constituem geralmente a plateia, quanto às especificidades das artes.

A importância da Arte na escola diz respeito ao valor que o componente curricular agrega ao ensino e à formação do sujeito. Para além dos conhecimentos e experiências específicos do campo artístico, o ensino de Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa dos estudantes em projetos individuais e coletivos, colaborando para a solução e a invenção na resolução de problemas em diversas esferas.

Os desafios do século XXI são sinuosos e envolvem saberes igualmente complexos, que não se dividem em componentes curriculares específicos, mas os convoca para suas tentativas de solução. Segundo o sociólogo francês Edgar Morin (1921-),

[...] para a educação do futuro, é necessário promover grande re-membramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas **também a literatura, a poesia, as artes** [...]. (MORIN, 2011, p. 44, grifo nosso).

A educadora Ana Mae Barbosa escreveu, em 2017, um artigo sobre a importância do componente curricular Arte na educação escolar, em um momento de mudanças de parâmetros e fundamentos com as discussões sobre a BNCC. No artigo, Ana Mae apresenta a obra do professor James Catterall (1948-2017), que fundou o Centro de Pesquisa sobre Criatividade em Los Angeles, nos Estados Unidos, e em Londres, no Reino Unido, com o objetivo de desenvolver estudos do efeito cognitivo das artes na educação. Em seus estudos e experimentos, Catterall concluiu que as artes desenvolvem a inteligência racional e comprovou que a habilidade desenvolvida por meio de técnicas como o desenho contribui para a organização da escrita, para o raciocínio e para a compreensão de imagens científicas. Em relação ao teatro, Catterall verificou o impacto no desenvolvimento de capacidades relativas à inter-relação entre o sujeito, a escola e o mundo, bem como à empatia, à solidariedade e à capacidade de reconhecer e expressar pensamentos, sensações e emoções.

Ana Mae, com base nas pesquisas de Catterall, enumerou alguns benefícios verificados pela prática teatral na educação:

- Maior compreensão da leitura oral de textos;
- Maior compreensão do discurso oral em geral;
- O aumento da interação entre pares;
- Capacidade de escrever com ciência e prolixidade;
- Habilidades de resolução de conflitos;
- Concentração de pensamento;
- Habilidades para compreender as relações sociais;
- Capacidade para compreender problemas complexos e emoções;
- Engajamento;
- Habilidade de interpretação de textos não relacionados;
- Disposição e capacidade de desenvolver estratégias para resolução de problemas. (BARBOSA, 2017, p. 11).

O ensino de Arte nas escolas beneficia o ensino-aprendizagem de modo geral, ou seja, trata-se de benefícios cognitivos promovidos pelo ensino de Arte que colaboram com todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, destacamos habilidades e capacidades referentes à leitura, à interpretação de textos, à escrita e ao discurso oral, à concentração e ao engajamento nas atividades escolares, e à capacidade de interação dos estudantes na resolução de conflitos, na compreensão das relações sociais e de suas emoções, bem como no desenvolvimento de estratégias para a resolução de problemas complexos.

Para além das quatro linguagens artísticas abordadas, a BNCC propõe o desenvolvimento de objetos de conhecimento e de habilidades vinculados às artes integradas. Essa concepção de integração não pode ser confundida com a polivalência; é necessário que cada linguagem seja trabalhada por meio de conhecimento de suas especificidades por parte do professor em uma perspectiva dialógica ou interdisciplinar. Nesse campo, Ana Mae destaca os seguintes avanços individuais e coletivos propiciados pelo envolvimento com as artes integradas na educação, comprovados pelas pesquisas de Catterall.

- Autoconfiança;
- Melhoria do autoconceito;
- Capacidade de assumir riscos;
- Concentração de atenção;
- Perseverança;
- Empatia pelos outros;
- Autoiniciação à aprendizagem;
- Persistência em tarefas difíceis;
- Aprendizagem autoral;
- Habilidades de colaboração;
- Liderança;
- Evasão reduzida;
- Aspirações educacionais mais altas;
- Habilidades de pensamento de ordem superior. (BARBOSA, 2017, p. 12).

As pesquisas cognitivas de Catterall demonstram a importância da Arte para o desenvolvimento de competências relevantes à educação como um todo. Por um lado, isso se relaciona diretamente com as competências gerais da BNCC, para as quais todos os componentes curriculares devem colaborar em suas habilidades e objetos de conhecimento. Por outro, as competências gerais, e mesmo as competências das áreas de conhecimento, não substituem aquilo que é específico de cada componente curricular, que são as **competências específicas** da BNCC. Ana Mae também chama a atenção para o fato de, além de as artes serem importantes para uma formação integral do estudante, elas o são por si mesmas, por isso é preciso contextualizar, ler e experimentar imagens, sons e corporeidades em seus aspectos artísticos. As artes se aprendem por meio da experimentação, da leitura e da contextualização das próprias artes.

Para além dos aspectos cognitivos, os estudantes são sujeitos em desenvolvimento com formações identitárias e culturais singulares. Por isso, o ensino de Arte também proporciona a compreensão das diferenças entre cada contexto sociocultural, contribuindo para a capacidade de adaptação por meio da observação do comportamento, das atitudes, dos desejos e dos interesses dos estudantes, individual e coletivamente.

O pedagogo francês Philippe Meirieu (1949-), ao refletir sobre sua prática em sala de aula e os desafios diários, chega a algumas “evidências pedagógicas”, conforme ele mesmo as intitula:

[...] que cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos na sala de aula devem atingir os mesmos objetivos... que cada um dispõe de recursos próprios nos quais pode apoiar-se para lhe permitir superar-se [...] que a interação entre colegas é uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista de outros para desenvolver-se... e muitas coisas ainda. (MEIRIEU, 2002, p. 31).

Partimos dessas “evidências pedagógicas” de Meirieu para a elaboração desta coleção. A proposta metodológica, que não pretende ser um método único, e sim uma abordagem flexível, expressa-se em como se estrutura a coleção: na escolha dos temas atravessadores, das obras analisadas e das práticas artísticas, de pesquisa e de reflexão que constituem as seções do livro. Isso também se evidencia na abordagem avaliativa, da qual trataremos no item 5, e na concepção de que a arte faz parte do cotidiano e dialoga com diversas áreas do conhecimento.

Nas “Orientações específicas” de cada volume do Manual do Professor, apresentamos um quadro em que os conteúdos trabalhados no Livro do Estudante relacionam-se às competências gerais da Educação Básica, às competências da área de Linguagens, às competências específicas de Arte, bem como aos objetos de conhecimento e às habilidades de cada linguagem artística e de artes integradas, além de habilidades de outros componentes e dos TCTs. O estudo desses quadros será importante para que se compreenda a vinculação das propostas do Livro do Estudante à BNCC. Eles são um referencial importante, mas não substituem as metodologias de cada professor em uma relação “solicita” com os estudantes, isto é, disposto a perceber o outro em sua individualidade e, assim, realizar adaptações em suas propostas pedagógicas e instrumentos metodológicos.

1.2 O Ensino Fundamental – Anos finais

Ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve acontecer a consolidação das aprendizagens e a “**ampliação das práticas**” de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BRASIL, 2018, p. 59).

A passagem do 5º ano para o 6º ano, ou seja, dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, é um momento delicado de transição e, por isso, deve ser tratada de forma a possibilitar “um **percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental**” (BRASIL, 2018, p. 59). No decorrer dessa etapa, os estudantes têm a necessidade de se apropriar das formas de organização das diferentes áreas do conhecimento. Para isso, é preciso fortalecer a autonomia deles, propiciando-lhes condições e instrumentos necessários para uma interação crítica com os objetos de conhecimento e as habilidades que compõem os diferentes componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa autonomia também deve se refletir na capacidade de buscar e analisar informações e conhecimentos em diversos contextos, incluindo o universo da cultura digital.

Nessa fase, os estudantes estão em transição entre a infância e a adolescência, um momento de intensas mudanças originadas por transformações de ordem biológica, psicológica, social e emocional. Esse período também se caracteriza pela composição de fortes vínculos sociais e afetivos com pessoas que não pertencem ao

núcleo familiar do estudante, e a escola é um lugar privilegiado no estabelecimento desses vínculos. Em termos intelectuais, ampliam-se as possibilidades pelo desenvolvimento de raciocínios mais abstratos. Os adultos que compõem a comunidade escolar têm uma função muito importante na mediação das relações sociais, intelectuais e afetivas dos estudantes consigo mesmos, entre si e com o mundo.

Os anos finais do Ensino Fundamental têm demonstrado ser uma etapa na qual a maioria dos jovens se engaja de forma cada vez mais intensa na cultura digital. Pela agilidade e pelo imediatismo característicos dessa cultura, é importante que a escola estimule reflexões e análises mais aprofundadas da utilização desse elemento, contribuindo para o desenvolvimento crítico dos estudantes. Por isso, é necessário que as práticas pedagógicas incorporem de forma criativa as tecnologias digitais como fontes de pesquisa, registro e criação. Para isso, e como previsto na BNCC, nesta coleção propomos uma série de ações pedagógicas que demandam a manipulação de recursos digitais a fim de incorporá-los ao cotidiano escolar e de estimular uma relação autônoma, ativa, responsável, reflexiva e ética dos estudantes com essa cultura.

No entanto, somos conscientes das diferenças de acesso a dispositivos digitais e à internet que pode haver entre as localidades e as diversas instituições escolares. Pensando nisso, propomos atividades que também possam ser realizadas em condições menos favoráveis ao uso de tecnologias digitais. Com planejamento e por meio das orientações dadas, acreditamos que, mesmo com acesso reduzido à internet e poucos dispositivos disponíveis, é possível realizar as atividades propostas, mobilizando as competências dos estudantes em relação a essas tecnologias.

De acordo com as pesquisas de Catterall, a arte promove a aquisição de competências múltiplas que contribuem para a formação integral do sujeito. Da mesma forma, a presença das linguagens artísticas na escola fomenta um posicionamento crítico perante a realidade. O respeito aos princípios democráticos e aos direitos humanos é abordado na curadoria das obras apresentadas nesta coleção, e é uma preocupação constante na condução das diversas práticas sugeridas. O contato com a diversidade cultural, com as múltiplas identidades expressas na arte e na cultura e com as diferentes matrizes étnicas que compõem nossa identidade cultural é um princípio que norteia a concepção desta coleção e que constitui dois dos temas atravessadores: matrizes estéticas e culturais e patrimônio cultural. Esses princípios democráticos e de respeito aos direitos humanos guiaram as propostas pedagógicas e artísticas da coleção, e têm o objetivo de contribuir para a formação de um sujeito autônomo e crítico, capaz de contextualizar, ler e experimentar arte, valorizando as diferentes culturas e seus contextos.

1.3 Culturas juvenis

Nem sempre as noções de juventude, adolescência e infância tiveram as definições que existem hoje. A adolescência como fase da vida é um conceito definido pelo psicólogo estadunidense G. Stanley Hall (1844-1924). No Brasil, a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, delimitou algumas diretrizes nesse sentido e normatizou juridicamente a proteção e a garantia dos direitos humanos a crianças e adolescentes.

Além da mudança de conceituação de infância, adolescência e juventude, a realidade dos jovens na atualidade está em constante transformação, exigindo que a escola e a sociedade como um todo estejam preparadas para ampará-los e garantir seus direitos e seu desenvolvimento.

As principais características das juventudes do século XXI são a interação com as tecnologias digitais e as formas de interação multimidiáticas e multimodais, especialmente em relação às redes sociais. Os estudantes dos anos finais do Ensino fundamental são os chamados nativos digitais, e esse aspecto precisa ser considerado para o entendimento de quem são eles e de como eles se relacionam com o mundo.

Se, por um lado, existe a preocupação com uma parcela dos jovens em relação ao uso excessivo das telas, que pode causar problemas físicos e mentais, como isolamento social, depressão, obesidade e sedentarismo, por outro lado a falta de acesso a esses aparatos tecnológicos também é preocupante. Em um país como o Brasil, com desigualdades expressivas de renda, o acesso aos recursos digitais também é desigual e não alcança a maior parte da população jovem.

A desigualdade do acesso a recursos digitais chegou a outros níveis durante o período de isolamento físico da pandemia de covid-19, que se iniciou em 2020 e se estendeu até meados de 2021. Os impactos da pandemia para as juventudes ultrapassam questões de saúde mental, como o sentimento de isolamento e de exclusão e o desenvolvimento de ansiedade e depressão. Passado o período mais crítico da pandemia de covid-19 e com o fim da determinação de isolamento físico e a reabertura das escolas, já é possível levantar alguns dados de como a desigualdade social impactou negativamente a população jovem brasileira em seu processo de aprendizagem, o que se deve à falta de acesso a recursos digitais que possibilitassem assistir às aulas e interagir com os colegas e os professores e à dificuldade de manter uma rotina de estudos sem apoio.

Além das desigualdades sociais, é preciso considerar a diversidade nas culturas juvenis, ou seja, o que desperta interesse e chama a atenção dos jovens e a maneira pela qual eles vivenciam e experimentam o mundo.

É importante considerar a diversidade de jovens e juventudes com os quais o professor vai ter contato ao trabalhar com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. As culturas juvenis devem estar integradas ao planejamento escolar, pois entender os estudantes em suas individualidades e especificidades e considerá-las no processo de ensino-aprendizagem é essencial para estabelecer um diálogo entre o que se aprende e o mundo em que se vive, fazendo com que o processo de aprendizagem seja mais contextualizado e significativo.

Assim, a curadoria de obras desta coleção foi pensada não apenas para contemplar os artistas e as expressões consagradas nas diversas linguagens artísticas, mas também para proporcionar aos estudantes as possibilidades de diálogo das obras com as culturas juvenis.

1.4 Cultura de paz, saúde mental e *bullying*

É possível que a escola seja o primeiro ambiente em que as crianças e os adolescentes convivem com pessoas de diferentes vivências, e é parte do processo de formação cidadã aprender a respeitar os outros e os direitos humanos e acolher a diversidade sem preconceitos. Dessa maneira, é fundamental que no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental os estudantes sejam mobilizados a exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos, colocando esses aprendizados em prática em contextos sociais mais amplos do que a escola e contemplando o que é preconizado na competência geral da Educação Básica 9.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

Para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, é fundamental que a família dos estudantes ou os responsáveis por eles estejam envolvidos de maneira direta e ativa nos encontros nos quais os temas relacionados à cultura de paz são abordados, firmando um compromisso com valores e práticas que colaborem para a cooperação no ambiente escolar e a resolução de conflitos. Nesses encontros e nos momentos em que for necessário, é importante desnaturalizar a violência e mobilizar situações de aprendizagem em que os estudantes se expressem com respeito, empatia, responsabilidade, inclusão e cooperação.

As mudanças e as transformações vivenciadas pelos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental envolvem aspectos físicos e mentais e podem deixá-los vulneráveis, especialmente em relação à saúde mental. É importante que o professor, a comunidade escolar e os pais e responsáveis estejam preparados para promover e garantir o bem-estar psicológico desses jovens, construindo um ambiente de confiança.

A escola também deve estar preparada para fazer os encaminhamentos necessários no caso de diagnóstico de questões relacionadas à saúde mental, tanto em casos de indisciplina ou de comportamento inadequado como em casos de depressão ou de desequilíbrio emocional.

O professor não é nem deve ser o responsável por diagnósticos, mas pode observar criticamente o comportamento dos estudantes, especialmente em situações de socialização e de atividades em grupo, e abordar assuntos relacionados à promoção de saúde mental e à prevenção de transtornos mentais, sempre que possível. Dessa maneira, espera-se que os estudantes desenvolvam competências como autoconsciência, autogestão e consciência social, além de terem habilidades de relacionamento e de serem capazes de tomar decisões responsáveis.

Arelado à promoção de uma cultura de paz e da valorização da saúde mental está o combate ao *bullying* no ambiente escolar. Ainda que este seja um problema presente em diversas esferas de nossa sociedade, a escola pode combatê-lo se encará-lo como um problema e buscar soluções coletivas para resolvê-lo. Para isso, é preciso promover o diálogo, o respeito, a empatia, a colaboração, a inclusão e a responsabilidade.

A princípio pode parecer difícil diferenciar *bullying* de brincadeira, pois a separação entre eles é tênue. As brincadeiras não são incomuns entre estudantes de todas as faixas etárias e fazem parte, inclusive, de sua socialização. No entanto, o *bullying* não é uma brincadeira, ele pode ser diferenciado por se tratar de uma violência intencional, que desqualifica, constrange e oprime o outro de maneira sistemática, na maioria das vezes apontando características físicas.

No Brasil, o *bullying* é entendido como questão de saúde pública, sendo um dos países com as maiores taxas de violência física e psicológica no ambiente escolar. Os resultados dessa agressão variam muito, mas afetam a saúde física e mental das vítimas, com casos de depressão, baixa autoestima e crises de ansiedade.

A identificação de situações de *bullying* é o primeiro passo, e o fundamental, para a superação do problema. O ideal é que,

ao ser identificado um caso, os pais ou responsáveis e a equipe pedagógica, se possível com apoio psicológico, intervenham conjuntamente. O combate ao *bullying* deve constar em ações de promoção da cultura de paz na escola, contando inclusive com o apoio de estratégias como a Comunicação Não Violenta (CNV), método comunicativo para resolução de conflitos desenvolvido pelo psicólogo estadunidense Marshall Rosenberg (1934-2015).

1.5 Temas Contemporâneos Transversais

No contexto de conexão dos estudantes com seu entorno e de construção de uma sociedade mais justa e democrática, a BNCC prevê que sejam incorporados ao currículo os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Os TCTs estabelecem relações entre os conteúdos dos componentes curriculares e as demandas da sociedade, promovendo um aprendizado contextualizado com os interesses dos estudantes, abordando temas que “buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (BRASIL, 2019, p. 7).

Os 15 TCTs são organizados em 6 grandes áreas: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Ciência e Tecnologia, conforme a imagem a seguir.



Fonte: BRASIL, 2019, p. 13.

O Manual do Professor dos quatro volumes desta coleção apresenta seção na qual são abordados os TCTs, trazendo indicações para a problematização e o trabalho com o tema em sala de aula, sempre procurando relacionar o TCT à realidade e ao cotidiano dos estudantes.

2. Visão geral da coleção

A coleção está dividida em quatro volumes, que correspondem aos quatro anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano). Cada volume é composto do Livro do Estudante (LE) e do Manual do Professor (MP), formado pela parte de “Orientações gerais”, pela parte de “Orientações específicas” de cada ano e acompanhado pela reprodução do Livro do Estudante com as respectivas “Orientações didáticas”.

2.1 Os volumes da coleção

Cada Livro do Estudante é composto de quatro Unidades e uma “Atividade complementar”. Cada Unidade é destinada a uma linguagem artística de forma prioritária, ou seja, artes visuais, dança, música e teatro. Em cada ano, as unidades apresentam temas atravessadores comuns. Assim, as diferentes linguagens estabelecem diálogos entre si, ao longo do volume, com base em um tema comum, evidenciando seus pontos de conexões, bem como suas especificidades.

Ao final da primeira Unidade, em todos os livros da coleção, há uma “Atividade complementar” de artes integradas que a conecta com a Unidade 2, logo a seguir. Dessa forma, a “Atividade complementar” articula o caráter interdisciplinar da coleção, abordando os objetos de conhecimento de artes integradas e mobilizando suas habilidades com o objetivo de desenvolver as habilidades e as competências específicas e gerais expressas na BNCC.

Os temas atravessadores tiveram como fundamento os cinco objetos de conhecimento da unidade temática artes integradas presentes na BNCC. O objeto de conhecimento “Contextos e práticas” foi trabalhado no conjunto dos conteúdos, dos debates e das propostas de experimentação que compõem a coleção. Já os outros quatro objetos de conhecimento de artes integradas foram trabalhados como temas atravessadores das unidades que compõem cada volume, organizados da seguinte maneira:

- **6º ano:** Processos criativos;
- **7º ano:** Matrizes estéticas e culturais;
- **8º ano:** Patrimônio cultural;
- **9º ano:** Arte e tecnologia.

Iniciamos o volume do **6º ano** trabalhando com os processos criativos em Arte, seus temas e procedimentos, as técnicas e os saberes específicos de cada linguagem, bem como a interação entre processos criativos de diferentes artes. Nas Unidades são trabalhados os diferentes objetos de conhecimento de cada linguagem, especialmente aqueles referentes a processos de criação e elementos da linguagem. A “Atividade complementar” em artes integradas do 6º ano relaciona artes visuais e teatro, propondo um intercâmbio dos processos de criação e dos elementos de linguagem de ambos por meio da criação de cenas teatrais com base em histórias em quadrinhos. Nessa atividade, contemplamos a produção audiovisual, referente à técnica de *stop motion*, como instrumento de criação, registro, produção e compartilhamento. Dessa forma, propomos a mobilização de tecnologia digital de fácil acesso por meio de computadores ou *smartphones* conectados à internet de forma crítica, criativa, autônoma e responsável.

No volume do **7º ano**, é explorada a diversidade de matrizes estéticas e culturais da cultura popular brasileira. Problematicando categorizações entre arte, artesanato e folclore, pretendemos levar os estudantes a conhecer, fruir e experimentar manifestações culturais e artísticas brasileiras, identificando suas diferentes matrizes estéticas e culturais, em especial as africanas e as indígenas, tanto tradicionais como contemporâneas. A valorização das contribuições africanas e indígenas para a cultura e as artes no Brasil é realizada ao longo dos quatro volumes desta coleção, a fim de ampliar o repertório dos estudantes e de incorporar o trabalho, as técnicas e os saberes em sua diversidade étnica. No volume 7, aprofundamos essa valorização ao tratar da cultura brasileira como tema atravessador das quatro Unidades que o compõem. As linguagens artísticas são tensionadas pelas manifestações populares, sendo levadas a ampliar

suas fronteiras e a se localizar em territórios mistos, nos quais não é possível determinar o que é teatro, dança, artes visuais e música. A cultura popular brasileira revela um hibridismo presente nas manifestações artísticas da tradição popular e seus reflexos na arte contemporânea. A “Atividade complementar” do volume 7 evidencia esse hibridismo ao propor pesquisa, exploração, contextualização, fruição e experimentação nas brincadeiras de boi espalhadas por vários estados brasileiros. As novas tecnologias estão incorporadas à mobilização das habilidades de cada linguagem, bem como das artes integradas. Por meio da pesquisa, do registro, da criação, da identificação e da manipulação de diferentes tecnologias e recursos digitais, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de uma relação ética e inventiva com a tecnologia e a cultura digital presentes no dia a dia de grande parte dos estudantes no Brasil.

No livro do **8º ano**, o tema atravessador é o patrimônio cultural, que, por sua vez, tem muitas conexões com a cultura popular trabalhada no ano anterior, sobretudo no que diz respeito ao patrimônio imaterial e à valorização dos saberes de tradição oral, manifestos por meio do corpo, da cena, da música e da visualidade. De forma contextualizada, propomos a pesquisa, a fruição e a experimentação de práticas artísticas vinculadas à ideia de patrimônio nas artes visuais, na dança, na música e no teatro. Assim, o conceito de patrimônio mobiliza “a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (BRASIL, 2018, p. 203). Isso ocorre, principalmente, em contexto interdisciplinar que é explorado de forma aprofundada na “Atividade complementar” deste volume, na qual dança e artes visuais se relacionam de forma dialógica na valorização do patrimônio artístico cultural. Como nos demais volumes, a cultura digital e suas diferentes tecnologias são trabalhadas de forma ativa na pesquisa, no registro, na criação e no compartilhamento de informações e obras artísticas.

No livro do **9º ano**, a área temática atravessadora das Unidades e da “Atividade complementar” de artes integradas é arte e tecnologia. No contexto de consolidação das competências e habilidades do Ensino Fundamental e de preparação para a continuidade da escolarização básica, a cultura digital, na qual grande parte dos adolescentes brasileiros está imersa, e que foi trabalhada ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental na coleção, é colocada em foco com base nas relações entre arte e tecnologia nas quatro linguagens artísticas. Propomos práticas experimentais nas quais os estudantes vão criar, individual ou coletivamente, manipulando diferentes tecnologias e recursos digitais, o que favorece o protagonismo juvenil. Da mesma forma, são debatidos, por meio de exemplos de obras artísticas contemporâneas contextualizadas, os tensionamentos provocados pelas tecnologias digitais nos procedimentos, materiais e processos em artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro. No livro do 9º ano, a “Atividade complementar” de artes integradas busca conexões entre diferentes linguagens artísticas por meio da tecnologia. Dessa forma, desenvolve-se a habilidade dos estudantes de “explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística” (BRASIL, 2018, p. 203). Essa habilidade, relacionada a outras de cada linguagem, propicia o desenvolvimento de competências relacionadas à inserção crítica, criativa, autônoma, ética e responsável dos estudantes no mundo e na cultura digital, de modo reflexivo, ético e responsável.

É importante destacar que, no caso do componente Arte, a BNCC não faz distinção por ano entre objetos de conhecimento e habilidades, dividindo-os apenas em anos iniciais (do 1º ano ao 5º ano) e anos finais (do 6º ano ao 9º ano). Assim, por meio dos objetos de conhecimento e das habilidades propostos de

forma comum para todos os anos finais do Ensino Fundamental, é possível criar um percurso pedagógico diferenciado, no qual a ideia de progressão de conteúdos pode ser substituída por aprofundamentos temáticos de forma interdisciplinar. Esse é o objetivo desta coleção ao propor as temáticas atravessadoras de cada ano, o que também possibilita ao professor, à coordenação pedagógica e à comunidade escolar, incluindo os estudantes, planejar estratégias, procedimentos e instrumentos pedagógicos em torno das propostas da BNCC.

2.2 A estrutura de cada volume

Vamos descrever brevemente as seções que compõem as Unidades e dar orientações para que você possa incorporá-las a seus procedimentos metodológicos em sala de aula, além de detalhar os elementos que compõem o Manual do Professor, de modo a colaborar no planejamento e no uso da coleção em sala de aula.

- **Título da Unidade:** comunica o tema principal da Unidade.
- **Imagem inicial:** imagem relacionada ao tema da Unidade e à linguagem artística que será trabalhada de forma preponderante. Por meio da imagem, é possível realizar associações com os conteúdos que serão tratados em seguida, antes de as explicações teóricas serem apresentadas.
- **Trocando ideias:** perguntas que introduzem o tema da Unidade por meio da leitura da imagem inicial e da identificação do conhecimento prévio dos estudantes, antes do contato com a teoria. As atividades podem ser trabalhadas como indutoras do debate sobre o tema entre os estudantes, mediado pelo professor. Na parte específica do Manual do Professor há orientações pedagógicas sobre cada pergunta. A seção “Trocando ideias” também finaliza cada Unidade, retomando os conhecimentos adquiridos e as vivências dos estudantes.
- **Texto principal:** é o texto explicativo, apoiado por imagens contextualizadas. É uma das fontes de informação elementares presentes na coleção.
- **Outras vozes:** entrevistas, reportagens, notícias sobre pessoas que trabalham nas áreas relacionadas às artes, seguidas de atividades sobre o tema que podem ser feitas por escrito ou oralmente.
- **Mãos à obra:** atividade prática experimental com as linguagens artísticas. Descreve o passo a passo de forma clara e objetiva, com ilustrações que possibilitam a compreensão por parte do estudante e do professor. No Manual do Professor há orientações pedagógicas procedimentais e avaliativas. Essa seção prática constitui um momento privilegiado para exercitar os fundamentos das metodologias ativas de ensino, mais especificamente da aprendizagem colaborativa, pois envolve os estudantes em atividades complexas e muitas vezes interdisciplinares; promove o estímulo à tomada de decisões por parte dos estudantes, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e leva-os a se envolver nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas (MORÁN, 2015).
- **Atividade complementar: Artes integradas:** desenvolvida em quatro etapas – Conhecer, Pesquisar, Criar e Respeitável público – que contemplam a apresentação do tema, uma proposta de pesquisa em fontes confiáveis e verificáveis sobre a temática desenvolvida, práticas escritas e/ou orais, usando a multimodalidade textual das linguagens artísticas sobre a temática abordada e o compartilhamento das produções, e debate com

a comunidade com base nos conhecimentos adquiridos e nas experiências vivenciadas. O debate deve ser conduzido de modo a desenvolver o convívio social republicano. No momento de criação, a turma poderá exercitar os fundamentos das metodologias ativas por meio da aprendizagem colaborativa.

- **Explorando na rede:** proposta de pesquisa na internet a ser realizada em sala de aula ou fora dela. Explora os conteúdos de pesquisa e de recuperação de informação, entrevista, infográficos e demais formas de produção de texto.
- **Arte do amanhã:** relação das artes com temas importantes para o desenvolvimento social, tecnológico, científico e ecológico de nossa sociedade, evidenciando a necessidade da concorrência de diversos saberes para fazer frente aos desafios contemporâneos visando a um futuro sustentável.
- **Em poucas palavras:** recupera de forma sintética os conhecimentos, as habilidades e as competências mobilizados na Unidade.
- **Para ler, ouvir e ver:** sugestões de livros, áudios, material audiovisual ou outras mídias para os estudantes, levando em consideração a classificação indicativa de acordo com a faixa etária. Cada sugestão é acompanhada de uma breve resenha. Ao longo do Manual do Professor também são sugeridos livros, áudios, materiais audiovisuais ou outras mídias para o docente, igualmente acompanhados de breve resenha.
- **Referencial bibliográfico comentado:** referencial bibliográfico que baseou a elaboração do Livro do Estudante e do Manual do Professor, com comentários que contextualizam a obra, além de referencial bibliográfico complementar para uso do professor, para consulta e pesquisa. Ao final do Manual do Professor, também são apresentadas as transcrições dos áudios trabalhados ao longo do volume; no Livro do Estudante só há esse item no caso de a letra não ter sido apresentada anteriormente.

3. Proposta teórico-metodológica adotada

Entendemos que o professor é o principal responsável pela criação de sua metodologia de trabalho; por isso, nesta coleção são propostas diversas atividades práticas de fruição e de reflexão sobre a arte com o objetivo de subsidiar o professor em sua prática. A intenção é que essas atividades despertem em docentes e em estudantes a vontade de experimentar e de arriscar-se, de modo que fiquem mais abertos ao novo e a tudo aquilo que é diferente do que já se sabe, ou seja, ao mundo das descobertas.

Ensinar é estar aberto a ser atravessado pela experiência, como propõe o educador espanhol Jorge Larrosa. Para ele, a experiência não é algo que pode ser produzido e determinado em um planejamento, mas algo que acontece e, ao acontecer, preenche com significados aquele momento para os que o vivenciam:

A experiência é algo que [nos] acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências, em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2015, p. 10).

No caso das artes, deixar-se afetar pela experiência, estar aberto à experimentação é ainda mais importante. Patrícia Cardona (1949-), professora de dança e pesquisadora mexicana, propõe uma reflexão sobre a poética do ensino de Arte, especificamente de dança, mas que pode ser estendido a outras linguagens:

A arte é um compromisso para criar o futuro de uma linguagem pessoal [...]. Um futuro de linguagem é uma maneira inédita de dizer o que é familiar ou o que foi recém-descoberto [...]. Remove os véus da percepção esquematizada. Destroi os padrões cotidianos da significação. Descobre dimensões desconhecidas. Andamos na busca pela autenticidade perdida. Tarefa nada fácil. (CARDONA, 2017, p. 24. Tradução dos autores especialmente para esta obra).

De acordo com Cardona, entendemos que, por ser uma tarefa nada fácil, ensinar Arte deve ser realmente encarado como um desafio em que se exploram diferentes estratégias, se experimenta, se reflete e buscam-se referenciais para transpô-lo das formas mais inusitadas.

Uma maneira de dispor-se a esse desafio da experiência é cultivar em si mesmo o potencial criativo, a afetividade, a sensibilidade e a capacidade de imaginar mundos alternativos. Por meio da relação sensível e afetiva do professor com a arte, ele pode propiciar aos estudantes oportunidades para que façam as próprias descobertas.

Uma possibilidade de ensinar Arte na escola é a proposta nesta coleção, respeitando a **Arte como componente curricular** em diálogo com outras áreas, e o **estudante como sujeito cultural, produtor e fruidor de arte**, trabalhando as quatro linguagens artísticas de forma equilibrada e interligada, com autonomia e especificidade, bem como as artes integradas. Também acreditamos na **ampliação do repertório artístico** para além das obras mais célebres, contemplando a arte feita por artistas pouco conhecidos, com o objetivo de desmistificá-la como algo inacessível e incentivar que a escola se aproxime dos **artistas da comunidade** na qual está inserida, e explorando as produções relacionadas às culturas juvenis. Por fim, confiamos que o professor, por meio de sua experiência como docente, tem a capacidade de adaptar as propostas aqui apresentadas de forma propositiva, **criando a própria metodologia**.

3.1 O livro didático de Arte – Aspectos metodológicos

A metodologia do ensino de Arte vem se desenvolvendo e se aprofundando com o tempo. Sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático é bastante recente, tendo ocorrido em 2015, bem como o hábito de os professores de Arte trabalharem com o suporte do livro didático. Muitas vezes, pelos anos de prática, os professores vão reunindo os próprios materiais didáticos e desenvolvendo suas metodologias. O desenvolvimento de uma metodologia própria de cada professor é fundamental ao desempenho criativo da docência.

Pretendemos dar suporte teórico e metodológico para que o professor possa usar sua experiência e sua criatividade na condução das propostas, acrescentando outras e modificando-as quando necessário, desenvolvendo a própria metodologia em sala de aula. A seguir, vamos explicitar algumas referências metodológicas que contribuem para a construção da proposta didática desta coleção.

3.1.1 Metodologias ativas

Há algum tempo, as pesquisas e os estudos na área da educação têm colocado em cheque as metodologias tradicionais de ensino, questionando especialmente o modelo baseado na simples transmissão de informações em aulas expositivas, que coloca o estudante como receptor passivo de conteúdos. Assim, aos poucos, a educação passou a ser centrada nos estudantes, tornando-os agentes e protagonistas da própria aprendizagem, e colocou o professor como mediador entre eles e os conteúdos.

Esse movimento acompanha as transformações da sociedade atual, pois os estudantes estão inseridos em um contexto de novas tecnologias e de fácil acesso a ferramentas digitais. Eles estão expostos a conteúdos diversos, o que aumenta a necessidade de mediação entre eles e as informações do mundo e de instrumentos para que essas informações sejam assimiladas de maneira significativa e crítica.

As metodologias ativas constituem, então, um novo caminho para as práticas pedagógicas, com o objetivo de fornecer subsídios ao professor para que as aulas sejam mais dinâmicas, acompanhando o ritmo das informações a que os estudantes têm acesso. Além disso, a prática pedagógica com base nas metodologias ativas desenvolve a autonomia dos estudantes, valorizando suas opiniões, seus conhecimentos prévios e suas experiências, assim como incentivando reflexões. Dessa maneira, eles são preparados para atuar como cidadãos na vida em sociedade.

Metodologias ativas

- **Estudantes como agentes da construção da própria aprendizagem.**
- **Aulas mais dinâmicas.**
- **Maior autonomia dos estudantes.**
- **Valorização de opiniões, conhecimentos prévios e experiências.**
- **Incentivo à reflexão.**
- **Preparação para atuar na vida em sociedade.**

O foco de uma prática pedagógica que considere as metodologias ativas é o trabalho com um processo de aprendizagem mais desafiador e motivador para os estudantes, propondo a construção de conhecimentos por meio de questionamentos e de experimentação e incentivando as potencialidades individuais, como criatividade e sensibilidade.

Entre as metodologias ativas mais utilizadas atualmente estão a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem entre times, a sala de aula invertida, as abordagens mistas e a aprendizagem colaborativa.

Nesta coleção, há seções que se inserem nas bases da aprendizagem colaborativa, como “Mãos à obra” e “Atividade complementar”, pois promovem

[...] uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. (TORRES; IRALA, 2014, p. 61).

Assim, as atividades propostas nessas seções valorizam o conhecimento prévio dos estudantes e sua maneira de ver o mundo e de estar nele, incentivando o compartilhamento de saberes e a construção do respeito mútuo e da empatia, o que leva a uma atuação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem em Arte.

3.1.2 Argumentação

A adoção de uma prática educativa que pretende formar sujeitos críticos, questionadores, conscientes e que ajam orientados por princípios éticos e democráticos tem como base o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes. É a capacidade de argumentar que possibilita a eles identificar falácias, reconhecer sentidos comuns, discernir fato de opinião, analisar premissas e pressupostos e avaliar argumentos de autoridade para, então, formar opiniões próprias e embasadas objetivamente.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa permite uma participação ativa na sociedade, pois fornece subsídios para que os estudantes exponham ideias e conhecimentos embasados, com clareza e organização, de maneira respeitosa e de acordo com os direitos humanos.

A argumentação é uma habilidade essencial para o convívio humano e social. A dimensão da importância da argumentação é dada por Fiorin (2015, p. 9):

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias. No contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação. Eles ensinam a arte da persuasão.

Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem.

A coleção apresenta oportunidades em que o professor poderá levar os estudantes a exercitar suas capacidades argumentativas de maneira oral e escrita, como na realização de atividades de pesquisa seguidas de apresentação e debate de ideias. É importante que, no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental, eles sejam incentivados a recorrer à argumentação embasada e a verificar fontes e informações, procurando argumentos que as corroborem ou as contrariem.

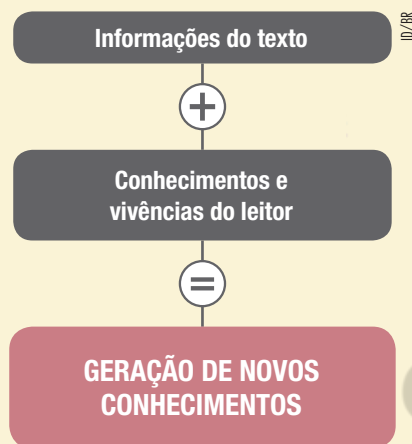
Dessa maneira, os estudantes desenvolvem a argumentação de forma significativa, respeitando a pluralidade de ideias e contemplando a competência geral da Educação Básica 7 da BNCC:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9).

3.1.3 Inferência

Entende-se por inferência a organização dos sentidos apreendidos e elaborados pelos leitores no contato com um texto. A inferência resulta de relações estabelecidas entre o que se lê e o repertório cultural do leitor, ou seja, é um processo cognitivo que ultrapassa uma leitura, pois abarca nela a vivência de quem lê.

A leitura e a compreensão de um texto vão além do que está escrito e explícito nele, sendo necessário que o leitor seja capaz de pensar, inferir e concluir, com base em seus conhecimentos prévios e suas experiências. É a capacidade de inferir que leva os estudantes, ao lerem um texto, a refletir sobre seus conteúdos, a relacionar esses conteúdos à própria visão de mundo e a gerar novos conhecimentos do conjunto de saberes que resulta dessa leitura.



É essencial que os estudantes sejam capazes de realizar leituras em níveis inferenciais, pois essa é uma característica fundamental para a habilidade de compreensão da linguagem. Assim, compreender um texto está estritamente relacionado à qualidade e à quantidade de inferências geradas no decorrer da leitura, pois o leitor precisa preencher as lacunas deixadas implicitamente no texto.

A capacidade de leitura inferencial, ou seja, de concluir, levantar hipóteses, deduzir e formular novos sentidos, está intimamente ligada à atuação dos estudantes na sociedade, pois com essa habilidade eles estarão aptos a compreender contextos históricos, saber o que está por trás de disputas de narrativas e disputas políticas e encontrar soluções para problemas de sua realidade, isto é, a leitura inferencial é essencial para uma atuação consciente e responsável na sociedade.

Nas aulas de Arte, o exercício da inferência pode ser realizado na abordagem dos textos teóricos e na execução das atividades. Uma das possibilidades de exercitar essa capacidade com a turma é fazer perguntas que levem os estudantes a antecipar informações e a verificar se as hipóteses são factíveis, incentivando-os a retomar seus conhecimentos prévios. Esse tipo de processo também pode ser feito em relação à leitura de obras de arte, levando os estudantes a relacioná-las a elementos da própria realidade.

3.1.4 Pensamento computacional

Embora a expressão **pensamento computacional** remeta à noção de tecnologia digital, esse conceito está relacionado a ferramentas e estratégias que podem auxiliar na resolução de problemas. Assim, o pensamento computacional ultrapassa ferramentas digitais e precisa ser compreendido também no âmbito de atividades desplugadas, ou seja, sem o uso de computadores.

Brackmann propõe a seguinte definição para pensamento computacional:

O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los eficazmente. (BRACKMANN, 2017, p. 29).

Em relação à abordagem desplugada para o desenvolvimento do pensamento computacional, Brackmann defende:

Muitos tópicos importantes de Computação podem ser ensinados sem o uso de computadores. A abordagem desplugada introduz conceitos de *hardware* e *software* que impulsionam as tecnologias cotidianas a pessoas não técnicas. Em vez de participar de uma aula expositiva, as atividades desplugadas ocorrem frequentemente através da aprendizagem cinestésica [...]. (BRACKMANN, 2017, p. 52).

Nesse sentido, Brackmann propõe quatro pilares de organização do pensamento computacional, os quais podem ser utilizados em etapas da realização de atividades em Arte, de modo que os estudantes desenvolvam habilidades de identificação e de resolução de problemas de forma mais assertiva. Essas etapas podem ser utilizadas especialmente na realização de atividades práticas e de pesquisa, como nas seções “Mãos à obra” e “Explorando na rede”. São elas:



O processo de decomposição envolve dividir uma tarefa ou um problema em partes menores, mais fáceis de visualizar, entender e gerenciar. Assim, cada uma das partes subdivididas é resolvida individualmente, facilitando a compreensão e gerando o entendimento posterior do todo.

A etapa de reconhecimento de padrões consiste na identificação de características similares entre as partes do problema

ou da atividade, ou entre outros problemas e atividades já praticados e solucionados. Assim, os estudantes passam a ser capazes de retomar soluções e estratégias para a realização da atividade.

A abstração é a parte do pensamento computacional que leva os estudantes a selecionar os elementos mais importantes para a realização da atividade, preterindo aspectos que não precisam ser considerados.

Por fim, a etapa dos algoritmos, que envolve todos os processos anteriores, pode ser definida como o conjunto de “regras”, de etapas para a resolução de um problema, que pode ser retomado de atividades anteriores, não sendo necessário recriar um algoritmo toda vez que houver uma atividade do mesmo tipo.

3.2 A Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular é uma metodologia proposta por Ana Mae Barbosa, após pesquisas realizadas no período de 1983 a 1992, e vem sendo, desde então, enriquecida e ampliada pela própria autora e por professores e artistas que se dedicam ao estudo e à prática dessa metodologia em sala de aula (BARBOSA, 2021). A importância da proposição de Ana Mae vem da precisão das três ações básicas que formam o triângulo pedagógico para o ensino-aprendizagem em/sobre Arte: a criação (fazer artístico), a leitura da obra de arte e a contextualização (BARBOSA, 1988).

O **fazer artístico**, ou a criação, em sala de aula dominava o contexto do ensino de Arte no ambiente escolar brasileiro na década de 1980, que se centrava na produção artística do estudante, enfatizando a expressão de sua subjetividade e o espontaneísmo. A esse ambiente, Ana Mae adicionou os componentes **leitura da obra de arte** e **contextualização**, apresentando-os como fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem em Arte, formulando, assim, a tríade baseada nas ações: **fazer-ler-contextualizar** (BARBOSA, 2019). A Abordagem Triangular propõe, portanto, fundamentar o ensino de Arte em metodologias que “correspondam aos processos mentais de FAZER Arte, materializando uma ideia; LER/VER imagens, o campo de sentido ou obras de Arte e CONTEXTUALIZAR” (BARBOSA, 2021, n.p.).

Com o objetivo de evitar interpretações dúbias, Ana Mae adotou a expressão **leitura** da obra de arte em vez das palavras **apreciação** ou **fruição**. Dessa forma, a pesquisadora afirma o caráter objetivo da ação, em contraposição à simples ideia de emoção diante de uma obra. Para Ana Mae, a leitura da obra de arte é “questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos estudantes a receptáculos das informações do professor” (BARBOSA, 1988, p. 40).

Em relação à contextualização de uma obra de arte, Ana Mae defende que

pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não. (BARBOSA, 1988, p. 37).

O objetivo de trabalhar a contextualização das obras de arte em sala de aula é apresentá-las de maneira a propiciar a produção de sentido pelos estudantes. Segundo Ana Mae,

a ideia de basear o ensino da Arte no fazer e no ver Arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da Arte/Educação em todo o mundo. A triangulação com a **contextualização** foi o que distinguiu e problematizou socialmente a proposta brasileira [...]. Todas as disciplinas, todo o conhecimento humano categorizado pode ser movimentado no processo de contextualização desde a Matemática, Ciências, Antropologia, História, Sociologia etc. Enfim, a obra convida o espaço ao redor. As circunstâncias de várias naturezas e a curiosidade do sujeito para colaborar no entendimento da imagem que analisa e na imagem que produz. A contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade e para a leitura do social. (BARBOSA, 2021, n.p., grifo nosso).

Essas três ações devem ser entendidas como relacionadas entre si, sem uma ordem fixada ou uma relação hierárquica entre elas para serem trabalhadas. Em publicações recentes, Ana Mae chega a usar a metáfora do zigue-zague para descrever as relações entre as três ações da Abordagem Triangular, apontando a contextualização como o ponto fundamental de movimento dentro da proposta, uma vez que tanto o fazer arte quanto a leitura de uma obra de arte exigem contextualização para que ocorram de maneira efetiva (BARBOSA, 2019). Assim, deve-se entender as três ações básicas que compõem a Abordagem Triangular de maneira entrelaçada e relacionada aos modos como se aprende/ensina Arte, e não como um modelo para o que se aprende ou o que se ensina.

Inicialmente pensada para o ensino de Arte por meio da imagem e ancorada nas artes visuais, a Abordagem Triangular foi incorporada e modificada para atender as demais linguagens artísticas ao longo do tempo. Nesta coleção, incluímos nessas pesquisas de ampliação da Abordagem Triangular, em uma perspectiva dialógica, as diversas linguagens artísticas: artes visuais, música, dança, teatro e artes integradas. Ao relacionar a produção e a experimentação das materialidades e das técnicas das diferentes linguagens a seus contextos históricos, culturais e sociais, bem como à capacidade de realizar leituras críticas das produções individual, dos colegas e de artistas diversificados, leva-se os estudantes a uma relação dialógica com a experiência em Arte.

Os temas atravessadores e os TCTs, abordados nos quatro volumes do Livro do Estudante e tratados por meio de textos, atividades, pesquisas e criações, têm como objetivo contemplar a tríade das ações fazer-ler-contextualizar, proposta por Ana Mae. Ao abordar criticamente uma mesma temática na diversidade de experimentações específicas de cada linguagem e em sua contextualização histórica, possibilitamos aos estudantes a autonomia em relação às próprias produções, bem como ao pensamento crítico e à percepção sinestésica provocada pela arte, além da relação com o contexto em que vivem.

Sugerimos ao professor que mantenha um relacionamento dialógico com os princípios da Abordagem Triangular, que propõe abordar o ensino de Arte de forma contextualizada, respeitando sua complexidade. Portanto, o professor é convidado a relacionar esses conceitos com sua prática diária em sala de aula, e é possível que algumas dessas propostas já integrem suas aulas. Reiteramos que esta coleção pretende contribuir conceitualmente, com textos teóricos, propostas de práticas e experiências, para que o professor continue na busca do que Meirieu chama de **momento pedagógico**, ou seja,

o instante em que, sejam quais forem nossas convicções e nossos métodos pedagógicos, aceitamos ser surpreendidos diante desse rosto [do estudante], de sua estranheza, de sua radical e incompreensível estranheza. (MEIRIEU, 2002, p. 60).

A estranheza da qual fala o autor diz respeito à percepção da singularidade de cada estudante e à disposição para rever e adaptar as práticas docentes com base nesse entendimento. Esse diálogo é também mediado pelas materialidades, pelas técnicas e pelas estéticas das linguagens artísticas, que contribuem para a criação de diversos procedimentos metodológicos singulares e contextualizados nas condições históricas, sociais, econômicas, estéticas e culturais de cada professor e de cada estudante.

3.3 Seis dimensões do conhecimento em Arte

Conjuntamente à Abordagem Triangular, a proposta teórico-metodológica desta coleção é orientada pelas seis dimensões do conhecimento em Arte da BNCC. Essas dimensões foram propostas como abordagens que, “de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2018, p. 194). Elas atravessam os objetos de conhecimento e as habilidades das artes visuais, da dança, da música e do teatro, bem como das artes integradas:

[...] Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 194).

Apenas como um exercício didático, apresentamos as relações que podem ser estabelecidas entre as dimensões do conhecimento da BNCC e cada um dos vetores da Abordagem Triangular, destacando que não há entre eles relações hierárquicas.

Criação: trata-se do fazer artístico e, nesse sentido, dialoga com o eixo da produção na Abordagem Triangular. De acordo com a BNCC, é uma atitude “que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas.” (BRASIL, 2018, p. 194). Essa dimensão corrobora o fundamento teórico da coleção no que diz respeito à experiência, à estética e à poética como criação. Na coleção, propomos práticas que incentivam a criação por meio da experiência estética com procedimentos oriundos de saberes diversos e reflexões que geram uma poética, um “jeito de fazer” específico no trabalho de cada estudante.

Crítica: envolve os estudos e as pesquisas das diversas manifestações culturais experimentadas e conhecidas. Trata-se das “impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações [...]” (BRASIL, 2018, p. 194). Relaciona-se com a contextualização da Abordagem Triangular, sendo de fundamental importância para que o ensino de Arte na escola mobilize habilidades e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento das competências gerais e específicas que envolvem o social, a cultura, as linguagens artísticas e a estética. Na coleção, por meio do debate, das rodas de conversa, das

perguntas e das avaliações sobre a própria prática artística e as práticas de artistas diversos, propomos um ensino provocador do pensamento crítico, contextualizando a própria produção e a de outros artistas a seus contextos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais.

Estesia: relacionada ao eixo da leitura na Abordagem Triangular. A estesia “refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais.” (BRASIL, 2018, p. 194). Na coleção, o destaque da estesia como dimensão do conhecimento em Arte é de fundamental importância, pois valoriza a percepção e o desenvolvimento da sensorialidade tanto por parte dos estudantes no fazer artístico quanto por parte da comunidade escolar e do fruidor da obra de arte. Também está ligada à produção, pois por meio da estesia, ou seja, da experiência sensível do sujeito, transformam-se os materiais, o espaço e o corpo no processo de criação em arte. A estesia é trabalhada na coleção tanto na seção “Mãos à obra” quanto nas rodas de conversa nas quais se valoriza a reflexão sobre os aspectos sensoriais do fazer artístico dos estudantes e de outros artistas. Em relação às competências gerais e específicas, a estesia mobiliza conhecimentos e habilidades referentes ao cuidado de si, ao reconhecimento do espaço da escola e à relação estética com as produções humanas e naturais.

Expressão: associada à produção, “refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo.” (BRASIL, 2018, p. 194). A expressão diz respeito à relação da subjetividade do sujeito, individual ou coletivamente, com os elementos e os recursos de cada linguagem artística. Na coleção, são mobilizadas as habilidades relativas aos elementos das linguagens artísticas e aos processos de criação como objetos de conhecimento na seção “Mãos à obra”. São propiciados o manejo e a reorganização das materialidades artísticas e de suas formas de construção imagéticas, sonoras, espaciais, corporais, etc. Uma das principais críticas que Ana Mae faz ao ensino de Arte baseado exclusivamente na expressividade é que ele não inclui as outras dimensões da experiência artística, vinculadas à leitura e à contextualização da Arte. Por isso, as práticas expressivas são relacionadas a outras dimensões, a fim de contribuir para o desenvolvimento de competências referentes à capacidade de organização do pensamento dos estudantes e à capacidade de expressão em diversas linguagens, incorporando aspectos referentes à visualidade, à corporeidade e à sonoridade.

Fruição: segundo a BNCC (2018, p. 195), “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais”. Fruir uma manifestação artística ou uma obra de arte é mais que assistir a ela ou observá-la, é agir com ela. Por vezes, essa ação pode gerar significado, prazer e, inclusive, repulsa. A obra de arte trabalha com uma diversidade de temas e referenciais, com o objetivo de provocar diferentes reações em quem se relaciona com ela. Na coleção, possibilitamos uma experiência continuada dos estudantes com diversas obras ou manifestações artísticas de épocas, lugares e grupos sociais distintos, tanto por meio do Livro do Estudante quanto do material de áudio. Também propomos visitas pedagógicas a centros culturais de diversas linguagens, bem como o contato com artistas da região, com o objetivo de estabelecer uma relação próxima destes com a

escola, para mútuo benefício. Lembramos que, para isso, é fundamental estar atento à classificação indicativa das exposições e das obras de teatro, dança ou música. Para além das obras de arte realizadas por artistas profissionais, a fruição da produção artística dos colegas também é muito importante, pois permite uma aprendizagem conjunta e possibilita o manejo dessa dimensão de forma constante em sala de aula.

Reflexão: presente no campo da fruição e no da contextualização, “refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (BRASIL, 2018, p. 195). As competências relacionadas à reflexão são um objetivo educacional comum a todos os componentes curriculares. A arte possibilita uma forma diferenciada de reflexão, na qual atuam não apenas as informações e o intelecto, mas também a sensibilidade, as emoções e as percepções. Essa forma de análise e interpretação das manifestações artísticas e culturais é importante na construção das narrativas estéticas. Na coleção, essas narrativas foram ativadas na experiência dos estudantes tanto como fruidores quanto como criadores em arte. Trabalhamos de forma reflexiva com a arte, possibilitando uma apreensão do próprio processo de aprendizagem por parte dos estudantes, que, assim, tornam-se capazes de mobilizar conhecimentos em situações relacionadas a sua vida e a sua experiência. Isso é feito por meio das rodas de conversa, dos debates, da pesquisa e da autoavaliação de práticas artísticas. A reflexão vincula-se à construção de “uma relação ‘de verdade’, jamais pura com certeza, [...] e esboça uma verdadeira ética da comunicação pedagógica” (MEIRIEU, 2002, p. 79).

3.4 Artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas

Ainda no campo das propostas da BNCC, é importante citar o entendimento dela sobre cada uma das quatro linguagens que compõem o componente curricular Arte. Esse entendimento é o mesmo seguido por esta coleção em suas propostas metodológicas.

Nesta coleção, as artes, em suas quatro linguagens, foram entendidas e experienciadas como produções de seu tempo, relacionando-se social e politicamente com as condições históricas de cada época, com foco na contemporaneidade. Pretendemos estimular uma reflexão crítica por parte dos estudantes, provocada e mediada pelo professor, sobre o mundo, seus temas e formas artísticas, como a tecnologia, as culturas populares e o patrimônio cultural. Essa reflexão é gerada por perguntas motivadoras, cujas respostas possam expressar pontos de vista divergentes, estimulando a capacidade de diálogo e de argumentação e a convivência com posições contraditórias, respeitando os princípios éticos e democráticos do convívio social republicano. Assim, estimulamos um pensamento crítico que se exerce, também, pelo tensionamento de diferentes posições.

Nas definições das quatro linguagens no âmbito do ensino de Arte na Educação Básica, as artes colaboram para o entendimento da diversidade do mundo, da relação entre os bens culturais e as comunidades que os produzem, da experiência como lugar da imaginação, da memória, da emoção e da reflexão. No trabalho com as materialidades e as linguagens verbais e não verbais próprias das artes, os processos artísticos pretendem ampliar as formas de se perceber o mundo, incluindo

o corpo de maneira completa, em seus aspectos sensoriais, cognitivos, reflexivos, emocionais, entre outros.

Artes visuais

O desafio das artes visuais nesta coleção foi o de modificar o eixo analítico geralmente associado ao campo que privilegia a Europa e os Estados Unidos como produtores de uma cultura artística “original”. Assim, consideramos as artes visuais e seu diálogo contínuo com as matrizes africanas, indígenas e populares.

Visando à constituição de um saber plural, mediamos esse desafio com: a experiência individual e coletiva dos processos de criação e das técnicas e expressões presentes nas artes visuais; a ampliação das referências da cultura artística não só dentro do campo das artes visuais, mas também naqueles trabalhos em que elas se integram com linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, musicais, etc.; e a abordagem das diversas possibilidades de experimentar essas produções, levando em conta aspectos imagéticos como a forma, as cores, a dimensão, entre outros.

Dança

Nesta coleção, a dança como linguagem visa levar os estudantes à compreensão dos aspectos culturais, estruturais, dinâmicos e expressivos do movimento do corpo que se descobre dançando. Destacam-se as experiências que relacionam a corporeidade e a produção estética com as atividades de improvisação e os processos criativos de sequências de movimento e/ou coreografias a serem realizadas individualmente, em duplas e em grupos, estimulando os estudantes a descobrir o próprio corpo, a produzir, compreender e analisar os trabalhos realizados, além de apreender noções e habilidades para a apreciação estética e a análise crítica da dança.

Essa proposta se pauta no binômio fazer-pensar a dança com base no contexto dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de construir uma relação com os outros e com o mundo, considerando as relações sociais, políticas e culturais deles em sociedade. Com obras de artistas nacionais e internacionais, a dança é abordada em uma perspectiva multidisciplinar em que o corpo é um dos principais eixos de articulação com conhecimentos e habilidades de diversas áreas.

Música

Nesta coleção, a abordagem de música inclui a apreciação e a criação sonoras, além da compreensão de sua inserção nos aspectos culturais dos diferentes povos. Foram explorados processos criativos individuais e coletivos com foco na utilização consciente dos parâmetros sonoros e suas combinações nos exercícios de criação musical, na improvisação e em registros gráficos tradicionais e alternativos dos sons.

Também foram apresentados diversos artistas e obras das culturas da juventude, estimulando os estudantes a ampliar seu repertório de escuta musical. A música foi trabalhada como conhecimento em si e em suas interfaces com as artes visuais, a dança e o teatro, trazendo exemplos de grupos e obras brasileiras e de outros países em que as possibilidades de artes integradas sejam evidenciadas. Também foram vistas a relação da música com outras áreas do conhecimento, como a tecnologia, as culturas populares, o patrimônio cultural e os processos criativos.

Teatro

O teatro é abordado na coleção como experiência do encontro entre artistas, técnicos e público em uma mesma coordenada

espaço-temporal. Diversos processos criativos coletivos foram explorados com foco na improvisação, no jogo, na contação de histórias, na experimentação com o corpo, na relação com a música e com o texto teatral, entre outras possibilidades. Em todos os processos criativos, o espectador foi considerado um participante do processo desenvolvido pelos estudantes. Dessa forma, pretendemos ressignificar a relação artista-espectador como uma ação de cooperação e complementaridade da cena teatral. O teatro, como arte multissensorial, foi explorado em suas teatralidades cotidianas, relacionadas à percepção de mundo dos estudantes e a sua realidade, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Da mesma forma, como arte coletiva, o teatro contribui para o aprimoramento das habilidades de relacionamento interpessoal, por meio do trabalho em grupo em um ambiente acolhedor e solidário.

A encenação foi concebida como parte de um processo, sendo possibilitada pela improvisação e sua posterior repetição como cena, ou reescrita como texto dramático. Também foram utilizados fragmentos de textos teatrais destinados à faixa etária dos estudantes. Por meio das atividades práticas em teatro, estimulamos os estudantes a explorar diversos componentes da encenação, como a personagem, o figurino e objetos de cena, entre outros.

Por fim, o teatro foi contemplado como uma arte multidisciplinar que envolve conhecimentos e procedimentos das artes visuais, da dança, da música, do circo, da cultura popular, do audiovisual, das tecnologias digitais e do patrimônio cultural. Como contextualização, trabalhamos diversos exemplos de grupos teatrais brasileiros e internacionais e obras brasileiras e latino-americanas que evidenciam essa característica multidisciplinar, relacionando ainda o teatro com outras linguagens e mesmo com outras áreas do conhecimento.

Artes integradas

A coleção aborda as artes integradas na “Atividade complementar”, que propõe a experimentação de diferentes processos criativos explorando as especificidades das linguagens artísticas e suas relações intrínsecas, abrindo espaço para o hibridismo da arte contemporânea, bem como das manifestações culturais tradicionais.

Assim, buscou-se ampliar o repertório cultural dos estudantes com base no trânsito criativo entre as linguagens artísticas e suas formas híbridas, evidenciando conexões e procedimentos estéticos, além de suas formas de se relacionar com o tempo e a sociedade da qual fazem ou fizeram parte. Isso acontece na integração do conhecimento entre as diversas linguagens artísticas em práticas que, conhecendo as especificidades de cada arte, transita entre elas e, muitas vezes, chega a criar uma nova forma expressiva ou procedimental, possibilitando uma aprendizagem complexa.

A BNCC, nesse sentido, estabelece as artes integradas como a unidade temática que “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.” (BRASIL, 2018, p. 197). Para isso, foram apresentados vários exemplos de obras artísticas que integram mais de uma linguagem e a influência tecnológica na produção artística contemporânea. Além disso, há atividades experimentais que pretendem relacionar diferentes linguagens artísticas de maneira prática, contextualizada e reflexiva. Esses conteúdos são trabalhados ao longo da coleção e distribuídos nos quatro volumes, mas aparecem principalmente nas “Atividades complementares”, presentes após a primeira Unidade de cada volume.

4. Grupos grandes e de estudantes com diferentes perfis

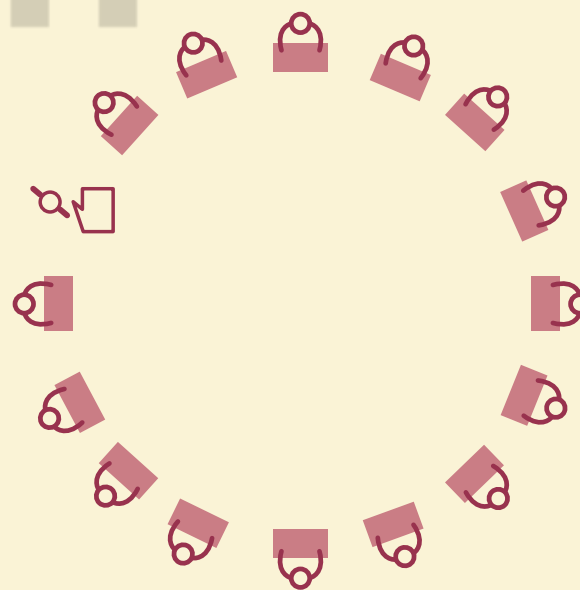
A realidade das turmas nas escolas brasileiras no que se refere à quantidade de estudantes é bastante variada em todo o território, sendo muito comum que o professor precise adaptar seus trabalhos em salas de aula com grande número de estudantes e que estes apresentem diferentes perfis, com diversos níveis de aprendizagem e diversificados perfis econômicos, sociais e políticos.

A educação voltada aos estudantes parte do pressuposto de que os objetivos de aprendizagem sejam definidos com base no conhecimento de cada um, evitando, assim, práticas de massificação e o apagamento das individualidades e das diferenças.

Valorizar a trajetória e os interesses de cada indivíduo faz com que a turma coletivamente e os estudantes individualmente desenvolvam a competência geral da Educação Básica 9 da BNCC, que pressupõe:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

Se, por um lado, uma turma numerosa e diversa apresenta desafios ao professor, como as dificuldades cotidianas de acompanhamento individual de aprendizagem, por outro traz variedade de conhecimentos, de histórias de vida, de opiniões, etc. É importante que essas diferenças sejam tratadas com respeito em sala de aula, funcionando como uma maneira de enriquecer as propostas, as atividades e os debates com os estudantes. Esse enriquecimento do convívio em sala de aula, da interação social e da aprendizagem é ainda mais potencializado quando é exercitada a aprendizagem colaborativa. Ao acolher a diversidade dos estudantes, possibilita-se a eles o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento e da confiança.



Grupos numerosos e diversos são um desafio para o professor, mas é possível tirar proveito dessa situação e criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Algumas abordagens didáticas podem colaborar para que o convívio em turmas numerosas e com estudantes de diferentes perfis seja proveitoso. No contexto de pluralidade, conhecer bem os estudantes favorece a inclusão significativa de cada um deles. Por isso, destaca-se a importância de dedicar um tempo no início do ano letivo para o diagnóstico da turma e o estabelecimento de vínculos com os estudantes, reconhecendo e mapeando individualidades, interesses, dificuldades e habilidades. Feito isso, será possível explorar as possibilidades de atividades e práticas em duplas, trios ou grupos maiores, aproveitando as potencialidades de cada indivíduo e a troca entre os estudantes, incentivando a colaboração e a superação de dificuldades com o auxílio dos colegas, ou seja, incluindo toda a turma e considerando suas individualidades, levando a um processo de ensino-aprendizagem concreto e significativo.

Em especial nas atividades práticas, é possível explorar os fundamentos das metodologias ativas, com a aprendizagem colaborativa, incentivando os estudantes a trabalhar em equipe, de modo que todos colaborem e tenham papel importante e decisivo na realização da atividade. Dessa maneira, eles são motivados a participar, desenvolvem a capacidade crítica, criativa e propositiva, e avaliam as ideias dos colegas coletivamente, bem como aprendem a ter respeito por elas.

As atividades com grupos grandes e diversos em práticas que envolvem etapas podem gerar confusão e sobrecarga de trabalho em alguns estudantes do grupo, deixando outros sem função e sem oportunidade de participar ativamente. Para evitar esse tipo de situação, pode-se auxiliar a turma a organizar e a dividir as tarefas, explorando as habilidades e os interesses de cada um dos integrantes do grupo.

No caso específico de Arte, em uma atividade prática de teatro, por exemplo, é possível dar a um estudante que tenha dificuldade em lidar com o público a oportunidade de fazer um papel ativo em uma cena, explorando suas potencialidades. A organização e a divisão dos papéis em uma atividade auxiliam os estudantes a identificar sua importância e sua contribuição no grupo, levando-os a tomar a iniciativa e a ter responsabilidade com os colegas.

Por fim, vale ressaltar que, ao serem levados a diversificar os grupos e a experimentar papéis com os quais não estão acostumados, os estudantes sairão de sua zona de conforto, o que pode resultar em conflitos e desconfortos. Assim, cabe ao professor desenvolver com a turma um espaço de exercício da escuta atenta e da empatia, explorando as habilidades deliberativas e de comunicação não violenta para a resolução de conflitos, estimulando o diálogo e as práticas da cultura de paz entre os estudantes.

5. Avaliação: reflexões e propostas

Iniciando as reflexões e as propostas que elencamos como referencial para a avaliação em Arte nesta coleção, voltamos a citar o sociólogo francês Edgar Morin, para o qual:

A compreensão não pode ser quantificada. [...] Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2011, p. 93).

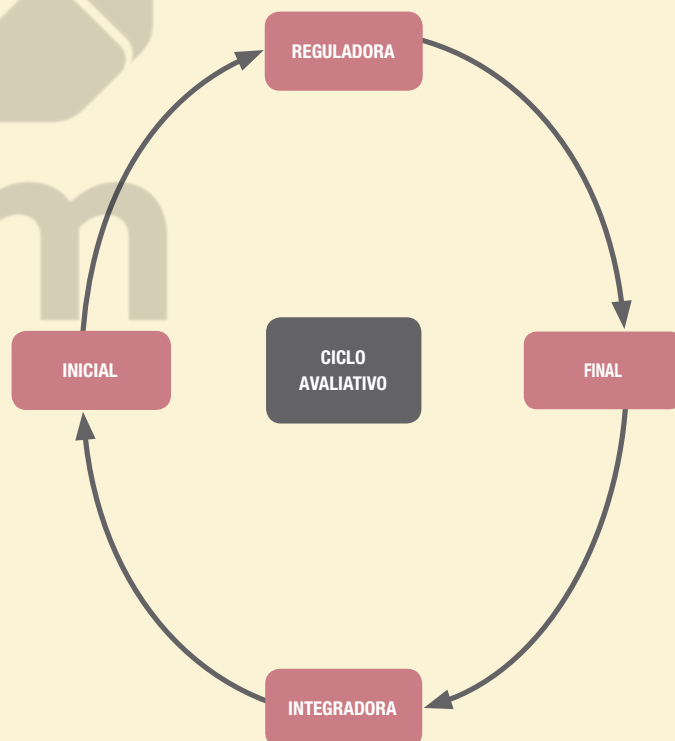
Se a missão da educação, como afirma Morin, é ensinar a compreensão humana, entendemos que essa é uma missão a ser compartilhada por todas as áreas de conhecimento

contempladas na educação. Como foi visto anteriormente, os desafios atuais envolvem questões que demandam uma forma complexa de solução.

O tema da avaliação é bastante polêmico e está intimamente relacionado à perspectiva pedagógica que o sustenta. A proposta metodológica desta coleção opta por uma avaliação afirmativa que tem como objetivo a formação integral do estudante por meio do desenvolvimento de competências capazes de serem mobilizadas para vencer desafios complexos da vida em todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, o propósito do ensino-aprendizagem deixa de estar focado apenas no conteúdo que deve ser ensinado-aprendido e desloca-se para a capacidade de aprender e de continuar aprendendo outros conteúdos ao longo da vida.

O informe da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (2010) à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) evidencia quatro eixos do processo de formação educacional: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver coletivamente e aprender a ser. Isso se relaciona às propostas do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1955-), que pensa a educação como o desenvolvimento de competências relacionadas à vida.

Nessa perspectiva, adotamos um processo de avaliação que leva em consideração os dois sujeitos envolvidos na ação pedagógica: estudantes e professores; e que pode ser dividido, segundo o pedagogo espanhol Antoni Zabala, em avaliação inicial (ou diagnóstica), avaliação reguladora (formativa ou processual), avaliação final (ou somativa) e avaliação integradora.



A avaliação inicial é aquela que leva em consideração a singularidade de cada estudante e da turma coletivamente. Pretende-se saber quais são os conhecimentos prévios dos estudantes em relação àquilo que será trabalhado. Essa avaliação diagnóstica permite que o professor realize um planejamento "fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível [...] em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente." (ZABALA, 2007, p. 201).

A avaliação reguladora é aquela na qual o professor reflete sobre seu planejamento com base na observação dos estudantes, sendo capaz de realizar modificações que possibilitam a todos alcançar os objetivos programados. Essa avaliação demanda uma grande capacidade de adaptação e de adequação do docente em relação à situação real da prática pedagógica e a seu desenvolvimento com os estudantes, entendidos em suas diferenças e singularidades.

A avaliação final diz respeito aos resultados finais planejados e aos conhecimentos adquiridos entendidos em suas várias dimensões. Essa avaliação deve ser acompanhada de uma avaliação integradora, capaz de compreender e valorar o processo percorrido em busca dos objetivos planejados. A avaliação integradora possibilita ao professor refletir sobre a prática em sala de aula com uma turma específica e estabelecer novas propostas pedagógicas com base no que foi vivenciado, adequando o percurso pedagógico.

Zabala (2007, p. 202) observa que “as capacidades definidas nos objetivos educativos são o referencial básico de todo processo de ensino e, portanto, da avaliação”. Juntamente com os objetivos estabelecidos, ou competências a serem desenvolvidas, encontram-se os conteúdos de aprendizagem a serem mobilizados pelos estudantes durante as diversas atividades e práticas pedagógicas. Diante disso, o pedagogo espanhol estabelece a seguinte pergunta: “Como podemos saber o que os alunos sabem, dominam ou são?” (ZABALA, 2007, p. 202). Essa pergunta desconstrói uma avaliação baseada exclusivamente em conteúdos factuais ou conceituais, aquilo que os estudantes “sabem”, ampliando-a para o campo procedimental, aquilo que os estudantes “sabem fazer”, e o campo atitudinal, aquilo que os estudantes “são”.

Nesse sentido, propomos ao professor que, ao avaliar, diferencie os tipos de conteúdos avaliados e pense suas estratégias avaliativas com base nessa diferenciação. Os conteúdos **factuais** e **conceituais** referem-se à capacidade de conhecer os fatos e os conceitos estudados e compreendê-los de forma contextualizada. Os **procedimentais** referem-se ao domínio do saber fazer e à capacidade de aplicar esse saber em situações variadas. E os conteúdos **atitudinais** referem-se à observação sistemática dos estudantes em situação de trabalho coletivo durante a realização de diversas atividades, dentro e fora da escola.

A coleção apresenta uma proposta avaliativa em diálogo com a Abordagem Triangular, metodologia na qual o processo de ensino-aprendizagem deve ser avaliado com base nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, visando às competências específicas e gerais estabelecidas pela BNCC. Respeitando os procedimentos metodológicos do professor, dos quais a avaliação faz parte, destacamos algumas seções e boxes do Livro do Estudante que podem colaborar no processo avaliativo.

- **Trocando ideias:** no início da Unidade, essa seção permite diagnosticar o conhecimento prévio da turma sobre o tema que será estudado, antes do trabalho com a teoria. Ao final, é possível aferir o desenvolvimento de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais dos estudantes no decorrer da Unidade, partindo do que foi levantado na conversa inicial. Se possível, registre as respostas dos estudantes no início do trabalho para

que, posteriormente, possa contrastar com as respostas dadas ao final da Unidade. É muito importante que essa avaliação inicial influencie seu plano de aula, levando-o a adaptá-lo à realidade da turma e a incorporar os interesses dos estudantes sobre o tema.

- **Mãos à obra:** trata-se da seção de exploração e prática artística. O primeiro passo para fazer dessa seção uma atividade avaliativa é conhecer bem seus objetivos e diagnosticar o desenvolvimento dos estudantes no decorrer da atividade com base nesses objetivos. É um momento no qual os conteúdos procedimentais (o fazer em Arte) e atitudinais (relações interpessoais no trabalho coletivo) estão bastante mobilizados e devem ser observados individualmente e também em grupo, quando for o caso. Sugerimos que você faça anotações de suas percepções durante a atividade e, ao final, compartilhe-as com os estudantes, escutando as reflexões deles sobre o que foi desenvolvido e sobre o desempenho individual e coletivo da turma.
- **Explorando na rede:** nessa atividade, é possível avaliar a capacidade dos estudantes em buscar informações na internet e tratá-las de forma crítica e responsável. Também é possível observar o desempenho individual dos estudantes em sua capacidade de contextualização dos fatos e dos conceitos propostos pela atividade. Pode-se, ainda, realizar uma avaliação dos conteúdos conceituais (objeto da pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes e posicionamentos diante delas). Além disso, a seção permite que sejam trabalhadas com os estudantes a argumentação e a inferência, bem como a importância da checagem de informações e a identificação de falácias.

Por fim, para avaliar, é importante conhecer as competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental que sustentam esta coleção, segundo a BNCC. São elas:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 198).

Nesta coleção há exemplos de artistas e de obras brasileiras e latino-americanas, bem como de artistas europeus, estadunidenses, australianos, africanos, entre outras nacionalidades, com destaque para as produções da arte contemporânea, por ser temporal e culturalmente mais próxima dos estudantes, mas sem deixar de lado produções de outros períodos. Esses exemplos estão contextualizados e conectados com os temas de cada volume e pretendem provocar artisticamente o estudante em sua tarefa de conhecer, contextualizar, fruir, ler e analisar criticamente as produções artísticas.

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. (BRASIL, 2018, p. 198).

A coleção apresenta as linguagens artísticas intimamente relacionadas, evidenciando suas proximidades e suas singularidades. Por se tratar, principalmente, da arte contemporânea, as novas tecnologias, o audiovisual e o cinema perpassam as quatro linguagens, tensionando suas tradições e ampliando sua compreensão como um processo em contínuo desenvolvimento e em relação ao tempo.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (BRASIL, 2018, p. 198).

Todos os volumes da coleção abrangem uma diversidade de fontes e matrizes estéticas culturais, abarcando a cultura popular, as produções afro-brasileiras e as indígenas, bem como a contribuição das mulheres no mundo da arte. Assim, juntamente com produções artísticas consagradas, a coleção se preocupa em destacar a tradição e as manifestações contemporâneas das várias culturas que compõem o Brasil. Especificamente no volume do 7º ano, dedicado às matrizes culturais brasileiras, foi desenvolvido o conceito de cultura, e a cultura popular foi relacionada às quatro linguagens artísticas, buscando fontes nas diversas regiões brasileiras, aproximando-as do universo dos estudantes.

4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. (BRASIL, 2018, p. 198).

A ludicidade é um dos principais elementos na elaboração das propostas práticas desta coleção, fazendo parte das propostas metodológicas e se expressando na curadoria das imagens e de artistas. Acreditamos que o jogo é a linguagem mais próxima dos estudantes do Ensino Fundamental e que o prazer faz parte do processo de ensino em Arte. Como na arte contemporânea os espaços reservados para as artes são os mais diversos possíveis, nas atividades práticas também foram explorados os diversos lugares da escola, bem como de seu entorno.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. (BRASIL, 2018, p. 198).

Os recursos tecnológicos representam uma gama de possibilidades de registro e consulta, como o uso de câmeras fotográficas, de *smartphones* e da internet. Nas atividades de registro e de pesquisa, buscamos aproximar o estudante da escrita – que é o principal desafio dos anos finais do Ensino Fundamental. Na criação artística, incentivamos o trabalho com tecnologia de fácil acesso e, muitas vezes, simples, como brinquedos ópticos. Hoje, o *smartphone* conectado à internet é um recurso tecnológico de ampla atuação. No entanto, seu uso na escola ainda é tema de debates, variando até mesmo de instituição para instituição. Por isso, trabalhamos os recursos de captura de imagem e redes sociais com cuidado, ainda mais porque muitas redes sociais não são permitidas para a faixa etária dos estudantes. Quando é feita a opção pelo uso de *smartphones*, sugerimos que o professor esteja sempre atento e acompanhe de perto o manuseio dos aparelhos.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 196).

A relação entre arte, mídia, mercado e consumo é tratada como um elemento de análise crítica da obra de arte não apenas atualmente, mas também no percurso histórico abordado em vários momentos da coleção. Quando se fala do surgimento do cinema, por exemplo, destaca-se que ele engloba e reinventa conhecimentos do teatro, tensionando os conceitos e as tradições dessa arte. Ao trabalhar com exemplos de artistas das várias regiões do país, entrevistando-os e utilizando suas obras como fonte, também se propicia a visibilidade de novos artistas e o entendimento de que a arte tem diversos modos de produção, e um de seus principais valores é o de relacionar-se diretamente com a sociedade e as comunidades nas quais é produzida. Nesta coleção, portanto, como ação metodológica e curatorial, intentamos valorizar as diversas produções locais e regionais da arte e, assim, estimular a relação direta de artistas da região com a escola, proporcionando o contato dos estudantes com as obras do lugar em que se situam. Essas ações possibilitam uma problematização dos modos de produção e de circulação em arte.

7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. (BRASIL, 2018, p. 198).

Mesmo quando a arte pretende se abster de tratar de questões referentes à sociedade de seu tempo, acaba por incorporá-las, pois é difícil haver uma obra que não dialogue com o próprio tempo e com a cultura na qual se desenvolve. Por isso, todos os temas propostos pretendem estabelecer essa problematização como estímulo à reflexão e à ação por meio do pensamento crítico e da produção artística.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. (BRASIL, 2018, p. 198).

A arte contemporânea vem rompendo com ideias de autoria, anteriormente muito relacionadas ao “gênio artístico”, promovendo ações artísticas colaborativas em suas diversas linguagens. Assim, a maioria das atividades práticas de criação propostas pela coleção, em suas quatro linguagens, são de caráter coletivo, destacando a importância da coletividade no exercício da criatividade. A proposta da coleção é de valorização do trabalho em grupo e das trocas de saberes entre seus componentes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p. 198).

Os conceitos de patrimônio material e patrimônio imaterial são trabalhados na coleção, e envolvem não apenas os monumentos e os objetos artísticos, mas também as práticas e os saberes populares produzidos por vários povos. Com foco na produção brasileira, apresentamos diferentes visões de mundo, valorizando a produção artística local e contemplando saberes dos povos indígenas e de culturas afro-brasileiras. A diversidade cultural brasileira é tratada como um patrimônio artístico e cultural a ser conhecido, respeitado, praticado e compreendido.

6. Quadro de conteúdos da coleção

Volume 6

Artes visuais

- Grafite: técnicas, materiais e suportes
- Arte rupestre: técnicas, materiais e suportes
- Pintura: técnicas, materiais e suportes
- Desenho: técnicas, materiais e suportes
- Criação de desenho
- Gravura: técnicas, materiais e suportes
- Escultura: técnicas, materiais e suportes
- Arte e sustentabilidade
- Mistura de expressões artísticas na contemporaneidade
- Colagem: técnicas, materiais e suportes
- Criação de colagem digital

Dança

- Princípios do movimento
- Processo criativo
- Possibilidades de movimento
- Níveis do corpo no espaço
- Criação de coreografia com base em ações corporais
- Relação entre movimento e espaço
- A alimentação e a dança
- Artistas da dança
- Dança contemporânea
- *Performance*

Música

- Timbre
- Intensidade
- Altura
- Duração
- Pausa
- A criação de uma canção
- A produção de um álbum musical
- A composição na música de concerto
- Orquestra e ação social
- *Rap*
- Duelo de MCs
- Repente ou cantoria
- Organização de um torneio de MCs

Teatro

- Música como inspiração teatral
- Metalinguagem teatral
- Histórias da tradição popular como inspiração teatral
- O corpo no teatro
- O corpo criando imagens
- O corpo e as articulações
- Produção de ideias com o corpo
- *Stop motion*
- Texto dramático
- Teatro na Grécia Antiga
- Tragédia grega
- Comédia grega
- O autor de texto teatral
- Literatura como inspiração teatral
- Teatro e mobilidade
- Acessibilidade no teatro

Artes integradas

- Características narrativas e visuais das HQs
- Diferentes tipos de plano
- Encenação de HQs
- *Storyboard*
- Criação de HQs
- Criação de *storyboard*
- Criação de cena
- Apresentação de cena

Volume 7

Artes visuais

- Artesanato tradicional no Brasil
- Artesanato indígena
- Criação de máscara
- Artesãos e artistas
- *Design*
- Arte, ressocialização e sustentabilidade
- A formação do campo artístico brasileiro
- Museus de arte
- Profissionais da arte

Dança

- Origens das danças populares brasileiras: europeias, indígenas e africanas
- Dança e elementos da cultura brasileira
- As danças populares e o espaço
- Movimentos corporais simétricos e assimétricos
- Pinturas de danças afro-brasileiras
- As danças da região

Música

- Origens da musicalidade brasileira: europeias, indígenas e africanas
- Modinha e lundu
- Chorinho
- Chiquinha Gonzaga
- Heitor Villa-Lobos
- Outros gêneros musicais brasileiros
- A música em manifestações culturais brasileiras
- Congado
- Criação de chocalho
- Criação de tambor
- Musicalidade indígena
- Pulação e andamento

Teatro

- Histórias indígenas
- Maneiras de contar uma história
- Matrizes africanas e afro-brasileiras no teatro
- Teatro Experimental do Negro
- O circo
- O circo moderno
- O circo no Brasil
- Atrações clássicas do circo
- A tradição do palhaço
- Arte da palhaçaria
- O circo e o teatro

Artes integradas

- O boi na cultura popular brasileira
- Bumba meu boi
- Brincadeiras de boi pelo Brasil
- Criação de fantasia do boi
- Criação de chapéu do caboclo de fita
- Criação do tambor-onça
- Apresentação da brincadeira do boi

Volume 8

Artes visuais

- Diferentes tipos de patrimônio cultural
- Patrimônio mundial
- Patrimônio natural
- Patrimônios brasileiros
- A ampliação do conceito de patrimônio cultural
- Criação de escultura
- Seleção, classificação e catalogação de patrimônio
- Os museus
- Museus históricos
- Museus de arte
- Museus virtuais
- Turismo e patrimônio

Dança

- Dança como patrimônio imaterial pelo mundo
- Dança como patrimônio imaterial no Brasil
- Roda de capoeira
- Samba de roda do Recôncavo Baiano
- Frevo
- A dança nos patrimônios culturais brasileiros
- O movimento na dança
- Criação de coreografias

Música

- Musicalidade do samba de roda
- pulsação e ritmo do samba de roda
- Samba carioca
- Musicalidade do carimbó
- Dança no carimbó
- pulsação e ritmo do carimbó
- Musicalidade do povo indígena Kalapalo

Teatro

- Intervenções urbanas
- A escola e a cidade como patrimônio
- *Audiowalk*
- Formas de conhecer uma cidade
- Criação de *audiowalk*
- Artistas de rua
- Artes cênicas e patrimônio imaterial
- Cultura popular brasileira no mundo

Artes integradas

- Diálogo entre diferentes linguagens artísticas
- Dança
- Música
- Pintura
- *Happenings*
- *Performance*
- Literatura
- Diálogo entre linguagens no patrimônio cultural brasileiro
- Criação de *Parangolés*

Volume 9

Artes visuais

- Fotografia
- Fotopintura
- Criação de fotografia e fotopintura
- Cinema
- Videoarte
- Arte cinética
- Arte digital
- *Web arte*
- Museus e tecnologia
- Visitação a museu virtual
- Dispositivos tecnológicos na arte

Dança

- Tecnologias associadas à dança
- Sapatilha de ponta
- Cenário e iluminação
- Figurinos
- Tecnologia digital e dança
- Instrumentos digitais
- Videodança
- Criação de videodança
- O corpo na dança contemporânea

Música

- Notação musical
- C none
- Cantando em cânone
- Notação musical alternativa
- Sonorizando partitura alternativa
- Ciência e poesia
- Música: do analógico ao digital
- Mudanças na grava o de sons e músicas
- Som analógico e som digital
- Grava o digital
- Novos gêneros digitais
- *Software* de edi o de som

Teatro

- Referências históricas
- *Deus ex machina*
- Teatro de sombras
- Teatro e cinema
- Teatro e pandemia
- Teatro e internet
- Cria o de cena teatral
- Convívio teatral
- Teatro de robôs

Artes integradas

- Os corpos dançantes e a tecnologia
- Videodança
- Cria o de videodança e cenário
- Cenografia
- Filmagem

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

1. Introdução

O primeiro volume da coleção, relacionado ao 6º ano, tem como tema atravessador os processos criativos. Cada Unidade estabelecerá relações com o tema com base nas especificidades de suas linguagens e também de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares. A “Atividade complementar” propõe uma prática que envolve as

histórias em quadrinhos, o cinema de animação e o teatro.

Nos quadros a seguir, você visualizará de que maneira as competências e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão vinculadas aos conteúdos trabalhados neste volume, assim como suas possíveis relações de interdisciplinaridade e os Temas Contemporâneos Transversais desenvolvidos.

2. Quadros esquemáticos de competências e habilidades para o volume 6

Unidade 1: Processos criativos em teatro				
Seções e temas da Unidade 1	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	
Processos criativos em teatro Trocando ideias Diversidade de temas e inspirações Outras vozes	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.	2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.	
O corpo no teatro Mãos à obra – Estátuas humanas!	Processos de criação	(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.	8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.	
Texto e espetáculo O autor toma a cena	Contextos e práticas	(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.	9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.	
	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.		
Explorando na rede – Adaptações cinematográficas e teatrais	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.	

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Artes integradas	Diversidade Cultural
	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Dança	
	5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Língua Portuguesa	
	6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Cultura digital	

Unidade 1: Processos criativos em teatro

Seções e temas da Unidade 1	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Texto e espetáculo na atualidade	Contextos e práticas	(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.	9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
	Relação entre textos	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.	
Arte do amanhã – Teatro para todos Trocando ideias Em poucas palavras	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

Atividade complementar: Artes integradas

Seções e temas da Atividade complementar	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Conhecer: Algumas características narrativas e visuais das histórias em quadrinhos	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
Conhecer: A encenação de histórias em quadrinhos	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar em projetos temáticos as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Língua Portuguesa	
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Diversidade e inclusão	Educação em Direitos Humanos

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Interartes	
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Teatro	

Atividade complementar: Artes integradas

Seções e temas da Atividade complementar	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	
Conhecer: O <i>storyboard</i> Pesquisar	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.	
Criar Respeitável público	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar em projetos temáticos as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.	

Unidade 2: Processos criativos em artes visuais

Seções e temas da Unidade 2	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	
Processos criativos em artes visuais Trocando ideias Os estímulos para o processo criativo	Contextos e práticas	(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.	
Diferentes expressões artísticas: técnicas, materiais e suportes Grafite Outras vozes Nas paredes das cavernas	Processos de criação	(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.	2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.	

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p>	<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	Audiovisual	
	<p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	Cultura digital e interartes	

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p>	<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>	Arte pública	
	<p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	Geometria	

Unidade 2: Processos criativos em artes visuais

Seções e temas da Unidade 2	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Pintura Desenho Mãos à obra – A cidade da turma Gravura Escultura	Elementos da linguagem	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.	9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
	Processos de criação	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	
	Relação entre textos	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.	
Arte do amanhã – Arte sustentável	Contextos e práticas	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
A mistura de expressões artísticas na contemporaneidade Colagem Mãos à obra – Colagem digital Trocando ideias Em poucas palavras	Materialidades	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).	5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
	Processos de criação	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	

Unidade 3: Processos criativos em dança

Seções e temas da Unidade 3	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Processos criativos em dança Trocando ideias O estudo do movimento Diferentes possibilidades de movimento	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
	Elementos da linguagem	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Língua Portuguesa	
	4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Geografia Literatura	Educação Ambiental Educação para o Consumo
	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	História Matrizes estéticas culturais brasileiras	

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.		

Unidade 3: Processos criativos em dança

Seções e temas da Unidade 3	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	
Mãos à obra – Dançando as ações corporais Mãos à obra – Relação entre espaço e movimento	Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.	
	Elementos da linguagem	(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.		
Arte do amanhã – A importância da alimentação para quem dança	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.	
Novas maneiras de entender e fazer dança	Elementos da linguagem	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.	
Explorando na rede – A criação de uma coreografia	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.	
	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.		
Outras vozes	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.	
Trocando ideias Em poucas palavras	Processos de criação	(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.	8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.	

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Língua Portuguesa Matemática	
	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.		Educação Alimentar e Nutricional
	1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.		
	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.		
	5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Interartes	
	4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.		

Unidade 4: Processos criativos em música

Seções e temas da Unidade 4	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Processos criativos em música Trocando ideias Fazer música é criar	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
Timbre Intensidade Altura Duração Pausa Atividades	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	
	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	
A criação de uma canção Explorando na rede – A criação de um álbum musical A composição na música de concerto Atividades Arte do amanhã – Orquestra Maré do Amanhã <i>Rap</i> : poesia, duelos cantados e improvisação Outros duelos de poesia e música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.	1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>		
	<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>		Saúde Educação para o Trânsito
	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p>	<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	Novas tecnologias Dança	

Unidade 4: Processos criativos em música

Seções e temas da Unidade 4	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental
Mãos à obra – Torneio de MCs	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
Trocando ideias Em poucas palavras	Contextos e práticas	<p>(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p>(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências gerais da Educação Básica	Relação interdisciplinar	Temas Contemporâneos Transversais
	<p>2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	Dança Artes visuais	
	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p>	<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>		

3. Proposta de distribuição anual dos conteúdos do volume

Apresentamos, a seguir, uma proposta de planejamento anual considerando 36 semanas letivas. Entretanto, esse cronograma pode ser adaptado de acordo com as necessidades e o projeto

pedagógico da escola, podendo ser bimestral, trimestral ou semestral. É importante ressaltar que você, professor, tem autonomia para apresentar e ordenar os conteúdos conforme considerar adequado.

Bimestre	Trimestre	Semestre	Unidade/Tema/Seção	Unidade
1	1	1	Processos criativos em teatro	1
1	1	1	Trocando ideias	1
1	1	1	Diversidade de temas e inspirações	1
1	1	1	Outras vozes	1
1	1	1	O corpo no teatro	1
1	1	1	Mãos à obra – Estátuas humanas!	1
1	1	1	Texto e espetáculo	1
1	1	1	O autor toma a cena	1
1	1	1	Explorando na rede – Adaptações cinematográficas e teatrais	1
1	1	1	Texto e espetáculo na atualidade	1
1	1	1	Arte do amanhã – Teatro para todos	1
1	1	1	Trocando ideias	1
1	1	1	Em poucas palavras	1
1-2	1	1	Atividade complementar – Artes integradas	*
2	1	1	Processos criativos em artes visuais	2
2	1	1	Trocando ideias	2
2	1	1	Os estímulos para o processo criativo	2
2	1	1	Diferentes expressões artísticas: técnicas, materiais e suportes	2
2	1	1	Grafite	2
2	1	1	Outras vozes	2
2	1	1	Nas paredes das cavernas	2
2	1	1	Pintura	2
2	1	1	Desenho	2
2	1	1	Mãos à obra – A cidade da turma	2
2	2	1	Gravura	2
2	2	1	Escultura	2
2	2	1	Arte do amanhã – Arte sustentável	2
2	2	1	A mistura de expressões artísticas na contemporaneidade	2
2	2	1	Colagem	2
2	2	1	Mãos à obra – Colagem digital	2
2	2	1	Trocando ideias	2
2	2	1	Em poucas palavras	2

* “Atividade complementar” é uma seção apresentada entre as Unidades 1 e 2.

3	2	2	Processos criativos em dança	3
3	2	2	Trocando ideias	3
3	2	2	O estudo do movimento	3
3	2	2	Diferentes possibilidades de movimento	3
3	2	2	Mãos à obra – Dançando as ações corporais	3
3	2	2	Mãos à obra – Relação entre espaço e movimento	3
3	2	2	Arte do amanhã – A importância da alimentação para quem dança	3
3	3	2	Novas maneiras de entender e fazer dança	3
3	3	2	Explorando na rede – A criação de uma coreografia	3
3	3	2	Outras vozes	3
3	3	2	Trocando ideias	3
3	3	2	Em poucas palavras	3
4	3	2	Processos criativos em música	4
4	3	2	Trocando ideias	4
4	3	2	Fazer música é criar	4
4	3	2	Timbre	4
4	3	2	Atividades	4
4	3	2	Atividades	4
4	3	2	Intensidade	4
4	3	2	Atividades	4
4	3	2	Altura	4
4	3	2	Atividades	4
4	3	2	Duração	4
4	3	2	Atividades	4
4	3	2	Pausa	4
4	3	2	A criação de uma canção	4
4	3	2	Explorando na rede – A criação de um álbum musical	4
4	3	2	A composição na música de concerto	4
4	3	2	Atividades	4
4	3	2	Arte do amanhã – Orquestra Maré do Amanhã	4
4	3	2	<i>Rap</i> : poesia, duelos cantados e improvisação	4
4	3	2	Outros duelos de poesia e música	4
4	3	2	Mãos à obra – Torneio de MCs	4
4	3	2	Trocando ideias	4
4	3	2	Em poucas palavras	4

4. Mapa do Livro do Estudante

Apresentamos, a seguir, elementos que podem servir de subsídios para você, professor, desenvolver os conteúdos do volume de maneira autônoma, de acordo com sua preferência e/ou com o projeto pedagógico da escola.

UNIDADE 1

PROCESSOS CRIATIVOS EM TEATRO

Processo criativo é o nome dado ao processo de elaboração em que um artista ou um coletivo de artistas faz suas experimentações e realiza escolhas, tendo em vista o resultado final. A imagem desta abertura mostra uma cena do espetáculo *Boleleatório*, peça de teatro cujo processo criativo consistiu em explorar gestos marciais com tecidos e outros objetos sem utilizar a linguagem falada.

Não vemos no fato o processo criativo em si, mas sim o resultado dele, que é apresentado ao público. Esta Unidade trazesse processos em teatro, mas ela não é exclusividade dessa arte — acontece em várias outras linguagens artísticas e atividades criativas dos seres humanos.

TROCANDO IDEIAS

- Converse com os colegas e o(a) professor(a) sobre processos criativos e expanda as perguntas a seguir:
 - Em quais momentos da sua vida a sua voz sente que está sendo criada?
 - Observe com atenção a fotografia do espetáculo. Quais imagens suas surgidas pelo movimento do tempo? E quais sensações e reações elas provocam em você?
 - Você já participou de algum processo criativo na escola ou em outros espaços? Como foi essa experiência?

Espectáculo *Boleleatório*, do grupo Zapelun Coma Cultura. Foto: Inês Hattstein. São Catarina (SC). Foto de 2017.

Abertura da Unidade

Seção que apresenta imagem relacionada ao tema da Unidade, possibilitando aos estudantes a prática da leitura de imagem e a associação com os conteúdos que serão desenvolvidos, antes do contato com textos teóricos.

Trocando ideias

Questões que introduzem o tema desenvolvido na Unidade. Por meio desta seção, é possível registrar os conhecimentos iniciais dos estudantes sobre o tema, permitindo, assim, uma avaliação inicial, ou diagnóstica, dos conhecimentos prévios e dos interesses da turma.

A encenação de histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos são uma linguagem presente no cotidiano da sociedade brasileira, apresentando-se como um gênero de grande repercussão cultural. A linguagem de origem americana, com o nome de *comic strip*, chegou ao Brasil em 1908, com o personagem Tico Teco, criado por seu autor, Odebrecht Filho. O primeiro álbum de histórias em quadrinhos publicado no Brasil foi lançado em 1935, com o nome *Revista O Cruzeiro*. Atualmente, as histórias em quadrinhos são produzidas em diversos formatos e mídias, sendo uma linguagem bastante atual e presente no cotidiano de muitos brasileiros.

Como exemplo de uma linguagem de origem americana, o *comic strip* foi introduzido no Brasil em 1908, pelo jornalista Odebrecht Filho. O primeiro álbum de histórias em quadrinhos publicado no Brasil foi lançado em 1935, com o nome *Revista O Cruzeiro*. Atualmente, as histórias em quadrinhos são produzidas em diversos formatos e mídias, sendo uma linguagem bastante atual e presente no cotidiano de muitos brasileiros.

Cena de encenação de histórias em quadrinhos. Foto: Inês Hattstein (2017). Foto de 2017.

Glossário

Boxe com o significado de palavras e expressões destacadas no texto do Livro do Estudante. Esse elemento colabora para a ampliação do vocabulário da turma.

EXPLORANDO NA REDE

A criação de uma coreografia

Conhecer diferentes processos criativos em dança pode ampliar o momento pelo qual coreógrafos e bailarinos realizam as investigações das possibilidades de movimento do corpo em relação ao espaço, além de trazer elementos teóricos para pensar, em um dia de coreografia e de bailarinos, desafios sobre o processo criativo de uma coreografia.

- Entreviste grupos de artistas que atuam em dança e realize um levantamento de bailarinos de sua cidade para pesquisar. Veja a seguir como fazer com algumas dicas que você pode usar para iniciar a investigação:
 - Albano Almeida
 - Deborah Colker
 - Duda Hattstein
 - Neuzil de Albuquerque
 - Leandro In
 - Luiz Roberto
 - Luciano Paludo
 - Luiz Renato Bolognini
 - Sidney Almeida
 - Viviane Brito
- Pesquise em sites de busca da internet, se o coreógrafo ou bailarino que você pesquisou tem algum projeto digital — seja em um site, seja em uma rede social — ou em um canal em uma plataforma de compartilhamento de vídeos.
- Observe em vídeos em sites disponibilizados a presença também o tipo de movimento, como a maneira de usar o espaço, o uso do tempo, o uso do espaço e a organização de seus trabalhos, etc.
- Selecione ou registre trabalhos em que o artista criou o processo criativo de um espetáculo ou uma coreografia.
- Com base no resultado da pesquisa, formulem um texto indicando algumas características observadas no processo de criação do espetáculo.
- Realize o levantamento de dados do grupo, discutam as diferenças que observaram nos vários processos criativos pesquisados.

Explorando na rede

Atividade de pesquisa na internet de conteúdos e informações relacionados ao tema da Unidade, levando os estudantes a desenvolver habilidades de pesquisa e de seleção de informações. Esta seção pode ser usada como atividade avaliativa diagnóstica e formativa, segundo os parâmetros sugeridos para a avaliação neste Manual do Professor.

OUTRAS VOZES

Uma coreografia, uma performance ou o trabalho de um artista podem ser utilizados em coreografias no teatro. O corpo não precisa se mover apenas enquanto em pé, ele pode estar deitado, sentado, desorientado em algum movimento realizado em um espaço de teatro. Portanto, o palco de um teatro não é mais o único lugar em que um espetáculo de dança é apresentado.

A bailarina brasileira Maresa Nascimento (1981) — criou dois espetáculos em que utiliza como ponto de partida o movimento de movimentação de seu corpo em um espaço. Nos espetáculos *Chorão* e *Estados* para rítmicos. Nascimento propõe que o público seja convidado a olhar. Desta forma, o público assume de

Chorão Não se trata de um espetáculo de dança, mas de um trabalho que acontece em um espaço, no cotidiano. As bailarinas conhecem que o espectador se aproxima da obra, portanto, assim como a utilização do corpo, tempo e espaço que integram o trabalho artístico, também se relaciona ao teatro. O processo criativo tem em consideração as relações entre o espaço, o corpo, o movimento e o tempo, e a sua utilização presente.

Chorão. Foto: Inês Hattstein (2017). Foto de 2017.

Outras vozes

Seção de atividades que apresenta entrevistas, reportagens ou notícias relacionadas a artistas e que contribui para a contextualização do tema da Unidade e para a ampliação do repertório artístico dos estudantes.

ARTE DO AMANHÃ

A importância da alimentação para quem dança

No dia a dia, alimentamos o corpo com a nossa alimentação. Isso que cada um de nós desenvolveu individualmente em relação ao corpo para o organismo e a grupo alimentar das comunidades, que ajuda a manter o corpo e evitar o desgaste físico. Sempre que possível, devemos praticar alimentação que integram, que envolvem mais nutrientes do que as refeições. As proteínas e os carboidratos, como fonte de glicose necessária e manter o nível de açúcar no sangue. A alimentação também é essencial.

A nutrição adequada é um direito de todos os humanos. Praticar saúde do seu corpo por meio da alimentação adequada e equilibrada. Os efeitos negativos de uma alimentação inadequada podem ser evitados em caso de um longo prazo.

Arte do amanhã

Seção que promove a relação das linguagens artísticas com questões importantes para a sociedade, como tecnologia, ciência, ecologia e sociologia, em busca de um futuro sustentável, possibilitando o trabalho com temas contemporâneos e próximos da realidade dos estudantes.

MÃOS À OBRA

A cidade da turma

Nesta unidade, você vai participar de um processo de busca por referências artísticas no espaço de sua volta após uma série de experiências com trabalhos em vídeo, música, dança, teatro e artes integradas e transformará um elemento visual que já existe em uma imagem criada por você, pensando na cor, na forma e no espaço que você quer ao criar um vídeo lúdico de grupo.

Materiais:

- Tinta guache e água cor
- Círculos fotográficos ou telas brancas

Como fazer:

1. Acompanhado pelo(a) professor(a), escolha pelo menos um dos espaços de referência.
2. Com o auxílio de uma câmera fotográfica ou celular, fotografe os espaços considerando seus elementos visuais. Podem ser publicidades, grafite, detalhes de prédios, construções antigas entre as vilas e o espaço do tempo, assim como aspectos do cotidiano relacionados aos espaços.
3. Prepare um círculo com as medidas de 10 cm de diâmetro e o mesmo formato em formato de um círculo de 10 cm de diâmetro, no horizontal ou no vertical. O círculo é usado para ser utilizado no espaço. Você pode escolher fotografar de um ângulo, significando que você está criando um círculo no celular em algum espaço.
4. Ao retornar à escola, selecione as imagens captadas de que você tenha gostado.
5. Edite um elemento registrado em elemento de imagem escolhida, como no caso, na forma, na cor, na textura, a relação com o espaço de forma que seja mais expressiva, etc.
6. Ajuste o círculo fotográfico para a forma e defina um processo criativo de que forma o círculo pode ser usado. Você pode escolher fotografar para desmontar (tijolos, telas, fachadas) e como você organizou os elementos de seu desenho.

Mãos à obra

Seção de atividades práticas com passo a passo detalhado e ilustrado. Essa prática pode ser usada como atividade avaliativa diagnóstica e formativa, segundo os parâmetros sugeridos para a avaliação neste Manual do Professor, e possibilita o trabalho com os fundamentos da aprendizagem colaborativa.

ATIVIDADES

1. Repetição a fase 1

Repetição a fase 1. Os objetos e sons de cada um dos instrumentos musicais se seguem, que como você viu, são utilizados por grupos como O Mercado do Chico.



2. Aprenda como as diferenças sonoras entre os instrumentos estão relacionadas aos diferentes materiais de que são feitos e o modo como o som é produzido em cada um.

Atividades

Seção de atividades individuais e coletivas que permitem aos estudantes praticar e desenvolver os conteúdos, e ao professor verificar a aprendizagem da turma, sendo utilizada como atividade avaliativa diagnóstica e formativa, segundo os parâmetros sugeridos para a avaliação neste Manual do Professor.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

ARTES INTEGRADAS

A relação entre o espetáculo teatral e as artes integradas, também conhecida pelo abreviado **ATA**, é o termo dado à "atividade complementar". Você vai aprender como as artes integradas podem influenciar e inspirar espetáculos teatrais, ou explorar sua dimensão social e cívica, e, por fim, vai criar uma cena teatral baseada em uma HQ produzida por você. **Como fazer?**



3. Aprenda como as diferenças sonoras entre os instrumentos estão relacionadas aos diferentes materiais de que são feitos e o modo como o som é produzido em cada um.

Atividade complementar: Artes integradas

Seção localizada após a primeira Unidade, que trabalha com as habilidades e os objetos de conhecimento de artes integradas, priorizando as relações estabelecidas entre as linguagens artísticas estudadas na primeira e na segunda Unidades. As propostas da seção possibilitam ao professor trabalhar com a turma os fundamentos da aprendizagem colaborativa.

TROCANDO IDEIAS

Com base nas perguntas a seguir, reflita sobre o que foi abordado nesta Unidade e comente com os colegas e o(a) professor(a).

1. Como elementos podem ser de referência para um processo criativo em teatro? Cite alguns exemplos estudados nesta Unidade ou que você tenha conhecido por outro meio.
2. Para ser muito importante explorar as possibilidades do corpo no cenário teatral, com base na experiência que você teve no vídeo "Mãos à obra", comente e explique sobre o processo criativo teatral e o corpo.
3. Quais são as possibilidades de relação entre teatro, dança e movimento teatral?
4. Os espetáculos O gato malhado e o senhorzinho Solitário, dirigidos por Carlos Mendonça e Alice no espaço ocupado no espaço da infância em seus montagens. Cite os tipos de elementos que dialogam com os diferentes espaços em cena.

EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- reconheceu o que é processo criativo em teatro e suas diversas possibilidades de ser realizado: teatro tradicional, ou corpo, teatro, teatro cômico;
- conheceu o projeto Casacaço Bati, que utiliza crianças do Centro-Ciudad Iruya, apresentando espetáculos e projetos artísticos de teatro;
- conheceu o teatro de figura e experimentou o corpo como inspiração no processo criativo teatral;
- experimentou teatralmente o corpo humano e fez um jogo teatral com base em imagens corporais e em situações cotidianas;
- relacionou teatro e teatro documental no Chico Arango e no vídeo III e VII;
- conheceu montagens e adaptações de peças teatrais e cômicas de grupo;
- compreendeu o trabalho, dentro do palco, de dramaturgos da década III e VII;
- pesquisou montagens de teatro documental no teatro e no cinema;
- conheceu diferentes montagens baseadas em um mesmo texto literário;
- aprendeu a valorizar a diversidade e a importância de trabalhar com diversidade e suas criações cênicas.

Trocando ideias

Ao final da Unidade, a seção é retomada com questões para a verificação da aprendizagem dos estudantes e das reflexões deles após a mobilização das habilidades e das competências, possibilitando uma avaliação final, ou de resultado.

TROCANDO IDEIAS

Responda as perguntas a seguir, refletindo sobre o que foi abordado nesta Unidade e comente com os colegas e o(a) professor(a).

1. Nesta Unidade, foram exploradas diferentes expressões artísticas. Qual foi o que mais chamou sua atenção? Descreva os materiais e técnicas que podem ser empregadas nessa expressão.
2. Você já viu ou conhece o processo de grafite em lugares de cotidiano de sua localidade. Há algo que você acha interessante, curioso, novo, etc., em algum obra de arte em um espaço público? Para você, como ela deveria ser utilizada?

EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- reconheceu algumas características das seguintes expressões artísticas das artes visuais: grafite, pintura, desenho, gravura, escultura e colagem;
- observou a relação entre o processo criativo e a escolha do material utilizado em cada expressão artística;
- compreendeu que existem diversas formas de linha, linha com diferentes espessuras e pigmentos;
- compreendeu como o uso de diferentes pontos, traços em spray e tinta produzem resultados diversos em uma pintura;
- aprendeu a presença de linhas, pontos e hachuras para o construção do desenho;
- compreendeu o processo de produção de uma silhoteira por meio de conceitos de linha e da utilização de giz;
- identificou que o recorte pode ser usado para criar efeitos, dependendo do material e do uso intencional, criando linhas e formas bidimensionais;
- compreendeu que é possível misturar duas ou mais expressões artísticas e usar materiais novos, explorando os campos das artes visuais.

PARA LER, OUVIR E VER

Filme:

- **Cidade viva**, direção de Cláudio Vilela e Marcelo Mesquita. Brasil, 2012 (90 min).
- Documentário, produzido em São Paulo, aborda questões sobre o arte em espaços públicos e discute as diferenças entre grafite e pichação.

Em poucas palavras

Seção que recupera os conteúdos estudados. Pode ser utilizada pelo professor como forma de revisar as aprendizagens da turma.

TROCANDO IDEIAS

Com base nas perguntas a seguir, reflita sobre o que foi abordado nesta Unidade e comente com os colegas e o(a) professor(a).

1. Como elementos podem ser de referência para um processo criativo em teatro? Cite alguns exemplos estudados nesta Unidade ou que você tenha conhecido por outro meio.
2. Para ser muito importante explorar as possibilidades do corpo no cenário teatral, com base na experiência que você teve no vídeo "Mãos à obra", comente e explique sobre o processo criativo teatral e o corpo.
3. Quais são as possibilidades de relação entre teatro, dança e movimento teatral?
4. Os espetáculos O gato malhado e o senhorzinho Solitário, dirigidos por Carlos Mendonça e Alice no espaço ocupado no espaço da infância em seus montagens. Cite os tipos de elementos que dialogam com os diferentes espaços em cena.

EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- reconheceu que o teatro não é feito de uma e só técnica;
- identificou que o teatro, o movimento, o tempo e o espaço são as possibilidades das artes integradas no teatro e no movimento;
- conheceu diferentes maneiras de criação em música e aprendeu que os processos criativos podem variar ao longo do tempo, como no caso da composição de uma música, no momento do momento, como na representação do corpo e da simbologia;
- aprendeu a importância das produções de teatro, música, dança, teatro, teatro e movimento para que uma música chegue ao seu formato final para os ouvintes.

PARA LER, OUVIR E VER

Livro:

- **O livro do músico** de Arthur Newbould. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Filme: **Teatro**, um espetáculo e uma história brasileira. Arthur Newbould (2009). Um espetáculo histórico sobre sua profissão e sua paixão pelo teatro. A obra também contém alguns textos significativos sobre teatro e características da arte e do mundo do teatro.

Sítio:

- **Organizações de Artes e Cultura**. Disponível em: <https://www.artes.org.br/>. Acesso em: 23/04/2022.
- Sítio que disponibiliza informações e vídeos das apresentações das Crianças Músicas de Aracaju.

Para ler, ouvir e ver

Indicações de livros, sites, audiovisuais e outros, acompanhadas de resenha e relacionadas ao tema da Unidade. Caso tenha acesso, o professor pode incorporar essas sugestões às aulas.

5. Mapa do Manual do Professor – Parte específica

A “Parte específica” do Manual do Professor é constituída de “Orientações específicas”, com os quadros esquemáticos de competências e de habilidades do volume, a “Proposta de distribuição anual dos conteúdos do volume” e a reprodução reduzida do Livro do Estudante em páginas duplas, posicionada na parte central do Manual do Professor. Ao redor dessa reprodução, são apresentadas orientações didáticas, sugestões para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, Temas Contemporâneos Transversais, textos e atividades complementares,

além de indicações de materiais que podem amparar o trabalho docente e ampliar os conteúdos.

Na reprodução das páginas do Livro do Estudante, constam as respostas das atividades, em magenta. Dessa maneira, todas as informações necessárias à preparação das aulas, assim como o conteúdo correspondente encontrado no Livro do Estudante, estão disponíveis para o professor, colaborando com a autonomia de seu trabalho em sala de aula. Veja a seguir as seções que são apresentadas na “Parte específica”.

Objetivos e justificativa

No início de cada Unidade, são destacados os objetivos pedagógicos e a respectiva justificativa.

UNIDADE 2
PROCESSOS CRIATIVOS EM ARTES VISUAIS

Objetivos
O objetivo geral desta unidade é desenvolver a capacidade de expressão artística dos alunos por meio de técnicas e materiais diversos, estimulando a criatividade e a imaginação. O objetivo específico é desenvolver a capacidade de observação e a habilidade de representar a realidade por meio de técnicas e materiais diversos.

Justificativa
Esta unidade tem como justificativa a importância da arte no desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação dos alunos, bem como a importância da arte no desenvolvimento da capacidade de observação e de representação da realidade.

TROCANDO IDEIAS
1. Apresente aos alunos a obra de arte e peça para que eles observem atentamente. Pergunte-lhes o que acham da obra e se conseguem identificar algum elemento que os chamou a atenção.
2. Peça para que eles compartilhem suas impressões e opiniões com os colegas e o professor.

Orientações didáticas
Esta obra de arte, criada por Pablo Picasso, é uma excelente referência para o trabalho com arte. Ela apresenta uma composição rica em cores e formas, além de uma técnica de pintura que pode ser utilizada pelos alunos.

Competências gerais	1.0, 2.0, 3.0, 4.0
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1.0, 2.0, 3.0, 4.0
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1.0, 2.0, 3.0, 4.0

Mapa da Unidade

Nas aberturas de Unidade e da “Atividade complementar”, são indicadas as competências gerais, as competências específicas de Linguagens, as competências específicas de Arte, as habilidades de Arte e os respectivos objetos de conhecimento da BNCC, bem como os conteúdos que serão desenvolvidos ao longo da Unidade, apoiando, assim, o planejamento docente.

UNIDADE 4
PROCESSOS CRIATIVOS EM MÚSICA

Objetivos
O objetivo geral desta unidade é desenvolver a capacidade de expressão musical dos alunos por meio de técnicas e materiais diversos, estimulando a criatividade e a imaginação. O objetivo específico é desenvolver a capacidade de observação e a habilidade de representar a realidade por meio de técnicas e materiais diversos.

Justificativa
Esta unidade tem como justificativa a importância da música no desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação dos alunos, bem como a importância da música no desenvolvimento da capacidade de observação e de representação da realidade.

TROCANDO IDEIAS
1. Apresente aos alunos a obra de arte e peça para que eles observem atentamente. Pergunte-lhes o que acham da obra e se conseguem identificar algum elemento que os chamou a atenção.
2. Peça para que eles compartilhem suas impressões e opiniões com os colegas e o professor.

Orientações didáticas
Esta obra de arte, criada por Pablo Picasso, é uma excelente referência para o trabalho com arte. Ela apresenta uma composição rica em cores e formas, além de uma técnica de pintura que pode ser utilizada pelos alunos.

Competências gerais	1.0, 2.0, 3.0, 4.0
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1.0, 2.0, 3.0, 4.0
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1.0, 2.0, 3.0, 4.0

UNIDADE 2
PROCESSOS CRIATIVOS EM ARTES VISUAIS

Objetivos
O objetivo geral desta unidade é desenvolver a capacidade de expressão artística dos alunos por meio de técnicas e materiais diversos, estimulando a criatividade e a imaginação. O objetivo específico é desenvolver a capacidade de observação e a habilidade de representar a realidade por meio de técnicas e materiais diversos.

Justificativa
Esta unidade tem como justificativa a importância da arte no desenvolvimento da capacidade de expressão e de comunicação dos alunos, bem como a importância da arte no desenvolvimento da capacidade de observação e de representação da realidade.

TROCANDO IDEIAS
1. Apresente aos alunos a obra de arte e peça para que eles observem atentamente. Pergunte-lhes o que acham da obra e se conseguem identificar algum elemento que os chamou a atenção.
2. Peça para que eles compartilhem suas impressões e opiniões com os colegas e o professor.

Orientações didáticas
Esta obra de arte, criada por Pablo Picasso, é uma excelente referência para o trabalho com arte. Ela apresenta uma composição rica em cores e formas, além de uma técnica de pintura que pode ser utilizada pelos alunos.

Competências gerais	1.0, 2.0, 3.0, 4.0
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1.0, 2.0, 3.0, 4.0
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1.0, 2.0, 3.0, 4.0

Respostas

Respostas, comentários e sugestões para a condução das atividades e das práticas propostas, com o objetivo de apoiar a aprendizagem efetiva de cada estudante.

Orientações didáticas

Orientações didáticas e comentários pedagógicos que buscam subsidiar a prática docente e a realização das atividades.

Texto complementar

Citação de textos com o objetivo de ampliar a compreensão de conceitos e a abordagem dos temas.

Dinâmica artística

Objeto em movimento

Desenvolva um projeto de intervenção artística em uma sala de aula, utilizando objetos cotidianos para criar uma obra de arte. O objetivo é explorar a dinâmica do movimento e a interação entre o objeto e o espaço.

Texto e espetáculo

1. Leia o texto e observe as imagens. 2. Discuta com os alunos as possibilidades de interpretação da obra. 3. Apresente o texto e peça para os alunos lerem e interpretar o texto. 4. Apresente o vídeo e peça para os alunos assistirem e interpretar o vídeo.

Indicações

1. Livro: *Arte e Movimento*, de [autor]. 2. Livro: *Arte e Espaço*, de [autor]. 3. Livro: *Arte e Tempo*, de [autor].

Dinâmica artística

Textos e imagens

1. Leia o texto e observe as imagens. 2. Discuta com os alunos as possibilidades de interpretação da obra. 3. Apresente o texto e peça para os alunos lerem e interpretar o texto. 4. Apresente o vídeo e peça para os alunos assistirem e interpretar o vídeo.

Indicações

1. Livro: *Arte e Movimento*, de [autor]. 2. Livro: *Arte e Espaço*, de [autor]. 3. Livro: *Arte e Tempo*, de [autor].

Dinâmica artística

Arte do Amanhã

Origem e História do Amanhã

1. **Objetivo**: Compreender a origem e a história do Amanhã, explorando suas características e sua importância na arte contemporânea.

Conteúdo: História do Amanhã, suas características, sua importância na arte contemporânea.

Atividade: 1. Apresente o texto e peça para os alunos lerem e interpretar o texto. 2. Apresente o vídeo e peça para os alunos assistirem e interpretar o vídeo. 3. Apresente o áudio e peça para os alunos ouvirem e interpretar o áudio.

Indicações

1. Livro: *Arte e Movimento*, de [autor]. 2. Livro: *Arte e Espaço*, de [autor]. 3. Livro: *Arte e Tempo*, de [autor].

Indicações

Indicações de leitura, sites, vídeos e outros recursos para o aprofundamento de temas, conteúdos e discussões propostos.

Dinâmica artística

Arte e Movimento

Objetivo: Compreender a arte e o movimento, explorando suas características e sua importância na arte contemporânea.

Conteúdo: Arte e Movimento, suas características, sua importância na arte contemporânea.

Atividade: 1. Apresente o texto e peça para os alunos lerem e interpretar o texto. 2. Apresente o vídeo e peça para os alunos assistirem e interpretar o vídeo. 3. Apresente o áudio e peça para os alunos ouvirem e interpretar o áudio.

Indicações

1. Livro: *Arte e Movimento*, de [autor]. 2. Livro: *Arte e Espaço*, de [autor]. 3. Livro: *Arte e Tempo*, de [autor].

Dinâmica artística

Arte e Espaço

Objetivo: Compreender a arte e o espaço, explorando suas características e sua importância na arte contemporânea.

Conteúdo: Arte e Espaço, suas características, sua importância na arte contemporânea.

Atividade: 1. Apresente o texto e peça para os alunos lerem e interpretar o texto. 2. Apresente o vídeo e peça para os alunos assistirem e interpretar o vídeo. 3. Apresente o áudio e peça para os alunos ouvirem e interpretar o áudio.

Indicações

1. Livro: *Arte e Movimento*, de [autor]. 2. Livro: *Arte e Espaço*, de [autor]. 3. Livro: *Arte e Tempo*, de [autor].

Temas Contemporâneos Transversais

Comentários e sugestões para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal trabalhado no Livro do Estudante.

Dinâmica artística

Arte e Movimento

Objetivo: Compreender a arte e o movimento, explorando suas características e sua importância na arte contemporânea.

Conteúdo: Arte e Movimento, suas características, sua importância na arte contemporânea.

Atividade: 1. Apresente o texto e peça para os alunos lerem e interpretar o texto. 2. Apresente o vídeo e peça para os alunos assistirem e interpretar o vídeo. 3. Apresente o áudio e peça para os alunos ouvirem e interpretar o áudio.

Indicações

1. Livro: *Arte e Movimento*, de [autor]. 2. Livro: *Arte e Espaço*, de [autor]. 3. Livro: *Arte e Tempo*, de [autor].

Dinâmica artística

Arte e Espaço

Objetivo: Compreender a arte e o espaço, explorando suas características e sua importância na arte contemporânea.

Conteúdo: Arte e Espaço, suas características, sua importância na arte contemporânea.

Atividade: 1. Apresente o texto e peça para os alunos lerem e interpretar o texto. 2. Apresente o vídeo e peça para os alunos assistirem e interpretar o vídeo. 3. Apresente o áudio e peça para os alunos ouvirem e interpretar o áudio.

Indicações

1. Livro: *Arte e Movimento*, de [autor]. 2. Livro: *Arte e Espaço*, de [autor]. 3. Livro: *Arte e Tempo*, de [autor].

ANOTAÇÕES





RUMOS DA ARTE 6

Ensino Fundamental | Anos finais | 6º ano
Componente curricular: Arte

MARIANA LIMA MUNIZ

Título Superior em Teatro pela Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (Espanha).
Doutora em Teatro pela Universidad de Alcalá (Espanha).
Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Autora de livro didático de Arte.
Atriz e diretora teatral.

MAURILIO ROCHA

Estudos Avançados em Ciências Musicais pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal).
Pós-doutor pelo Instituto de Etnomusicologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e pela Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal).
Professor da Escola de Belas Artes da UFMG.
Autor de livro didático de Arte.
Músico.

RODRIGO VIVAS

Licenciado em História pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
Mestre em História pela UFMG.
Doutor em História da Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professor da Escola de Belas Artes da UFMG.
Diretor de Ação Cultural da UFMG.
Membro da Associação Brasileira de Críticos de Arte.

ANA CRISTINA CARVALHO PEREIRA

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH).
Mestra em Educação Tecnológica (Linguagem e Cognição) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).
Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG.
Professora da Escola de Belas Artes da UFMG.
Maître, bailarina e coreógrafa.

São Paulo, 2ª edição, 2022



Rumos da Arte 6
© SM Educação
Todos os direitos reservados

Direção editorial Cláudia Carvalho Neves
Gerência editorial Lia Monguilhott Bezerra
Gerência de design e produção André Monteiro
Edição executiva Ana Luiza Couto
Edição: Joana Junqueira Borges, Luana Satiko Hirata
Assistência de edição: Natália Feulo
Suporte editorial: Fernanda de Araújo Fortunato

Coordenação de preparação e revisão Cláudia Rodrigues do Espírito Santo
Preparação e revisão: Clara Fernandes, Renata Tavares

Coordenação de design Gilciane Munhoz
Design: Paula Maestro

Coordenação de arte Andressa Fiorio
Edição de arte: João Negreiros
Assistência de produção: Júlia Stacciarini Teixeira

Coordenação de iconografia Josiane Laurentino
Pesquisa iconográfica: Bianca Fanelli
Tratamento de imagem: Marcelo Casaro

Capa Paula Maestro
Ilustração da capa: Heitor Kimura
Imagens de capa: Francesco Scatena/Shutterstock.com ID/BR
Iryna Inshyna/Shutterstock.com/ID/BR
yonikamoto/Shutterstock.com/ID/BR
Prystai/Shutterstock.com/ID/BR
Matheus Spada Zati, Simone Scaglione

Projeto gráfico Américo Jesus
Pré-impressão Alexander Maeda
Fabricação
Impressão

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

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

Rumos da arte : 6º ano : ensino fundamental : anos finais / Mariana Lima Muniz., [et al.]. --
2. ed. -- São Paulo : Edições SM, 2022.

Outros autores: Maurílio Rocha, Rodrigo Vivas, Ana Cristina Carvalho Pereira
Componente curricular: Arte.
ISBN 978-85-418-2861-1 (aluno)
ISBN 978-85-418-2862-8 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental) I. Muniz, Mariana Lima. II. Rocha, Maurílio. III. Vivas, Rodrigo. IV. Pereira, Ana Cristina Carvalho.

22-112155 CDD-372.5

Índice para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

2ª edição, 2022

SM Educação

Avenida Paulista, 1842 - 18º andar, cj. 185, 186 e 187 - Condomínio Cetenco Plaza
Bela Vista 01310-945 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
atendimento@grupo-sm.com
www.grupo-sm.com/br

Apresentação

Caro(a) estudante,

Nosso dia a dia está repleto de desafios, que nos levam a buscar soluções inteligentes e criativas para superá-los. A arte é uma área do conhecimento que desenvolve a criatividade, a imaginação, a comunicação verbal e não verbal e a habilidade de interação entre as pessoas. Por meio da arte, podemos encontrar formas diferentes de expressar e comunicar nossas ideias, sentimentos e sensações, utilizando, para isso, cores, texturas, linhas, gestos, palavras e sons.

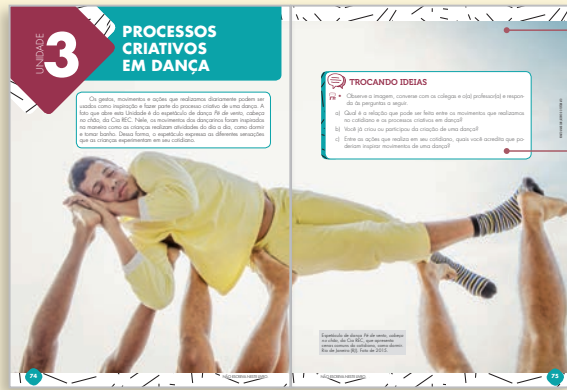
Nesta coleção, vamos explorar materialidades, técnicas e processos criativos da arte por meio de experiências com o fazer artístico. Também vamos conhecer os contextos histórico, social e cultural das produções artísticas contemporâneas e de outras épocas no Brasil e no mundo, identificando as diversas matrizes estéticas e culturais que as compõem. Com a produção e a contextualização, vamos desenvolver a leitura de obras produzidas tanto por artistas profissionais como por você e seus colegas de classe. Dessa forma, trabalharemos a experiência prática em arte, o conhecimento sobre arte e a habilidade de apreciar manifestações artísticas em suas diversas linguagens: visual e audiovisual, cênica (teatro, dança e circo) e musical.

Esperamos que o aprofundamento no universo da arte contribua para a ampliação do seu olhar sobre a produção artística da sua comunidade, do seu país e do mundo. Também pretendemos que, pelo contato com a arte na escola por meio desta obra, você vivencie o fazer artístico de forma contextualizada, desenvolvendo habilidades que vão contribuir para o exercício pleno da cidadania, para uma qualidade de vida melhor e para a continuidade de seus estudos e posterior atuação profissional.

Os autores

Conheça seu livro

Este é seu livro de Arte, e ele vai acompanhá-lo durante todo o ano letivo. Vamos conhecê-lo?

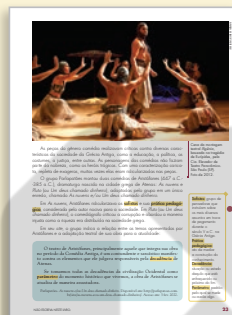


Abertura de Unidade

Imagem e texto introduzem o assunto de cada Unidade.

Trocando ideias

No início da Unidade, esta seção pretende explorar suas opiniões e seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos que serão abordados.



Glossário

Apresenta o significado de expressões e palavras destacadas ao longo do texto.



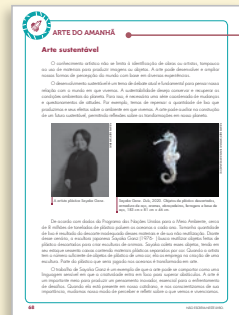
Explorando na rede

Atividade de pesquisa para você investigar informações na internet.



Outras vozes

Reportagens e entrevistas com artistas para você conhecer seus processos criativos, opiniões e rotinas.



Arte do amanhã

Seção que trata de temas que revelam como a arte contribui para a construção de um futuro mais democrático, sustentável e igualitário.

Veja o que os ícones da coleção representam:



Atividade em grupo



Atividade oral



Áudio

MÃOS À OBRA

Estórias humanas

Essas histórias são contadas sempre a partir de situações reais, muitas vezes em um contexto de conflito, para mostrar como as pessoas lidam com elas. Elas são importantes para nos ajudar a entender o mundo ao nosso redor.

Etapa 1 - Jogo do marionete

1. Organize as crianças em grupos de cinco ou seis integrantes. Cada grupo receberá uma história e deverá criar uma marionete para representá-la.
2. A marionete deverá ser feita com materiais recicláveis, como garrafas plásticas, papelão, etc.
3. Os marionetes, com as mãos e pés feitos com palitos de madeira, deverão ser colocados em um cenário que represente a história.

Mãos à obra

Seção em que são propostas atividades práticas relacionadas às diferentes linguagens artísticas.

ATIVIDADES

1. Crie a letra de uma música a partir da história "Marionetes de papel".

Marionetes de papel

Marionetes de papel são aquelas que são feitas com papelão e palitos de madeira. Elas são muito divertidas e podem ser usadas para representar histórias.

Artes integradas

Artes integradas é uma abordagem pedagógica que busca integrar diferentes áreas do conhecimento, como artes, matemática, português e ciências, para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Atividades

Seção com atividades que vão auxiliar você na compreensão dos conteúdos trabalhados.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

ARTES INTEGRADAS

Atividade complementar em artes integradas que envolve a criação de uma marionete de papelão e a apresentação de uma história.

Atividade complementar: Artes integradas

Você vai explorar e investigar novos conhecimentos para construir e criar em uma atividade que envolve duas ou mais linguagens artísticas.

1. Leia o texto de abertura com o aluno e pergunte: qual é o tema da história? O que você acha que vai acontecer? Como você acha que o personagem vai se sentir? Como você acha que ele vai agir?

A que se refere o nome de Chacalva e o que, desde que Chacalva?

Marionetes são aquelas que são feitas com papelão e palitos de madeira. Elas são muito divertidas e podem ser usadas para representar histórias.

Como é a maneira de fazer uma marionete?

Marionetes são aquelas que são feitas com papelão e palitos de madeira. Elas são muito divertidas e podem ser usadas para representar histórias.

2. O texto conta a história de Chacalva, que vive em um mundo muito diferente do nosso. Como você acha que ele se sentirá? Como você acha que ele vai agir?

TROCANDO IDEIAS

1. Releia o texto e responda as perguntas a seguir. Depois, converse com o colega.

1. Como você acha que Chacalva se sentirá? Como você acha que ele vai agir?
2. Como você acha que Chacalva vai agir? Como você acha que ele se sentirá?
3. Como você acha que Chacalva vai agir? Como você acha que ele se sentirá?
4. Como você acha que Chacalva vai agir? Como você acha que ele se sentirá?

Trocando ideias

No final da Unidade, esta seção pretende evidenciar os conhecimentos que você desenvolveu sobre os conteúdos apresentados.

EM POUCAS PALAVRAS

1. Leia o texto e responda as perguntas a seguir.

1. Como você acha que Chacalva se sentirá? Como você acha que ele vai agir?
2. Como você acha que Chacalva vai agir? Como você acha que ele se sentirá?
3. Como você acha que Chacalva vai agir? Como você acha que ele se sentirá?
4. Como você acha que Chacalva vai agir? Como você acha que ele se sentirá?

PARA LER, OUVIR E VER

Livros

- 1. *Chacalva*, de Ana Maria Machado, Companhia das Letras, 2002.
- 2. *Chacalva*, de Ana Maria Machado, Companhia das Letras, 2002.

Filmes

- 1. *Chacalva*, de Ana Maria Machado, Companhia das Letras, 2002.
- 2. *Chacalva*, de Ana Maria Machado, Companhia das Letras, 2002.

Audiobook

- 1. *Chacalva*, de Ana Maria Machado, Companhia das Letras, 2002.
- 2. *Chacalva*, de Ana Maria Machado, Companhia das Letras, 2002.

Em poucas palavras

Seção em que você vai revisar os conteúdos estudados na Unidade.

Para ler, ouvir e ver

Indicações de filmes, livros, sites e músicas relacionados aos conteúdos estudados na Unidade.

Sumário

1 Processos criativos em teatro, 8

Trocando ideias, 8

1 Diversidade de temas e inspirações, 10

- Outras vozes, 13
- corpo no teatro, 14
- Mãos à obra – Estátuas humanas!, 15

2 Texto e espetáculo, 21

- autor toma a cena, 24
- Explorando na rede – Adaptações cinematográficas e teatrais, 25

3 Texto e espetáculo na atualidade, 26

- Arte do amanhã – Teatro para todos, 29
- Trocando ideias, 30
- Em poucas palavras, 30
- Para ler, ouvir e ver, 31

Atividade complementar:
Artes integradas, 32

2 Processos criativos em artes visuais, 48

Trocando ideias, 48

1 Os estímulos para o processo criativo, 50

2 Diferentes expressões artísticas: técnicas, materiais e suportes, 51

Grafite, 51

- Outras vozes, 54
- Nas paredes das cavernas, 55
- Pintura, 56

Desenho, 62

- Mãos à obra – A cidade da turma, 63

Gravura, 64

Escultura, 66

- Arte do amanhã – Arte sustentável, 68

3 A mistura de expressões artísticas na contemporaneidade, 69

Colagem, 70

- Mãos à obra – Colagem digital, 72
- Trocando ideias, 73
- Em poucas palavras, 73
- Para ler, ouvir e ver, 73



3 Processos criativos em dança, 74

Trocando ideias, 75

1 O estudo do movimento, 76

Diferentes possibilidades de movimento, 77

- Mãos à obra – Dançando as ações corporais, 79
- Mãos à obra – Relação entre espaço e movimento, 83
- Arte do amanhã – A importância da alimentação para quem dança, 86

2 Novas maneiras de entender e fazer dança, 87

- Explorando na rede – A criação de uma coreografia, 90
- Outras vozes, 91
- Trocando ideias, 92
- Em poucas palavras, 93
- Para ler, ouvir e ver, 93



NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

4 Processos criativos em música, 94

Trocando ideias, 95

1 Fazer música é criar, 96

Timbre, 97

- Atividades, 98
 - Atividades, 100
- Intensidade, 101
- Atividades, 103
- Altura, 104
- Atividades, 106

Duração, 107

- Atividades, 107

Pausa, 109

2 A criação de uma canção, 110

- Explorando na rede – A criação de um álbum musical, 117

3 A composição na música de concerto, 118

- Atividades, 119
- Arte do amanhã – Orquestra Maré do Amanhã, 120

4 Rap: poesia, duelos cantados e improvisação, 121

Outros duelos de poesia e música, 123

- Mãos à obra – Torneio de MCs, 125
- Trocando ideias, 127
- Em poucas palavras, 127
- Para ler, ouvir e ver, 127

Referencial bibliográfico comentado, 128

Orientações didáticas

Unidade 1

Objetivos: conhecer processos criativos em teatro relacionados a estímulos diversos; experimentar a criação cênica por meio da improvisação associada a estímulos corporais e visuais; reconhecer o repertório teatral de grupos brasileiros e a diversidade de propostas cênicas sobre um mesmo texto dramático.

Justificativa: o processo de ensino-aprendizagem em teatro tem como um dos caminhos o reconhecimento das diversidades de processos criativos de grupos teatrais brasileiros e suas propostas cênicas baseadas em estímulos variados. Assim, nesta Unidade, além da contextualização e da fruição promovidas por meio de repertório condizente com as culturas juvenis, a produção artística se dá mediante a improvisação teatral associada a incentivos e mobilização corporais, resultando em um primeiro contato com a prática teatral nos anos finais do Ensino Fundamental.

Consulte a página XXIV, referente às “Orientações específicas” deste Manual do Professor, na qual consta o quadro de competências e habilidades da BNCC com as descrições completas.

UNIDADE 1

PROCESSOS CRIATIVOS EM TEATRO

Processo criativo é o nome dado ao processo de elaboração em que um artista ou um coletivo de artistas faz suas experimentações e realiza escolhas, tendo em vista o resultado final. A imagem desta abertura mostra uma cena do espetáculo *Borboletário*, peça de teatro cujo processo criativo consistiu em explorar gestos manuais com tecidos e outros objetos sem utilizar a linguagem falada.

Não vemos na foto o processo criativo em si, mas sim o resultado dele, que é apresentado ao público. Esta Unidade tratará desse processo em teatro, mas ele não é exclusividade dessa arte – acontece em várias outras linguagens artísticas e atividades criativas dos seres humanos.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



• Converse com os colegas e o(a) professor(a) sobre processos criativos e responda às perguntas a seguir.

- Em quais momentos de seu dia a dia você sente que está sendo criativo?
- Observe com atenção a fotografia do espetáculo. Quais imagens são sugeridas pelo movimento do lenço? E quais sensações e reações elas provocam em você?
- Você já participou de algum processo criativo na escola ou em outros espaços? Como foi essa experiência?

Espectáculo *Borboletário*, do grupo Zepelim Conte Outra Vez, cujas histórias são contadas por meio da manipulação de objetos e sem o uso da fala. Fortaleza (CE). Foto de 2017.

8

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	1, 3, 4, 5, 6 e 8.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 5 e 6.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1, 2, 5, 8 e 9.
Habilidades	EF69AR24, EF69AR25, EF69AR29, EF69AR31, EF69AR35, EF67LP27 e EF67LP29.
Objetos de conhecimento	Contextos e práticas; Processos de criação; Reconstrução da textualidade; Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; Arte e tecnologia; Relação entre textos.
Conteúdos	Música como inspiração teatral; Metalinguagem teatral; Histórias da tradição popular como inspiração teatral; O corpo no teatro; O corpo criando imagens; O corpo e as articulações; Produção de ideias com o corpo; <i>Stop motion</i> ; Texto dramático; Teatro na Grécia Antiga; Tragédia grega; Comédia grega; O autor de texto teatral; Literatura como inspiração teatral; Teatro e mobilidade; Acessibilidade no teatro.



NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

9

Respostas

Trocando ideias

- a) Resposta pessoal. Os estudantes podem indicar momentos de criatividade, como a elaboração de uma jogada diferente em uma partida de futebol, a concepção de um desenho, a produção de uma coreografia ou um vídeo, a solução de problemas do dia a dia, entre outras alternativas.
- b) Resposta pessoal. O movimento do lenço pode sugerir uma cobra dando o bote, ou um redemoinho, entre muitas outras possibilidades. As imagens formadas podem criar uma reação de deslumbramento, ou de estranhamento, dependendo do ponto de vista subjetivo de cada espectador. Durante o período letivo, verifique a possibilidade de organizar visitas pedagógicas a espetáculos ou levar apresentações até a escola. Existem peças, como *Borboletário*, que podem ser realizadas em diversos lugares, inclusive no espaço escolar. É muito importante, ao escolher um espetáculo, atentar às várias especificidades da obra, dentre elas a faixa etária indicativa.
- c) Respostas pessoais. O estudante pode ter participado de um processo criativo em uma aula de Arte ou em um projeto de Ciências. Pode também ter montado uma cena em um centro cultural ou em alguma festividade; criado uma coreografia para uma música de que gosta; editado um vídeo ou um gif com o *smartphone*; criado uma dança para as redes sociais; entre muitas possibilidades. O objetivo da pergunta é levantar a experiência prévia da turma com o tema da Unidade.

Orientações didáticas

Trocando ideias

A seção “Trocando ideias” do início das unidades é uma atividade avaliativa diagnóstica inicial e propõe debates por meio de perguntas que estimulam os estudantes a refletir sobre os assuntos que serão desenvolvidos antes de explicações e do contato com textos teóricos. Esse momento é muito importante para que você faça um diagnóstico dos conhecimentos prévios da turma em relação a alguns dos temas que serão abordados, além de interesses dos estudantes em relação ao assunto. Com base no diagnóstico de fragilidades e habilidades dos estudantes, você pode, por exemplo, planejar o percurso educativo, considerando as especificidades deles. Você também pode adaptar

os planos de aula incluindo os interesses da turma e fazendo com que a aprendizagem seja mais significativa. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Aproveite o desenvolvimento desta seção para trabalhar com os estudantes a argumentação e a inferência. Caso você identifique alguma informação questionável ou pouco embasada no decorrer da conversa inicial, oriente-os a buscar mais dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante e livros e artigos citados no “Referencial bibliográfico comentado”, além de revistas e *sites* confiáveis.

Diversidade de temas e inspirações

Os conceitos de multi e transdisciplinaridade são fundamentais ao entendimento de arte e de educação em/sobre Arte na contemporaneidade. Na perspectiva disciplinar, cada disciplina se desenvolve dentro dos limites estabelecidos ao longo de sua tradição. Na multidisciplinaridade, existe uma conjunção de mais de uma disciplina, mas elas não se diluem no processo. Já na transdisciplinaridade, elas se fundem e ainda contribuem para o surgimento de uma nova disciplina. Nesse sentido, o teatro é um exemplo de transdisciplinaridade, pois pode ser composto de elementos da literatura, das artes visuais, da música e da dança, mas não é a simples justaposição dessas linguagens.

É importante esclarecer que não deve existir um juízo de valor pontuado *a priori*, ou seja, uma atividade disciplinar não necessariamente terá menos valor que uma atividade multi ou transdisciplinar. Projetos educacionais podem ser realizados no trânsito entre a especificidade da disciplina (fundamental para sua compreensão como componente curricular) e suas conexões com outras, o que pode estabelecer um olhar multi e, por vezes, transdisciplinar.

Para os espetáculos referenciados nesta Unidade, conduza a turma a refletir sobre seus aspectos multi e transdisciplinares, fazendo perguntas como: “Quais linguagens artísticas foram utilizadas na montagem das peças?”. Ajude os estudantes a justificar as respostas levando-os a identificar elementos de música, dança, artes visuais, circo, entre outros por meio da apreciação das imagens, da leitura dos textos que as acompanham e, quando possível, de vídeos. No caso de utilizar vídeos em sala de aula, procure assistir a eles antes e validar sua adequação às propostas pedagógicas.

1 Diversidade de temas e inspirações

O teatro é uma arte que envolve elementos de muitas outras artes. A música pode estar presente nos efeitos sonoros que, muitas vezes, compõem a sonoplastia e a trilha sonora de um espetáculo. As formas, as cores e as texturas de cenários, figurinos e luzes são contribuições das artes visuais. A movimentação e o trabalho corporal dos atores no espaço da peça podem ser auxiliados pela dança e por outras artes do corpo. A composição do texto dramático está conectada com a literatura; e a projeção de imagens em telas e cenários, com o cinema e o audiovisual. E isso apenas para citar alguns exemplos.

Assim, vários tipos de estímulos podem dar início a um processo criativo teatral ou estar integrados a ele. Não existe apenas uma forma de criar em teatro. E é a diferença entre os processos criativos que determina, muitas vezes, os distintos estilos de obras e grupos teatrais.



WIKI MEBU / ACRIVO DO FOTÓGRAFO

Espectáculo *Bê a Bach*, das companhias Furunfunfum e Noz de Teatro. São Paulo (SP). Foto de 2017.

As composições musicais do alemão Johann Sebastian Bach (1685-1750) foram inspiração para o espetáculo *Bê a Bach*, produzido pelas companhias Furunfunfum e Noz de Teatro, em cartaz desde 2017. As obras do compositor são tocadas ao vivo por um **flautista**, um **violonista** e um **violoncelista**, e combinadas com arranjos produzidos em computadores. O espetáculo incorpora elementos circenses que auxiliam os atores e os dançarinos na criação de imagens por meio de posicionamentos corporais inusitados e da exploração de acrobacias aéreas, além de apresentar referências ao contexto histórico de Bach. Leia o trecho de uma reportagem sobre o espetáculo:

As cenas não têm diálogos e as coreografias contemporâneas transformam as bailarinas em seres fantásticos, objetos e pessoas da época em que viveu o compositor, entre 1685 e 1750. Alguns figurinos e elementos cenográficos foram incorporados do circo, como o **tecido acrobático**.

Luiza Garonce. Espetáculo apresenta composições de Bach para crianças a partir de 1 ano no DF. *G1*, 4 jan. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/espetaculo-apresenta-composicoes-de-bach-para-criancas-a-partir-de-1-ano-no-df.ghtml>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Flautista:

instrumentista que toca flauta.

Violonista:

instrumentista que toca violão.

Violoncelista:

instrumentista que toca violoncelo.

Tecido acrobático:

aparelho aéreo circense feito com um tecido especial que é amarrado a uma estrutura alta. É utilizado para a realização de evoluções acrobáticas.



Cena do espetáculo teatral argentino *Aquele louco elenco*, da Companhia Amichis. Buenos Aires, Argentina. Foto de 2018.

O próprio teatro também pode ser inspiração para a criação de um espetáculo teatral. Esse recurso, que é igualmente utilizado em outras artes, chama-se **metalinguagem**. Na peça *Aquele louco elenco*, da Companhia Amichis, da Argentina, as personagens são três artistas de rua que percorrem a história do teatro e experimentam diversos gêneros teatrais durante um ensaio. Nessa exploração, os artistas buscam encontrar o tipo de espetáculo mais adequado para eles.

Metalinguagem:

o uso de uma linguagem para falar de si mesma.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Orientações didáticas

O espetáculo *Bê a Bach* tem as composições e a biografia de Johann Sebastian Bach (1685-1750) como mote da criação. É um bom exemplo de relação multidisciplinar entre música e teatro, incorporando também elementos da dança e do circo.

A peça *Aquele louco elenco* tem o próprio teatro como fonte de pesquisa e inspiração. Por trabalhar o teatro dentro do teatro, a peça exerce uma relação de metalinguagem. Ao ver o espetáculo, os espectadores acabam conhecendo mais os procedimentos da linguagem teatral ao longo do tempo, uma vez que a montagem percorre diferentes momentos da história do teatro. Portanto, a escolha de um ou mais elementos como forma de iniciar um processo criativo pode ser percebida na montagem de *Bê a Bach* e de *Aquele louco elenco*.

Orientações didáticas

No processo criativo da peça *O marajá sonhador e outras histórias*, a Cia. Os Buriti partiu de histórias tradicionais brasileiras para compor o espetáculo. Com essa montagem, a proposta do grupo foi ampliar o conhecimento do público sobre as histórias tradicionais brasileiras, apresentando-se em grandes festivais e em pequenas cidades do interior, onde é mais difícil o acesso ao teatro.

Indicações

- *A princesa e a serpente*. Os Buriti Teatro de Dança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N8gA1nJfK7E>. Acesso em: 10 fev. 2022.

O vídeo apresenta a história “A princesa e a serpente”, conto cigano búlgaro que faz parte do espetáculo KALO – Filhos do vento, da Cia. Os Buriti, e pode ser assistido com a turma.

- *Caravana Buriti: arte e educação na Chapada dos Veadeiros*. Os Buriti Teatro de Dança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tf2ptwOHLgg>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Nesse vídeo, a Cia. Os Buriti mostra a realização do projeto Caravana Buriti, trabalhado na seção “Outras vozes”, em cidades da Chapada dos Veadeiros (GO). O vídeo mostra a atuação da companhia em escolas e pode ser assistido com os estudantes.



MAURO KURY / AGENCIA DO FOTOGRAFIO

As atrizes Eliana Carneiro e sua filha Naira Carneiro em cena do espetáculo *O marajá sonhador e outras histórias*, da Cia. Os Buriti, no Rio de Janeiro (RJ). O espetáculo foi criado no ano de 2004 e já foi apresentado em todas as regiões do Brasil.

Além da metalinguagem e da música, vistas anteriormente, outra possível fonte de inspiração para processos criativos são as histórias tradicionais do Brasil e de outras culturas. Essas histórias, geralmente, são passadas de geração para geração e contadas oralmente. As situações narradas ganham força por meio dos gestos e da voz de cada contador, que também pode usar elementos como roupas, objetos e instrumentos musicais para dar vida à história.

O marajá sonhador e outras histórias, da Cia. Os Buriti, é uma peça teatral composta de seis histórias tradicionais que apresentam desafios e mudanças da vida. De acordo com o *site* da companhia, o processo criativo do espetáculo buscou:

[...] soluções cênicas simples e refinadas, com o acompanhamento de música ao vivo e tem como referência a tradição oral dos antigos contadores de histórias. Outra singularidade da peça é a presença de mãe e filha em cena numa profunda sintonia gestual e vocal. [...]

Os Buriti. *O marajá sonhador e outras histórias*. Disponível em: <http://osburiti.com.br/project/o-maraja-sonhador-e-outras-historias/>. Acesso em: 3 fev. 2022.



OUTRAS VOZES

A Cia. Os Buriti tem um projeto chamado Caravana Buriti, com o qual viaja, em uma “casa motorizada”, por várias cidades da Região Centro-Oeste do Brasil. A caravana se apresenta em praças, centros comunitários, ginásios e escolas, e oferece também oficinas para professores.



ACEITE HONAN/WAVEFORM DA FOTOGRAFIA

Apresentação do projeto Caravana Buriti no Centro de Atendimento ao Turista. São Jorge (GO). Foto de 2014.



- 1 Leia o depoimento da atriz Naira Carneiro, da Cia. Os Buriti, sobre a caravana. Depois, discuta a leitura com os colegas e o(a) professor(a) e responda às perguntas.

Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

A Caravana Buriti Arte Educação na Estrada é um projeto que adoramos fazer! Adoramos estar nos palcos de bons teatros, viajar para grandes festivais e não deixamos de fazer isso. Mas ir para o interior, para cidades pequenas, para as escolas públicas, e levar um pouquinho de nossa arte para essas crianças, professores, pais e mães, senhores e senhoras, que nunca assistiram [a] espetáculos de teatro, música e dança, é muito gratificante. Claro que cada comunidade também tem seus costumes e tradições culturais, que são riquíssimas. Aprendemos muito a cada viagem e temporada longe de casa. O público dessas cidades é muito mais aberto e receptivo. Vão com mais tempo à praça para assistir [ao espetáculo] e desfrutar [dele]. Não é raro acontecer de recebermos algum agrado como um bolo, um café, de alguma senhora que mora ali perto do local de apresentação [...].

Isabella de Andrade. Cia. Os Buriti completa 20 anos de arte e educação. *Correio Brasileiro*, 7 set. 2015. Disponível em: https://www.correiobrasileiro.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2015/09/07/interna_diversao_arte_497475/cia-os-buriti-completa-20-anos-de-arte-e-educacao.shtml. Acesso em: 3 fev. 2022.

- 2 Você já assistiu a algum espetáculo teatral em sua escola ou em sua comunidade?
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.
- Se sim, conte sua experiência e compartilhe detalhes sobre a história da peça, as características dos figurinos e dos cenários e a cena de que mais gostou.
 - Caso sua resposta seja negativa, conte para a turma como você imagina que seria a experiência de assistir a uma peça teatral e o que mais tem curiosidade de conhecer em um espetáculo.
- 3 Por que é importante para a companhia fazer o projeto Caravana Buriti?
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.
- 4 De que maneira o processo criativo desses artistas pode ser transformado por meio do contato com as comunidades por onde o projeto passa?
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

13

Respostas

Outras vozes

1. Ao ler o texto, oriente os estudantes a perceber as motivações da Cia. Os Buriti em ampliar as possibilidades de encontro com diferentes públicos por meio desse projeto.
2. Resposta pessoal. Os estudantes que já viram algum espetáculo podem compartilhar com a turma sua experiência, contando um pouco da história da peça ou dos elementos plásticos, como figurino, cenário, etc. Eles podem também destacar uma cena em especial ou o desempenho dos atores. Os estudantes que não tiveram oportunidade de assistir a um espetáculo, além de ouvir o relato dos colegas, podem refletir sobre seu desejo de assistir a uma peça teatral, imaginando como seria a experiência e destacando elementos que despertam curiosidade, como o trabalho dos atores e dos técnicos, o figurino, o cenário, entre outros.

Garanta que os estudantes sejam respeitados em suas individualidades e visões de mundo. É importante que todas as opiniões sejam respeitadas e que o debate aconteça de forma respeitosa.

3. Segundo a atriz Naira Carneiro, a Cia. Os Buriti acredita que é importante ter contato com pessoas que moram longe dos centros culturais, das capitais, conhecer seus costumes e suas histórias e apresentar-se em escolas e outros lugares públicos. É um momento rico de troca entre a companhia e o público.
4. A atriz Naira Carneiro destaca a importância dos costumes das tradições culturais das cidades que visitam, considerando-os riquíssimos. Além disso, o contato direto com os mais diversos públicos contribui para o aprimoramento dos espetáculos do grupo. Ela afirma que o público dessas cidades é mais aberto e receptivo.

TCTs – Diversidade Cultural

A seção “Outras vozes” é uma boa oportunidade para trabalhar o Tema Contemporâneo Transversal Multiculturalismo: **Diversidade Cultural**. Na entrevista com Naira Carneiro, é possível observar o interesse da Cia. Os Buriti em aprender com os costumes e as tradições culturais de cada comunidade na qual o grupo se apresenta. A fala da atriz é um exemplo da percepção da diversidade cultural brasileira e de sua importância, contribuindo para que o trabalho que o grupo faz com a Caravana Buriti seja de mão dupla: eles ensinam e aprendem com a troca estabelecida na comunidade que visitam.

Pergunte aos estudantes sobre as tradições e os costumes culturais das comunidades em que vivem, levando-os a identificá-los. Proponha que

reflitam sobre quais elementos eles mostrariam às atrizes da Caravana Buriti caso elas visitassem o município em que vivem. Peça aos estudantes que justifiquem suas respostas.

Orientações didáticas

O corpo no teatro

No espetáculo *O mundo de Fingerman* não há a presença da fala, e a comunicação com o público se dá por meio dos gestos e imagens feitos com as mãos dos atores. Para isso, eles trabalham com situações do imaginário comum, como o processo de transformação de uma personagem por meio do enfrentamento de desafios.

A estrutura narrativa de *O mundo de Fingerman* trata do amadurecimento da personagem por meio do encontro com seres e situações desafiadores. Partir de estruturas que podem ser mais conhecidas pelo público e que estão presentes em muitas histórias, filmes e mitos contribui para que a comunicação possa se realizar plenamente sem o uso de palavras.

O modo de fazer teatro de *O mundo de Fingerman* é, comumente, chamado de teatro gestual, que parte da construção de imagens, seja pela manipulação de figuras inanimadas, seja pela experiência sinestésica proporcionada por música, elementos visuais, movimentos, etc. Segundo o estudioso francês do teatro Patrice Pavis (1947-), em seu *Dicionário de teatro*, o teatro gestual é uma:

Forma de teatro que privilegia o gesto e a expressão corporal sem, todavia, excluir *a priori* o uso da fala, da música e de todos os recursos cênicos imagináveis. Este gênero tende a evitar não só teatro de texto, mas também a *mimica* [...], para fazer do *corpo* do ator o ponto de partida da cena e mesmo da fala, na medida que o *ritmo*, a frase, a *voz* são concebidos como gestos expressivos.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 391.

Indicações

- A vida é uma valsa. Gaia Teatro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JsvEZjM_h8s. Acesso em: 10 fev. 2022.

O vídeo mostra Ines Pasic, fundadora do Gaia Teatro, tocando uma valsa e a interpretação pelas mãos. Pode ser assistido com os estudantes para ampliar o entendimento sobre o teatro gestual.

O corpo no teatro

Um elemento muito importante para a criação de cenas teatrais é a exploração do corpo humano. Nos mais diversos tipos de teatro, o corpo dos atores pode expressar e comunicar grande diversidade de ideias e sensações. A fala é o centro da ação em alguns espetáculos, e em outros o corpo e sua capacidade de criar imagens tomam a cena.

O grupo Gaia Teatro, composto de uma atriz bósnia e dois atores peruanos, pesquisa o teatro de figuras e usa partes do corpo humano na composição de seres fictícios. No espetáculo *O mundo de Fingerman*, esses seres viajam pelos quatro elementos (água, fogo, terra e ar) e exploram o prazer e o sofrimento da vida. O interessante no trabalho do grupo é sua habilidade de construir figuras e imagens com partes do corpo humano e de criar uma narrativa capaz de se comunicar com o público sem utilizar a fala. Para isso, o grupo trata também de temas como a jornada de autodescoberta vivida pela personagem Fingerman (palavra derivada da língua inglesa que significa “Homem-Dedo”).



Cena do espetáculo *O mundo de Fingerman*, do grupo Gaia Teatro, em Chaclacayo, povoado próximo a Lima, no Peru. Foto de 2019.



Estátuas humanas!

Você vai explorar o próprio corpo e suas articulações – uniões entre os ossos do esqueleto – para criar imagens estáticas, ou seja, que não se movimentam. Para isso, o trabalho em grupo vai ser muito importante.

Etapa 1 – Jogo da marionete



- 1 Organizem a sala de aula de modo que haja um espaço livre para a experimentação dos exercícios. Formem trios ou quartetos. Em seguida, escolham o estudante que será a marionete no grupo. Os demais serão os marionetistas, ou seja, os que vão manipular a marionete.

- 2 A marionete ficará de pé, no centro de uma roda formada por seu grupo, e poderá participar do jogo com os olhos fechados ou abertos.



- 3 Os marionetistas, um de cada vez, vão tocar em uma articulação da marionete, como aquelas presentes nos cotovelos, no pescoço, nas mãos, nos dedos, nos punhos, nos ombros, nos joelhos, etc. Cada marionetista deverá tocar em uma articulação diferente daquela já escolhida pelos colegas. Lembre-se de que o toque deve ser consentido e respeitoso.

Orientações didáticas

Mãos à obra

Objetivos: explorar o corpo como elemento expressivo e narrativo no teatro; desenvolver a escuta teatral por meio de estímulos sensoriais e sonoros; criar pequenas cenas em que os estudantes explorem partes do corpo e não utilizem a fala.

Nesta atividade prática, a turma é mobilizada a desenvolver fundamentos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas. Procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante no desenvolvimento da atividade, incentivando a troca entre a turma, a colaboração e a superação de dificuldades em grupos, contando com o auxílio dos colegas, isto é, incluindo a turma e considerando as individualidades de cada um, garantindo um processo de aprendizagem significativo.

A atividade pode ter duração de três ou quatro aulas e foi concebida para ser realizada de forma progressiva, ou seja, a etapa 1 antevê a execução da etapa 2, e assim por diante. Se possível, realize a atividade em aulas consecutivas. Antes de iniciar cada etapa, retome brevemente o que foi feito na aula anterior para ajudar a turma a lembrar-se das experiências já feitas. É necessário afastar carteiras e outros móveis a fim de deixar um espaço livre para a experimentação.

Preste atenção às necessidades de todos os estudantes. Cadeiras de roda, muletas e demais equipamentos importantes para a locomoção devem ser incorporados às cenas. É importante que os grupos se adaptem às possibilidades de movimento de cada corpo possibilitando a cooperação, a empatia e a integração entre estudantes de diferentes perfis, desenvolvendo a capacidade de escuta do outro e a colaboração. Caso exista um(a) auxiliar que acompanhe um estudante com deficiência ou mobilidade reduzida, ele(a) também pode participar das ações, colaborando para o exercício da integração do jovem ao grupo e ao jogo. As ações devem ser destacadas como uma atividade de autoconhecimento do corpo, independentemente das diferenças de mobilidade.

Esta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita avaliar o desenvolvimento dos estudantes em relação aos conhecimentos procedimentais (experiência com materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Orientações didáticas

A escuta constitui o pilar fundamental da improvisação teatral. De acordo com Mariana Muniz:

Na improvisação, a escuta é total e engloba nossos cinco sentidos. É necessário escutar o que o companheiro diz, o que faz, o que expressa, o que sente etc. Entretanto, assim como na escuta musical, a escuta em uma improvisação também é um processo ativo [...], é uma escuta ativa, dirigida e transformadora da ação ou da situação.

MUNIZ, Mariana Lima. *Improvisação como espetáculo*: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2015. p.169.

No caso dessa atividade, trata-se de uma prática inicial de escuta teatral que se dá por meio de uma ação gerada pelo toque e sua consequente reação. Os estudantes podem participar do jogo com os olhos abertos ou fechados; pergunte a eles se perceberam alguma diferença experienciando o jogo de cada uma dessas formas. Alguns estudantes podem se sentir mais “livres” ao participar de olhos fechados, e vice-versa.

Etapa 1

Você pode demonstrar com seu corpo a premissa principal do jogo: cada toque em uma articulação da “marionete” gera uma reação que permanecerá por todo o jogo, mesmo depois do toque seguinte, e assim por diante. Esse entendimento é importante, pois a atividade busca construir um corpo diferente daquele do cotidiano. Se depois de cada reação o estudante voltar para uma posição neutra, esse objetivo não será atingido. Além disso, a capacidade de incorporar novos estímulos sem desmanchar a movimentação anterior desenvolve as habilidades de escuta cênica – uma vez que provoca uma reação cênica a partir de uma ação anterior – e de autoconsciência corporal – ao perceber o próprio corpo em suas possibilidades e limites.

Experimente tocar algum instrumento de percussão para sugerir diferentes dinâmicas no jogo: mais rápida, mais lenta, etc. O instrumento também pode servir para demarcar em que momento o grupo deve mudar o estudante que é a “marionete”. Por exemplo, quando você der dois toques seguidos no instrumento de percussão, um novo estudante deve se tornar a “marionete”. Ao usar o instrumento, deixe bem claras as instruções em relação à forma como você irá tocá-lo e os acordos aos quais elas correspondem.

Circule entre os grupos e dê instruções específicas, como não voltar à posição inicial, sempre manter os movimentos anteriores e

- 4 A marionete vai movimentar apenas a articulação tocada pelo marionetista e, em seguida, permanecerá nessa posição, como se estivesse congelada.



- 5 Quando outro marionetista tocar em uma articulação diferente, a marionete vai se movimentar sem desfazer o posicionamento anterior.

- 6 Quando o(a) professor(a) avisar, o grupo vai escolher uma nova marionete, e assim por diante, até que todos tenham experimentado esse papel no jogo.



16

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

estar atento para os cuidados com o corpo do outro; além de propor movimentos que machuquem os estudantes.

O exercício tem o propósito de ampliar as capacidades expressivas da turma para além da oralidade, relacionando-as com a montagem do espetáculo *O mundo de Fingerman* e a tradição do teatro gestual comentados anteriormente. Nessa prática, o corpo e o gesto são amplificados e manipulados pelos colegas que devem estar atentos não apenas para as capacidades expressivas da “marionete”, mas também para o cuidado com o corpo do outro. Os estudantes devem ser conscientes do equilíbrio possível na posição proposta, bem como das possibilidades de movimentação das diferentes articulações, responsabilizando-se por cada ação realizada.

A atividade é uma forma de desenvolvimento da consciência corporal dos estudantes, seja como “marionetistas”, seja como “marionetes”. O que eles experimentam como “marionete” afeta a forma como vão propor movimentos como “marionetista” e vice-versa. Assim, essa prática mobiliza habilidades importantes do teatro para o desenvolvimento da competência geral para a Educação Básica 8 proposta pela BNCC.

Etapa 2

Todos os estudantes devem participar da atividade ao mesmo tempo, mas a experiência é individual. Trata-se de uma atividade única organizada em sete passos, portanto retome com a turma cada um deles, certificando-se de que os estudantes tenham em mente a atividade como um todo.

Existe a possibilidade de que os estudantes queiram ir para as laterais da sala a fim de se recostarem nas paredes. No entanto, é importante que eles ocupem todo o espaço da sala de aula. Além disso, estar recostado na parede pode atrapalhar o desenvolvimento da atividade, principalmente quando o movimento com a coluna vertebral ou o deslocamento pelo espaço forem feitos. Ainda assim, caso um estudante precise de um apoio para as costas, é possível adaptar cada passo para que sejam feitos em uma cadeira ou com o estudante sentado no chão com as costas encostadas na parede.

Conduza a dinâmica incentivando os estudantes a experimentar as possibilidades corporais, garantindo que tomem os cuidados necessários para não se machucarem, respeitando seus limites. A exploração das articulações aqui proposta deve ser feita com cuidado e segurança.

Escolha um estímulo sonoro que tenha diferentes andamentos. Uma sugestão é começar com um andamento mais lento, para que os estudantes se concentrem em seus movimentos.

Circule entre os estudantes e dê instruções específicas, desde orientações para continuarem no caminho que já encontraram até sugestões para melhorarem o trabalho de exploração das articulações. Use frases claras e curtas, como: “Explore uma articulação por vez.”; “Quais tipos de movimento cada articulação pode fazer?”; “Respeite os limites de seu corpo e trate-o com cuidado.”.

Após a atividade, converse com os estudantes levando-os a perceber que algumas articulações têm um movimento mais amplo, enquanto outras têm movimentos mais curtos.

Etapa 2 – Explorando as articulações

- 1 A atividade é individual, mas toda a turma participará ao mesmo tempo. Escolha um espaço na sala de aula e sente-se no chão. Lembre-se de manter a coluna ereta.
- 2 O(A) professor(a) produzirá um estímulo sonoro, que pode ser uma música ou ritmos tocados em algum instrumento musical. Enquanto isso, você vai movimentar e observar as articulações de suas mãos. Preste atenção nos tipos de movimento que elas conseguem fazer.
- 3 Em seguida, movimente as articulações dos cotovelos, dos ombros, do pescoço e da coluna vertebral. Você pode mudar de posição, mas não se locomova pelo espaço.
- 4 Depois de explorar os membros superiores e a coluna vertebral, movimente as articulações das pernas, do quadril, dos joelhos e dos pés. Nesse momento, caso deseje, você pode se deslocar pelo espaço.
- 5 Enquanto você e os colegas se movimentam e exploram as articulações do corpo, o(a) professor(a) vai fazer um sinal para indicar que vocês devem “congelar” na posição em que estiverem, como se tivessem virado estátuas.
- 6 O(A) professor(a) circulará pela sala de aula. Quando ele(a) tocar seu ombro, “descongele” e vá para um canto da sala, juntando-se aos colegas que já foram “descongelados”.
- 7 Observe os colegas que continuam como estátuas e compartilhe com a turma se o posicionamento deles é semelhante a algo que você reconhece, como uma borboleta saindo do casulo, uma pessoa sinalizando para um ônibus, um bebê engatinhando, etc.



FABIO ELLI/SKETCHART/77/RS

Etapa 3

Imprima ou projete imagens de estátuas antes de começar esta etapa. Podem ser imagens de estátuas famosas que estão em museus ou de monumentos expostos em sua cidade ou região. O importante é levar os estudantes a relacionar a gestualidade da estátua a alguma palavra ou ação.

Nesta etapa, é abordada a associação livre entre palavra e imagem corporal. Esse trabalho é bastante comum na improvisação. A valorização das primeiras ideias que surgirem tem como objetivo acelerar o processo entre o recebimento do estímulo e a realização da cena ou da imagem. Na aceleração desse processo, pretendemos propiciar um trabalho de associação livre entre palavra e imagem, de forma que o estudante esteja sempre em ação.

A proposta nesse momento não é selecionar ideias, pois qualquer uma pode ser interessante para o público e é difícil saber isso antes de realizá-la. O momento de refletir sobre a atividade se dá, principalmente, na fruição. É quando o estudante é levado a pensar se a imagem realizada pelo colega corresponde ou não à palavra dita e por que isso acontece. É interessante refletir com os estudantes sobre qual movimento poderia ser feito para a imagem corporal expressar a palavra de forma mais evidente. Para isso, os estudantes em estátua devem permanecer congelados. Os demais estudantes, orientados por você, podem tocar nos colegas de forma cuidadosa e respeitosa, guiando-os para um determinado movimento que clarifique a ideia sugerida pela palavra.

A questão do toque é muito importante no teatro, mas deve ser feito sempre com o consentimento do outro e com respeito. É importante que os estudantes tenham uma atitude positiva e cuidadosa com o corpo e o movimento do colega. Você deve se atentar a isso e, quando perceber qualquer constrangimento, intervir no sentido de encontrar outras maneiras de contribuir para evidenciar a ideia sugerida. Outra possibilidade, em contextos nos quais o toque for uma questão mais delicada, é o estudante fazer no próprio corpo sua sugestão e mostrar ao colega.

Etapa 3 – Formando estátuas com o corpo

Agora que já está mais consciente das possibilidades de seu corpo, você vai experimentar imagens corporais estáticas. Você já viu estátuas em praças, parques, museus ou fotografias? Você notou como algumas parecem estar lutando; outras, sorrindo; e há ainda aquelas que parecem estar sofrendo ou pensando? A criação de estátuas pode ser inspirada em sentimentos, ideias, ações, etc.

A proposta desta atividade é que você forme estátuas com seu corpo e tenha como inspiração palavras ditas pelo(a) professor(a), mas sem pensar muito. Trabalhe com a primeira ideia que vier a sua cabeça!

- 1 O(A) professor(a) vai dizer uma palavra como **vitória**, e você vai formar uma estátua com seu corpo usando-a como ponto de partida. O(A) professor(a) também estipulará o tempo que você terá para criar a estátua.
- 2 Depois que todos os estudantes experimentarem o jogo individualmente, a turma será organizada em dois grupos.
- 3 O(A) professor(a) vai dizer algumas palavras que apenas um grupo utilizará para formar estátuas; o outro observará as criações, levando em consideração as seguintes perguntas: As estátuas estão expressando e comunicando a palavra dita pelo(a) professor(a)? Se sim, em que parte do corpo isso se expressa de forma mais evidente? Se não, existiria algum pequeno ajuste, feito com alguma parte do corpo, que deixaria a ideia da palavra proposta mais evidente? As estátuas podem tentar se ajustar com base em sugestões do(a) professor(a) e dos colegas, dando continuidade à experimentação. Por fim, os grupos invertem os papéis no jogo.



Etapa 4

Ao organizar os estudantes em grupos, considere seus conhecimentos sobre a turma e incentive a empatia e a cooperação entre eles, de modo a desenvolverem a capacidade de escuta do outro, a empatia e a colaboração.

Organize a sala de aula para que cada grupo tenha espaço para criação, ensaio e elaboração das fotos. Circule entre os grupos, observando a condução da dinâmica.

Converse com os estudantes sobre a proposta e auxilie-os, se for necessário, esclarecendo pontos que possam ter causado dúvidas. Incentive a turma a experimentar os quadros com o corpo e a utilizar a linguagem visual de desenhos e esquetes, em vez de apenas conversar sobre eles.

Durante a captura das fotografias, ajude os estudantes a se organizar e lembre-os de que devem “congelar” nas imagens e realizar uma sequência de movimentos que garanta a construção da narrativa que vai ser estruturada pela junção das imagens capturadas no esquema de *stop motion*. Ajude-os a tirar fotos de forma que o foco esteja nítido e exista iluminação suficiente, contemplando também o enquadramento adequado da cena.

As fotografias podem ser tiradas utilizando um *smartphone* ou uma câmera fotográfica. Esses objetos podem ser compartilhados entre os estudantes.

O sequenciamento das fotos e sua transposição em formato de vídeo ou animação podem ser feitos em um *smartphone* ou em um computador no laboratório de informática. Você pode perguntar aos estudantes quais programas de edição de vídeo e animação eles conhecem e incentivá-los a compartilhar essas informações entre os grupos.

Arranje o encaminhamento dos passos desta etapa de maneira que o tempo das aulas seja suficiente para que os estudantes se organizem no desenvolvimento da atividade. Você pode combinar sinais sonoros, como nas etapas anteriores, indicando quanto tempo os grupos têm para cada fase do processo: criação, ensaio, captura de imagens e edição do material.

Etapa 4 – Produzindo um *stop motion*

Stop motion é uma técnica de animação que cria a impressão de movimento por meio da captura fotográfica de uma sequência de quadros. Cada quadro é montado para ser a continuação do anterior. Por exemplo, o primeiro quadro é montado com uma pessoa segurando um copo, e o segundo quadro apresenta a pessoa tomando o conteúdo que está dentro do copo. A exibição em sequência das fotografias desses quadros vai gerar uma cena animada.

Você vai produzir agora uma animação em *stop motion*. Lembre-se de que a animação em questão não terá falas. O desafio é mostrar uma situação somente com a sequência de fotografias e, para isso, a expressividade do corpo é essencial para comunicar as ideias.

Como fazer:



- 1 Formem grupos com quatro ou cinco integrantes.
- 2 Criem a ideia de uma situação que desejam transformar em um *stop motion*. Por exemplo: duas pessoas se movimentam uma em direção à outra. Elas se avistam e se cumprimentam.
- 3 Planejem, quadro a quadro, as fotografias que vão ser tiradas. Vocês podem desenhar os quadros para que o planejamento seja também visual. Por exemplo:

- Quadro 1: Duas pessoas se movimentam uma em direção à outra. A pessoa 1 estará no canto esquerdo da foto; e a pessoa 2, no canto direito. Ambas olham para o chão.



- Quadro 2: As pessoas estão mais próximas uma da outra, mas a pessoa 1 está com a cabeça levantada e avista a pessoa 2, que continua com a cabeça abaixada.

Orientações didáticas

Etapa 4 (continuação)

Na internet, há vários tutoriais para a criação de *stop motion* em diferentes programas. Uma possibilidade de atividade complementar é solicitar aos estudantes que façam uma pesquisa na internet sobre esses tutoriais e selecionem aqueles que considerarem mais adequados por serem mais fáceis, por usarem recursos tecnológicos que estejam disponíveis na escola ou por serem aplicativos que eles já tenham o costume de usar.

Cada grupo pode fazer sua pesquisa e escolher o tipo de tecnologia que será utilizada na criação do *stop motion*. Pode haver uma aula relacionada aos diversos aplicativos existentes para essa tarefa com base na pesquisa feita pelos grupos.

É provável que apareçam muitas propostas diferentes e novas. Verifique a possibilidade de deixar a critério de cada grupo essa escolha, ou se a delimitação de um programa ou um aplicativo de edição de vídeos é mais apropriada para a realização da atividade.

Caso algum grupo necessite de sua ajuda na montagem da animação, é possível, por exemplo, usar programas simples de exibição de *slides*, ou também propor uma atividade interdisciplinar com o(a) professor(a) de Informática.

Se a escola dispuser dessa estrutura, é importante que você procure o auxílio do profissional responsável pelo laboratório de informática e até mesmo da equipe pedagógica para disponibilizar os equipamentos necessários e o suporte adequado.

Caso contrário, é provável que haja na turma um ou mais estudantes que tenham especial interesse e habilidade em mexer com recursos tecnológicos; conte com a ajuda deles para orientar os diversos grupos e propor soluções simples e acessíveis a todos.

- Quadro 3: A pessoa 1 está mais próxima da pessoa 2 e com uma das mãos estendida em direção a ela.



RAIO EUI SARCINIA/0/ RR

- Quadro 4: A pessoa 2 estende uma das mãos em direção à pessoa 1. Elas tocam as mãos, cumprimentando-se.



RAIO EUI SARCINIA/0/ RR

- 4 Ensaie com os colegas os diferentes posicionamentos previstos.
- 5 Com o auxílio de uma câmera fotográfica ou de um *smartphone*, o grupo deve tirar pelo menos uma fotografia de cada quadro planejado. Quanto maior o registro de pequenas variações da cena, mais clara será a ideia de movimento contínuo.
- 6 Organizem as fotos na sequência e apresentem para a turma. Existem vários programas gratuitos disponíveis na internet que podem ser utilizados para animar os quadros. Vale lembrar que é igualmente possível alcançar um resultado satisfatório fazendo uma exibição simples das fotos na sequência desejada.

2 Texto e espetáculo

O texto dramático está associado ao espetáculo teatral, pois é escrito para ser encenado. Por isso, geralmente é organizado em falas e rubricas. As falas são os textos que serão ditos pelos atores, e as rubricas consistem nas informações sobre o espaço da cena, o estado de ânimo da personagem, a passagem do tempo, entre outras possibilidades.

Leia a seguir o trecho de um texto dramático de Maria Clara Machado (1921-2001), uma das principais dramaturgas brasileiras, autora de diversas peças para crianças e adolescentes durante o século XX. Observe que o nome das personagens está apresentado em letras maiúsculas, seguido por suas falas. As rubricas são as informações escritas entre parênteses e/ou em itálico.

A menina e o vento

[...]

Entram Pedrinho, a mãe, tia Adelaide, tia Adalgisa e tia Aurélia; todas assustadas.

PEDRO — Foi aqui, no meio da ventania.

TIA ADELAIDE (baixinho) — A Cova do Vento.

TIA ADALGISA — A Cova do Vento!... (*Se junta à tia Adelaide.*)

MÃE — E depois, Pedrinho, o que aconteceu?

(*Tia Aurélia sai de cena, descobrindo, curiosa, a Cova.*)

Maria Clara Machado. *A menina e o vento e outras peças.*
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

Acesse o site do grupo **O Tablado** para conhecer melhor sua história, suas peças teatrais e seus processos criativos e compreender sua importância no contexto da arte brasileira. Veja a referência completa e uma resenha do site na seção "Para ler, ouvir e ver", ao final da Unidade.

Orientações didáticas

Texto e espetáculo

Maria Clara Machado (1921-2001) foi uma das principais dramaturgas do século XX no Brasil. Além de escrever peças, ela também se destacou como diretora teatral e atriz. Criadora do teatro O Tablado, escola de teatro existente até hoje no Rio de Janeiro (RJ), a dramaturga dedicou-se ao teatro para crianças e jovens, escrevendo 27 peças destinadas a esse público. Escreveu também para o teatro adulto entre as décadas de 1960 e 1970.

Este tema pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar com o componente Língua Portuguesa. Verifique com o(a) professor(a) desse componente a possibilidade de uma abordagem conjunta, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do gênero dramático e de suas estruturas textuais. De forma integrada a esse assunto, você pode trabalhar com os estudantes a diversidade de possibilidades de montagens teatrais. Se julgar adequado, selecione um trecho de algum dos textos dramáticos citados no Livro do Estudante e explore com a turma as variedades de montagens que podem ser realizadas com base no texto. Você pode mostrar aos estudantes montagens já realizadas ou organizá-los em grupos e pedir que pensem em como montar um espetáculo com os elementos textuais apresentados para, depois, em uma roda de conversa, pedir a eles que compartilhem suas ideias com os colegas, levando-os a identificar a diversidade de possibilidades.



Cena da primeira montagem de *A menina e o vento* pelo grupo O Tablado, em 1963, no Rio de Janeiro (RJ). Fundado em 1951, O Tablado é um grupo de teatro carioca.



Cena da montagem de *A menina e o vento* pelo grupo O Tablado em 2012, no Rio de Janeiro (RJ).

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

21

Texto complementar

Caso considere pertinente, compartilhe o texto a seguir com os estudantes a fim de contextualizar as imagens e a leitura do trecho de *A menina e o vento* do Livro do Estudante.

O texto de Maria Clara Machado é pensado em função da cena, do espetáculo que dele resulta, ressalta Claudia Campos. É um teatro sem pretensões literárias que busca assumidamente o caminho dos sentidos. Não é um "teatro-texto", mas ao incluir "em seu arsenal os recursos da palavra, um 'teatro-espetáculo', o que, entre outras coisas, quer dizer que a leitura da peça infantil precisa, necessariamente, dar grande

peso às rubricas e, mais, ir além das rubricas, brincando um pouco com as possibilidades cênicas de cada recurso". Nesse sentido, o teatro-espetáculo pode utilizar, de maneira controlada ou desmedida, um conjunto equilibrado de efeitos articulados à palavra, e até mesmo dispensá-la ou substituí-la por algum recurso de cena equivalente [...].

MARIA Clara Machado. *In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.* São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa109243/maria-clara-machado>. Acesso em: 3 fev. 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Orientações didáticas

É curioso pensar que a *Poética* de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), obra na qual ele descreve a tragédia, sobreviveu até nossos dias. O próprio filósofo grego chega a dizer que se dedicaria a uma poética da comédia em seu texto sobre a tragédia, mas não se sabe se essa produção chegou a existir.

O escritor italiano Umberto Eco (1932-2016) encontrou, na ausência do texto sobre a comédia de Aristóteles, o tema de *O nome da rosa* (lançado em 1986), talvez seu romance mais conhecido. Na ficção de Eco, ambientada na Idade Média, o texto sobre a comédia de Aristóteles teria sido ocultado em um mosteiro com o objetivo de impedir o caráter de desconstrução social do humor.

Apesar de não termos uma poética sobre a comédia de Aristóteles, diversos filósofos escreveram sobre o riso ao longo do tempo. Dentre eles, destaca-se Henri Bergson (1859-1941) em sua obra *O riso: ensaio sobre a significação do cômico* (São Paulo: Edipro, 2018). Em linhas gerais, o filósofo francês defende que o riso tem uma função social de coibir manifestações nocivas ao grupo. Isso pode ser observado nas comédias clássicas por meio das quais personagens da sociedade grega são ridicularizadas com o objetivo de “corrigir” sua função social.

A ideia de “correção” de comportamento também está presente na tragédia grega na qual o herói que comete um ato desmedido, muitas vezes levado pela soberba ou pela arrogância, é punido pelos deuses com um destino funesto. Por meio dessa punição, a sociedade expurga seus males em uma experiência coletiva, que Aristóteles chamou de catarse. Sobre a tragédia, há também uma grande quantidade de escritos filosóficos, não apenas sobre a tragédia teatral, descrita por Aristóteles, como também sobre o sentido do trágico.

O teórico húngaro Peter Szondi (1929-1971) reuniu em *Ensaio sobre o trágico* (São Paulo: Zahar, 2004) os principais pensamentos filosóficos sobre o trágico.

A associação do texto dramático ao espetáculo está presente desde o início do teatro no Ocidente, por volta do século V a.C., na Grécia Antiga. Nesse período, surgiram dois gêneros teatrais: a tragédia e a comédia.

Os autores das tragédias gregas dividiam seus textos entre o coro, cujas falas eram recitadas por um grupo de cidadãos, e os heróis, personagens pertencentes à nobreza e cujo destino era repleto de situações difíceis. Nas tragédias gregas, o coro, com seu bom senso, tenta alertar o herói sobre as consequências de suas ações. Porém, apesar de todas as advertências, o herói fatalmente acaba encontrando seu destino trágico.

Ruínas do Teatro de Mileto.
A apresentação ao ar livre, nos conhecidos “teatros de arena”, era uma prática tradicional na Grécia Antiga. Aidim (a antiga cidade grega de Mileto), Turquia.
Foto de 2018.



Improvisação:

no teatro, é a habilidade de criação imediata de ações cênicas apoiada nos elementos teatrais (personagens, espaços, ações, etc.). Pode ser feita com base no roteiro, mas também pode ser realizada sem uma preparação inicial.

As tragédias gregas foram adaptadas por diferentes artistas ao longo do tempo. A Cia. Elevador de Teatro Panorâmico realizou uma montagem teatral baseada na obra *Ifigênia em Aulis*, do dramaturgo grego Eurípedes (480 a.C.-406 a.C.). Nessa tragédia, Agamenon é um rei e também comandante das forças gregas que se encontra em um dilema: sacrificar ou não sua filha mais velha, Ifigênia. O sacrifício à deusa Artêmis traria bons ventos e faria as embarcações do rei chegarem até Troia. Nessa cidade, uma guerra seria travada entre gregos e troianos. Na adaptação da companhia, o tema do sacrifício permaneceu, mas a **improvisação** foi incorporada ao espetáculo. Os atores do elenco conheciam o texto completo da tragédia, tanto as partes dos heróis como as do coro, e podiam atuar nos diferentes papéis de acordo com o jogo de improvisação em cena. A trilha sonora e a iluminação também eram improvisadas durante o espetáculo.



IMAGENS: ALBERTO DI FIORE/ALCANTARA

Cena da montagem teatral *Ifigênia*, baseada na tragédia de Eurípides, pela Cia. Elevador de Teatro Panorâmico. São Paulo (SP). Foto de 2012.

As peças do gênero comédia realizavam críticas contra diversas características da sociedade da Grécia Antiga, como a educação, a política, os costumes, a justiça, entre outras. As personagens das comédias não faziam parte da nobreza, como os heróis trágicos. Com uma caracterização caricata, repleta de exageros, muitas vezes elas eram ridicularizadas nas peças.

O grupo Parlapatões montou duas comédias de Aristófanes (447 a.C. - 385 a.C.), dramaturgo nascido na cidade grega de Atenas: *As nuvens* e *Pluto* (ou *Um deus chamado dinheiro*), adaptadas pelo grupo em um único enredo, chamado *As nuvens e/ou Um deus chamado dinheiro*.

Em *As nuvens*, Aristófanes ridicularizava os **sofistas** e sua **prática pedagógica**, considerada pelo autor nociva para a sociedade. Em *Pluto* (ou *Um deus chamado dinheiro*), o comediógrafo criticou a corrupção e abordou a maneira injusta como a riqueza era distribuída na sociedade grega.

Em seu *site*, o grupo indica a relação entre os temas apresentados por Aristófanes e a adaptação teatral de sua obra para a atualidade:

O teatro de Aristófanes, principalmente aquele que integra sua obra no período da Comédia Antiga, é um contundente e sarcástico manifesto contra os elementos que ele julgava responsáveis pela **decadência** de Atenas.

Se tomarmos todas as decadências da civilização Ocidental como **parâmetro** do momento histórico que vivemos, a obra de Aristófanes se atualiza de maneira assustadora.

Parlapatões. *As nuvens e/ou Um deus chamado dinheiro*. Disponível em: <http://parlapatoes.com.br/site/as-nuvens-e-ou-um-deus-chamado-dinheiro/>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Sofistas: grupo de pensadores que instruíam sobre os mais diversos assuntos em troca de pagamento durante o século V a.C. na Grécia Antiga.

Prática pedagógica: ato de mediar a construção do conhecimento.

Decadência: situação ou estado daquilo que está enfraquecido ou próximo do fim.

Parâmetro: padrão pelo qual se mede ou avalia algo.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

23

Texto complementar

Aristófanes (447 a.C.-385 a.C.) foi um dos grandes representantes da comédia ateniense. Sobre a crítica do comediógrafo aos sofistas na peça *As nuvens*, é importante observar que:

Um dos alvos de crítica mordaz do comediógrafo foi o novo modelo de educação que vinha sendo implementado na *pólis* pelos sofistas, em substituição ao modelo tradicional, que não mais se adequava à formação do *polítes*.

Do currículo enciclopédico por eles posto em prática, duas disciplinas se

destacaram no plano educativo: a dialética e a retórica, cujos métodos e cujas práticas visavam à transformação do homem em um cidadão preparado para atuar de modo eficaz na vida pública.

A crítica a esse novo modelo educativo se vislumbra na comédia *Nuvens*, na qual se apresenta a caricatura de uma escola sofisticada, que tem na figura do popular Sócrates, identificado com os sofistas, o seu principal representante. Na peça, esse filósofo é caricaturado como um homem que se utiliza de seu bom conhecimento de oratória para

trapacear, inverter valores, isto é, fazer com que o argumento justo se torne injusto e vice-versa, conduzindo seus discípulos pelo mesmo caminho.

[...]

GERVASIO, Tharlles Lopes. A linguagem cômica em *Nuvens*, de Aristófanes: uma crítica à educação sofisticada. *Cadernos do V Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, v. XV, n. 5, t. 1. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2011. p. 156-173. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_1/13.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

O autor toma a cena

O conceito de direção teatral surgiu no fim do século XIX. Em períodos anteriores, os textos eram memorizados pelos atores, e o dono da companhia teatral, que muitas vezes era o próprio autor, também organizava a cena, posicionando os atores e os elementos cênicos, para apresentá-la ao público.

De acordo com o teórico brasileiro Walter Lima Torres:

Historicamente, o surgimento da figura do *moderno* diretor teatral localiza-se na virada dos séculos XIX-XX, e sua função foi se mantendo sempre dentro de um mesmo registro: organizar de forma global a representação teatral em busca de uma harmonia, de uma adequação articulando o conjunto formado por diversos elementos que estabelecem a linguagem da encenação teatral – da iluminação à atuação dos intérpretes, passando pela cenografia e a música, etc. [...].

TORRES, Walter Lima. O que é direção teatral? *Urdimento*, n. 9, p. 111-121, dez. 2007.

Esse entendimento de diretor moderno não existia no teatro renascentista da Espanha, França ou Inglaterra. Em que pese a suas diferenças temáticas e de contextos histórico e social, no teatro renascentista, a grande figura era o autor que escrevia os textos e organizava a cena com a finalidade de ser vista pelo público. A ideia de ensaio ou de formação profissional, como existe atualmente, não se aplica ao teatro dessa época.

No Renascimento europeu, cada companhia teatral tinha seus “tipos”, espécie de personagens fixas que se adequavam às características físicas e de personalidade dos atores. As peças eram escritas levando em consideração esses “tipos” e distribuídas aos atores, que memorizavam as falas. Deve-se levar em consideração que, por vezes, os atores não eram alfabetizados, e a memorização do texto se dava com a leitura do autor ou do chefe da companhia. A organização cênica também tinha uma série de estruturas preestabelecidas que facilitavam o movimento e a localização dos atores em cena. Isso pode ser visto no filme do diretor italiano Ettore Scola (1931-2016) *A viagem do Capitão Tornado* (1990), o qual mostra o cotidiano de uma trupe italiana renascentista itinerante que monta seus espetáculos enquanto percorre as estradas da Itália rumo a Paris, na França.

No Brasil, a escrita e a encenação de peças por “tipos” era bastante comum no teatro no

O autor toma a cena

A relação entre espetáculo teatral e texto dramático também é evidente no teatro europeu dos séculos XVI e XVII, principalmente na Inglaterra, na França e na Espanha. Naquela época, ao contrário do que acontece em alguns processos criativos teatrais atuais, as peças eram escritas previamente e, muitas vezes, a **montagem** era realizada pelos próprios autores dos textos. Eles que distribuíam as personagens entre o elenco, organizavam as cenas, posicionavam os atores, etc. Entre eles, destacam-se o inglês William Shakespeare (1564-1616), o espanhol Pedro Calderón de la Barca (1600-1681) e o francês Jean-Baptiste Poquelin (1622-1673), mais conhecido como Molière. Atualmente, as obras desses autores são montadas com muita liberdade por atores e diretores.

Montagem: processo de colocar em cena um texto teatral.

Os atores nascidos no Zimbábue Denton Chikura e Tondera Munyevu encenam o espetáculo *Os dois cavalheiros de Verona*, obra de William Shakespeare. Londres, Reino Unido. Foto de 2012.



YUIMOKA/PA IMAGES/RETTI IMAGES

Cena do espetáculo *A filha do ar*, do dramaturgo Pedro Calderón de la Barca. Cidade do México, México. Foto de 2017.



ESTRELA/NOTIMIX/AFIP

século XIX e no início do século XX. Artur de Azevedo (1855-1908) escreveu uma peça chamada *O Mambembe* (1904), que narra as peripécias de uma trupe teatral pelo interior do Brasil.

Em nosso país, a figura moderna do diretor e a existência de ensaios para a criação de espetáculos surge no contexto do Teatro Moderno Brasileiro, cujo grande marco é a estreia de *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues (1912-1980), no Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 1943. A direção foi de Zbigniew Ziembinski (1908-1978), polonês radicado no Brasil, com cenários e figurinos de Tomás Santa Rosa (1909-1956).



NICOLE CORREIA/CIA. OOPS!

Cena do espetáculo *O doente imaginário*, de Molière, em montagem da Cia. Oops!..., de Goiânia (GO). Na montagem, a companhia usa o samba e outros elementos da cultura brasileira. Foto de 2020.



EXPLORANDO NA REDE

Adaptações cinematográficas e teatrais

- 1 Em *sites* sobre cinema ou de grupos de teatro brasileiros, procure uma produção teatral ou cinematográfica de alguma obra dos dramaturgos William Shakespeare, Pedro Calderón de la Barca ou Molière.
- 2 Em seguida, pesquise informações sobre o desenvolvimento da adaptação, os integrantes da produção, o ano de estreia e as características da produção (figurino, cenário, trilha sonora, etc.). O objetivo é coletar informações sobre o processo criativo dessa produção.
- 3 Por fim, registre no caderno as seguintes informações pesquisadas:
 - nome da obra original;
 - nome do autor;
 - nome da adaptação (filme ou peça);
 - diretor, grupo ou atores;
 - ano de estreia;
 - características da produção (atuação, figurino, cenário, iluminação, introdução de diferentes linguagens artísticas, entre outras possibilidades).

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

25

Sugestão de atividade

Converse com os estudantes sobre a questão histórica da proibição de mulheres se apresentarem no teatro. Você pode citar que isso acontecia na Grécia Antiga e que se manteve no período elizabetano, em que viveu William Shakespeare, destacando que muitas das personagens do dramaturgo inglês foram interpretadas por homens. Procure contextualizar para a turma a presença e a importância de atrizes mulheres no Brasil no século XX, destacando Cacilda Becker (1921-1969).

Depois dessa conversa inicial, organize os estudantes em grupos e oriente-os a debater entre eles sobre a participação das mulheres no teatro, antigamente e atualmente. Procure organizar a turma de modo a garantir que os grupos agreguem estudantes de diferentes perfis,

enriquecendo o debate e incentivando o respeito ao outro. Se houver tempo, você pode pedir a eles que façam pesquisas sobre o tema e anatem as informações encontradas.

Em seguida, organize uma roda de conversa para um debate entre todos os grupos. Garanta que eles apresentem argumentos com base em fatos, conhecimentos adquiridos ao longo da Unidade, da pesquisa e inferidos das leituras que fizeram. Caso você identifique alguma informação ou argumento questionável, oriente-os a retomar a pesquisa e destaque a importância de se utilizar fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante, o “Referencial bibliográfico comentado” e *sites* seguros. Dessa maneira, os estudantes serão capazes de identificar e questionar falácias.

Orientações didáticas

Explorando na rede

As obras de William Shakespeare (1564-1616), principalmente, foram amplamente adaptadas para o cinema. Existem versões cinematográficas de *Romeu e Julieta*, *Hamlet*, *Otelo*, *Macbeth*, *Ricardo III*, *Muito barulho por nada*, *Noite de Reis*, entre outras.

A atividade proposta nesta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita que você avalie os conteúdos conceituais (objeto de pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes e posicionamento diante delas) dos estudantes. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Indicações

- *As aventuras de Molière*. Direção: Laurent Tirard e Ariane Mnouchkine. Bélgica: 2007 (121 min).

O filme retrata as aventuras amorosas de Molière e a relação do autor com sua companhia teatral e com a corte francesa. Não é recomendado para a faixa etária dos estudantes, caso julgue interessante, selecione previamente cenas para mostrar à turma.

- *Lope*. Direção: Andrucha Waddington. Espanha: 2011 (106 min).

O filme narra momentos da vida do dramaturgo Lope de Vega (1562-1635), contemporâneo de Calderón de la Barca (1600-1681), já um autor famoso quando Calderón começou sua produção teatral. A obra retrata o curral de comédias, local em que as peças eram encenadas, e as relações entre o autor e a companhia de atores. Verifique a possibilidade de selecionar cenas, pois o filme não é indicado para a faixa etária da turma.

- *Shakespeare apaixonado*. Direção: John Madden. EUA, 1998 (123 min).

O filme retrata a montagem de *Romeu e Julieta* e a relação fictícia entre Shakespeare e uma jovem atriz que se disfarça de rapaz para interpretar o papel de Julieta. Nos séculos XVI e XVII, na Inglaterra, as mulheres não podiam representar personagens nos palcos, e os papéis femininos eram feitos por jovens rapazes. Essa obra não é recomendada para a faixa etária dos estudantes; se julgar adequado, selecione cenas que possam ser compartilhadas com a turma.

Sugestão de atividade

O teatro é uma arte do aqui e do agora, portanto só podemos presenciar os espetáculos com os quais temos contato direto no momento de sua realização. Por não ser uma arte midiática nem ter grande visibilidade, muitas vezes as peças ficam pouco tempo em cartaz e têm uma capacidade de alcance de público limitada. Outra questão importante é a efemeridade do teatro em comparação a outras artes como o cinema, a fotografia, a pintura, etc. Nós podemos observar diretamente uma pintura realizada há mais de quinhentos anos, mas é impossível presenciar uma encenação do século XVII ou do início do século XX. Temos os textos críticos e os próprios textos dramáticos, mas toda a materialidade do espetáculo se perde com o tempo. Com o advento da fotografia e, posteriormente, do cinema e do audiovisual, tornou-se possível ter acesso a obras que estão distantes de nós no tempo ou no espaço. Além disso, durante o período de distanciamento físico decorrente da pandemia de covid-19, artistas teatrais buscaram maneiras de diversificar os espetáculos e apresentá-los *on-line*, em *lives* ou em vídeos nas redes sociais.

Para oferecer aos estudantes uma experiência com o teatro, propõe-se que você entre em contato com algum artista ou grupo de teatro do município ou da região em que se localiza a escola.

Primeiro, busque informações de contato da companhia em redes sociais, páginas na internet, jornais ou revistas. Em seguida, entre em contato com o grupo ou artista e identifique-se como professor(a) de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental. Pergunte se há alguma peça em cartaz e se seria possível agendar uma saída pedagógica da turma para assisti-la. Caso não seja possível organizar uma saída dos estudantes, existem muitos grupos que têm peças de pequeno formato que podem ser apresentadas em quadras ou outros locais da escola. Se não houver nenhuma peça em cartaz, convide o grupo ou artista para vir até a escola conversar com a turma sobre seu processo criativo. Para ambos os casos, são apresentadas a seguir algumas sugestões de perguntas para fomentar o debate dos artistas com a turma, mas é importante que os estudantes se sintam à vontade para perguntar de acordo com sua curiosidade.

- Como vocês começam um processo criativo? Vocês escolhem um texto ou trabalham com outros tipos de estímulos: uma música, um tema, uma imagem?
- Como vocês montam uma peça? Existe uma direção teatral, ou todos decidem conjuntamente a montagem do espetáculo?
- Como é um ensaio de vocês? O que costuma acontecer? Existe um aquecimento? Vocês fazem algum trabalho vocal ou corporal? Vocês montam a cena com base em improvisações?
- Como é um dia de estreia de um espetáculo? Vocês ficam nervosos? Por quê?

3 Texto e espetáculo na atualidade

Durante muito tempo, o teatro foi entendido como sinônimo de literatura dramática. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, os estudiosos compreenderam que essa arte não se resume ao texto. O teatro pode, inclusive, não ter falas e não tomar como base nenhum texto dramático. Imagens, sons, sensações, ideias, ações e situações, entre muitos outros elementos, podem servir de estímulo para a criação teatral.

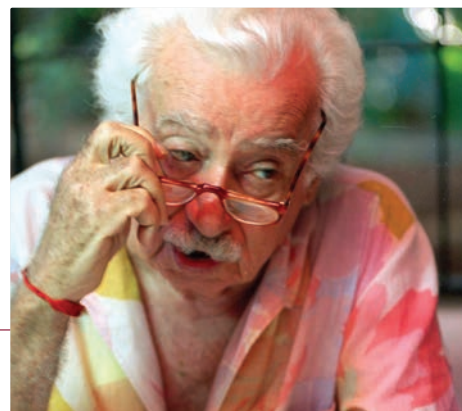
O teatro é um acontecimento que envolve artistas, técnicos e espectadores em um mesmo momento no tempo e no espaço (físico ou virtual): acontece sempre aqui e agora. Abrange também outras artes na criação de imagens, atmosferas, sensações e comunicação de ideias. Por isso, mesmo quando se trata de uma montagem de um texto de literatura dramática, como nos exemplos de Eurípedes, Aristófanes, Shakespeare, Calderón de la Barca e Molière, atualmente os artistas têm muita liberdade de criação.

Cortes no texto original podem ser feitos, personagens novas são criadas e outras são suprimidas, o local fictício da ação pode ser modificar, assim como a época, entre outras possibilidades. Por esse motivo, mesmo quando vamos assistir à adaptação de um texto que já conhecemos, é possível encontrar uma versão totalmente diferente da obra original. A visão específica de uma companhia ou de um grupo é o que diferencia as montagens de um mesmo texto dramático.

Isso não acontece apenas com obras de muitos séculos passados ou textos dramáticos. Por exemplo, *O gato malhado e a andorinha Sinhá* é um conto de Jorge Amado (1912-2001), acompanhado por ilustrações do artista Carybé (1908-1997), escrito em 1948 e adaptado para o teatro em diversas montagens no Brasil e no exterior. Seu enredo é sobre o amor entre um gato e uma andorinha que enfrentam o preconceito dos outros animais da floresta, os quais se opõem à união pelo fato de o casal ser formado por espécies diferentes.



O escritor brasileiro Jorge Amado em sua casa. Salvador (BA). Foto de 1994.



CLAUDIA GUIMARÃES/FOUNPRESS

26

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

- Do que vocês mais gostam no teatro?

Todas as respostas são pessoais e vão depender de cada grupo ou artista.

Caso tenham assistido a uma peça, é possível fazer perguntas mais específicas como as apresentadas a seguir.

- Por que vocês escolheram essas cores para o figurino e o cenário?
- Por que vocês escolheram esse tema ou texto para a peça?
- Como o público normalmente reage a uma cena específica da peça?
- Do que vocês mais gostam na peça?
- O que vocês fariam diferente se fossem remontá-la?

A história de amor entre o gato e a andorinha cativa públicos de diversas idades. Mesmo depois de tantas décadas do lançamento do conto de Jorge Amado, essa narrativa continua relevante por abordar ludicamente temas como o preconceito em nossa sociedade. No decorrer do tempo, cada grupo teatral cria a própria versão do conto e usa recursos cênicos diferentes.

Em sua montagem da obra, o grupo gaúcho Teatro Por Que Não? optou por usar materiais recicláveis, como papelão e embalagens plásticas descartadas, na produção de seus figurinos e cenários. Além disso, foi criada uma trilha sonora original, cantada pelos atores e musicada com banjo e instrumentos de percussão, para a versão encenada pelo grupo.

Já a montagem da companhia paulista Grupo 59 empregou a antiga tradição dos contadores de história. Os atores cantaram canções, tocaram instrumentos musicais e exploraram diferentes movimentos corporais, gestos e vozes para dar vida às personagens do conto.

O grupo Ponto de Partida, da cidade de Barbacena, no estado de Minas Gerais, apresentou sua versão de *O gato malhado e a andorinha Sinhá* de 1992 até 2019. No espetáculo, o grupo introduziu novas personagens à história: gnomos. Com muito humor, esses seres contam, na montagem, a história do amor impossível entre o gato e a andorinha.

JULIA MARCELO/AZERVO DA FOTOGRAFIA



Atrizes do grupo Ponto de Partida interpretam gnomos em sua montagem de *O gato malhado e a andorinha Sinhá*. Barbacena (MG). Foto de 2016.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

27

Texto complementar

Leia a seguir como Zé Mangaio, professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem trabalhado e pesquisado a relação entre o teatro e as telas.

Nas aulas lecionadas pelo docente na UFSM, especificamente as de expressão corporal, as explicações são apontadas como as mais difíceis, pois não é possível ver todo o corpo dos participantes e a atenção às telas precisa ser redobrada. Mas, aos poucos, a experiência foi sendo aprimorada. “As aulas foram encontrando sentido, mas é um outro sentido, se referem a esse teatro possível hoje, não ao teatro de muitas tradições anteriores

à pandemia. Precisamos deixar as bases dos alunos estruturadas o máximo possível, para que eles possam continuar aprendendo com os fundamentos bem estruturados”, argumenta.

UFSM. Quarencena: como o teatro está se adaptando na pandemia? *Revista Arco*, 27 maio 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/como-o-teatro-esta-se-adaptando-na-pandemia/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Orientações didáticas

Texto e espetáculo na atualidade

A internet é um importante recurso de pesquisa sobre o teatro. No entanto, com a pandemia de covid-19 e a necessidade de distanciamento físico, compreender e explorar as relações entre o teatro e as novas tecnologias passou a ser indispensável para a disseminação dessa arte.

Por isso, muitos grupos de teatro criaram canais de exibição de suas obras nas redes sociais. Se possível, procure por grupos que você conheça ou os que foram mencionados no Livro do Estudante e selecione trechos de espetáculos que tenham sido transmitidos *on-line* para assistir com a turma.

Orientações didáticas

Em relação à variedade de montagens de *O gato malhado e a andorinha Sinhá*, uma das principais funções da direção é organizar a cena de forma a revelar aspectos específicos de sua leitura sobre a obra original. Para o professor de estudos teatrais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Walter Lima Torres:

[...] Em suma, a novidade no trabalho desse novo agente criativo [o diretor] veio a ser a de atribuir um sentido específico ao texto transformando-o em obra de arte; representação de uma opinião; exposição de um juízo sobre a realidade; expressão de um estilo pessoal.[...].

TORRES, Walter Lima. O que é direção teatral? *Urdimento*, n. 9, p. 111-121, dez. 2007.

Torres trata a direção moderna como uma ação individual na qual o diretor é uma espécie de provocador de todas as demais funções teatrais, ao mesmo tempo que é o responsável por sua articulação na cena. Atualmente, convivem muitas formas de se montar uma peça teatral. Há grupos que trabalham de forma coletiva, na qual todos os participantes exercem todas as funções em um processo denominado criação coletiva, que foi difundido a partir da década de 1970. Há também grupos que trabalham de forma colaborativa, na qual, ainda que as pessoas tenham as funções determinadas, não há uma relação hierárquica entre elas e todos colaboram com a cena final. Esse processo, conhecido como processo colaborativo, surge a partir da década de 1990 e ganha força principalmente com experiências em São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG), Natal (RN), entre outras capitais.

De qualquer forma, ao se aproximar de um texto como mote inicial para a montagem de uma peça, o diretor, o grupo ou o elenco se aproximam de um universo novo e, com base na pesquisa sobre esse universo, vão encontrando uma forma específica de contar a história e de encenar o espetáculo. O mesmo ocorre quando se parte de outras influências, como visto nos espetáculos *Bê a Bach*, *Aquele louco elenco* e *O marajá sonhador e outras histórias*. Em todos os casos, a criação se dá por meio da experimentação e da realização de escolhas que dão forma ao espetáculo.

Leia a seguir como o grupo Ponto de Partida trabalhou com a adaptação da obra de Jorge Amado:

Assim que lemos sabíamos que queríamos ouvir esta história. Assim que ouvimos, sabíamos que queríamos contá-la. Então começamos a juntar as imagens mais delicadas para “desenhá-la”. Porque somos assim: só contamos histórias com gravuras.

[...]

Queríamos que o texto de Jorge Amado estivesse ali, inteirinho. Com todas aquelas palavras brincando e se juntando numa doce história. Mas não queríamos reescrever o livro, queríamos fazer teatro e então pedimos música e a história passeando levemente entre imagens e palavras. Queríamos que, como toda boa história, esta fosse para toda gente, de qualquer idade. Queríamos que toda essa gente se divertisse, se emocionasse e que por alguns poucos momentos estivesse feliz, conquistada pela beleza. [...]

Grupo Ponto de Partida relembra um dos seus grandes sucessos. *BarbacenaMais*, 23 mar. 2017. Disponível em: <https://www.barbacenamais.com.br/cultura/8787-grupo-ponto-de-partida-relembra-um-dos-seus-grandes-sucessos>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Singularidade: característica do que é particular, original.

Em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, o conto de Jorge Amado foi adaptado para um espetáculo de dança contemporânea que conta com a presença de artistas com deficiência. Na montagem da coreógrafa Carla Vendramin, muletas e cadeiras de rodas também são usadas como elementos cênicos que auxiliam na narrativa das cenas.

As montagens apresentadas contam a mesma história, mas expressam diferentes visões cênicas por meio de mudanças nos cenários, nos figurinos e na trilha sonora e da criação de personagens e elementos cênicos. Essas diferenças evidenciam as **singularidades** do processo criativo desenvolvido por cada grupo em suas adaptações e leituras.

Cena do espetáculo *O gato malhado e a andorinha Sinhá*, dirigido por Carla Vendramin. Porto Alegre (RS). Foto de 2013.



JEFFERSON WINKER / AERVÍCIO FOTOGRAFIA



Teatro para todos

Thereza Piffer (1966-) é atriz e diretora teatral e, também, uma pessoa com deficiência, usuária de cadeira de rodas. Ela é criadora do Grupo Sensus, que desde 2005 realiza espetáculos com a participação de pessoas com e sem deficiência.

Em algumas apresentações do grupo, o público tem os olhos vendados e é levado, por meio de estímulos dos atores, a utilizar os outros sentidos e a trabalhar a imaginação para criar a cena e as imagens.

Nas peças do grupo Sensus, os espectadores que têm deficiências e os que não as têm são colocados em condições iguais. Os atores conduzem o público a experimentar, por exemplo, o toque, por meio de **libras táteis**, e os cheiros, por meio de aromas. Assim, uma pessoa que ouve tem uma experiência parecida com a de uma pessoa surda.

Entre as montagens do grupo estão as obras infantojuvenis *O príncipezinho sensorial*, adaptação de *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), e *Alice no escuro*, adaptação de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (1832-1898). Em 2019, *O príncipezinho sensorial* foi apresentado no México, e *Alice no escuro* estava em cartaz em São Paulo (SP).

Libras táteis: forma de comunicação realizada com as mãos da pessoa que é surda e cega sobre as mãos do interlocutor. Dessa maneira, a pessoa pode sentir os movimentos e, assim, entender a mensagem.



Elenco da peça *Alice no escuro*, do Grupo Sensus, em São Paulo (SP). Foto de 2019.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

A bailarina Renata Mara, em sua pesquisa de mestrado no programa de pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), abordou relações entre dança e deficiência visual no Brasil, analisando sua trajetória ao transitar por esses espaços.

Paralelamente à trajetória na dança, os meus olhos sinalizavam uma diferença. No início da alfabetização, foi percebida por meus pais certa dificuldade na leitura. Iniciou-se uma longa jornada pelos consultórios oftalmológicos. Apesar de um diagnóstico relativamente suspenso e perspectivas não muito claras sobre a visão, o tratamento dado pelos meus pais e pelos profissionais nunca foi direcionado

à questão quantitativa do problema. O quanto se vê era, e ainda é, menos importante do que o como se vê e o que se faz com o que se vê [...].

[...]

A busca por encontrar os semelhantes, portadores de uma mesma diferença, persistiu, a fim de continuar a reflexão sobre as singularidades de um corpo mergulhado no sensível do invisível, ou seja, que percebe o mundo sem o recurso da visão. Dessa forma, desloquei o meu olhar e todos os meus sentidos para compreender esse corpo inserido em práticas de dança.

ALMEIDA, Renata Mara Fonseca de. *Não ver e ser visto em dança: análise comparativa entre*

TCTs – Educação em Direitos Humanos

O Grupo Sensus estimula uma relação diferenciada com o público e o coloca, em algumas ocasiões, em situação parecida à de pessoas com deficiência. Por meio dessa estratégia, a companhia pretende que o público experimente, ainda que momentaneamente, a realidade das pessoas deficientes, levando-o a explorar outros sentidos e a perceber outras formas de se relacionar com o mundo.

Aproveite esse momento para trabalhar com os estudantes o Tema Contemporâneo Transversal Cidadania e Civismo: **Educação em Direitos Humanos**. Reflita com a turma sobre a adaptação do espaço e do cotidiano da escola para receber pessoas com deficiência e converse com os estudantes sobre o acesso dessas pessoas a bens culturais, como teatro, cinema, *shows*, etc.

Para amparar seus conhecimentos na discussão, sugerimos o episódio 31, chamado “Direitos das Pessoas com Deficiência: o que são?”, do *podcast Equidade*.

o Potlach Grupo de Dança e a Associação/Cia. de Ballet de Cegos. 2012. 105 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Faculdade de Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. p. 8-9. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/JSS5-8ZZNLD>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Caso considere pertinente, compartilhe esse texto com os estudantes ressaltando a característica de busca da bailarina por outras formas de dançar. Pergunte se também já pensaram que seus corpos não podiam dançar e se acham que ainda persiste a ideia de dança relacionada a um corpo ideal. É possível encontrar registros em vídeo do espetáculo *Desassossego em branco*, dançado por Renata Mara. Mostre-os à turma para ampliar as possibilidades do debate.

Orientações didáticas

Trocando ideias

As questões da seção “Trocando ideias” do final da Unidade podem ser realizadas como atividade avaliativa final. Para isso, você pode retomar as respostas e os conhecimentos iniciais dos estudantes e avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais deles no decorrer do trabalho com a Unidade. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Durante a conversa, incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo da Unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos.

Respostas

Trocando ideias

- a) Os mais variados elementos podem servir de estímulo para um processo criativo em teatro. Nesta Unidade foram trabalhados alguns, entre eles: a música no espetáculo *Bê a Bach!*; o corpo no espetáculo *O mundo de Fingerma*; o texto do conto *O gato malhado e a andorinha Sinhá*; entre outros. Incentive os estudantes a buscar também exemplos da experiência deles dentro e fora da escola.
- b) O objetivo desta pergunta é levar os estudantes a revisitar e a refletir sobre as experiências vivenciadas na prática. Caso considere interessante, você pode reexibir as animações em *stop motion* realizadas para estimular o debate e fazer perguntas mais específicas, como: “Como foi a relação com seu corpo antes e depois das práticas?”; “Como você percebe seu corpo após fazer essas práticas durante o bimestre?”.
- c) O texto dramático é escrito para ser encenado, portanto geralmente é dividido em falas das personagens e rubricas. Durante muito tempo, no Ocidente, o teatro foi entendido como sinônimo de texto dramático. Por isso, a cena era montada conforme o que foi escrito pelo autor do texto. Atualmente, essa relação é bem diferente. O texto pode ser escrito durante o processo criativo com base na improvisação dos atores, por exemplo. Mesmo quando se trata



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



- Com base nas questões a seguir, reflita sobre o que foi abordado nesta Unidade e converse com os colegas e o(a) professor(a).
- a) Quais elementos podem servir de estímulo para um processo criativo em teatro? Cite alguns exemplos estudados nesta Unidade ou que você tenha conhecimento por outros meios.
 - b) Pode ser muito importante explorar as possibilidades do corpo na criação teatral. Com base na experiência que você teve na seção “Mãos à obra”, comente a relação entre o processo criativo teatral e o corpo.
 - c) Quais são as possibilidades de relação entre texto dramático e montagem teatral?
 - d) Os espetáculos *O gato malhado e a andorinha Sinhá*, dirigido por Carla Vendramin, e *Alice no escuro* incorporam a questão da deficiência em suas montagens. Cite alguns dos elementos que dialogam com os diferentes corpos em cena.



EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- reconheceu o que é processo criativo em teatro e suas diversas possibilidades de estímulo: música, histórias tradicionais, o corpo, o texto, entre outras;
- conheceu o projeto Caravana Buriti, que visita cidades do Centro-Oeste brasileiro, apresenta espetáculos e propõe oficinas de teatro;
- conheceu o teatro de figuras e experimentou o corpo como inspiração no processo criativo teatral;
- experimentou teatralmente o corpo humano e fez um *stop motion* com base em improvisações corporais e em situações cotidianas;
- relacionou teatro e texto dramático na Grécia Antiga e nos séculos XVI e XVII;
- conheceu montagens e adaptações de tragédias e comédias gregas;
- compreendeu o trabalho, dentro e fora do palco, de dramaturgos dos séculos XVI e XVII;
- pesquisou montagens de textos dramáticos no teatro e no cinema;
- conheceu diferentes montagens baseadas em um mesmo conto literário;
- aprendeu a valorizar a diversidade e a importância de artistas com deficiência e suas criações cênicas.

de um texto já existente, os diretores e os atores têm muita liberdade para realizar uma nova versão em seus espetáculos.

- d) Espera-se que os estudantes reflitam sobre a questão da representatividade nas artes e que sejam capazes de identificar o uso de muletas e cadeiras de rodas na forma cênica do texto *O gato malhado e a andorinha Sinhá*, e as diferentes pessoas e representatividades em *Alice no escuro*, como elementos inclusivos e explorados nessas montagens para se relacionar com as diferenças corporais em cena.



PARA LER, OUVIR E VER

Livros

- **A menina e o vento e outras peças**, de Maria Clara Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

Livro que apresenta uma coletânea de textos dramáticos infantojuvenis da dramaturga brasileira Maria Clara Machado, entre eles *A menina e o vento*, *Maroquinhas Fru-Fru* e *Maria Minhoca*.

- **Amigas que se encontraram na história**, de Angélica Kalil. Ilustrações de Mariamma Fonseca. São Paulo: Quintal, 2020.

Nesse livro, você vai conhecer mulheres que se destacaram em diferentes áreas ao longo da história e vai descobrir relações de afeto e amizade entre elas. Vencedora do prêmio Jabuti em 2021, essa obra valoriza a contribuição das mulheres e as redes de apoio feminino ao longo do tempo.

- **Grandes invenções**, de Jozua Douglas. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

O livro apresenta informações sobre grandes invenções muito usadas no dia a dia. Conta a história de inventos e desperta a imaginação e a criatividade por meio de suas ilustrações.

- **Sagatrisuinorana**, de João Luiz Guimarães. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Ôzé, 2020.

O livro reconta a clássica história dos Três Porquinhos ambientada no contexto do rompimento das barragens de Mariana, em 2015, e de Brumadinho, em 2019, no estado de Minas Gerais, retratando de maneira poética e crítica duas das maiores tragédias ambientais de nosso país.

Série

- **Desventuras em Série**, de Mark Hudis. Estados Unidos, 2017-2019.

Baseada na coleção de livros do autor estadunidense Lemony Snicket, pseudônimo de Daniel Handler (1970-), a série retrata as aventuras de três irmãos órfãos perseguidos por um tio interessado na herança deles. O tio, Conde Olaf, é ator e, com sua trupe, cria diversas situações para colocar as crianças em constante perigo. Os irmãos se unem para sobreviver e encontrar os pais, que eles acreditam estarem vivos.

Site

- **Grupo O Tablado**. Disponível em: www.otablado.com.br/. Acesso em: 2 fev. 2022.

Site do grupo O Tablado, do Rio de Janeiro (RJ), criado em 1951 por Maria Clara Machado, entre outros artistas. No site é possível conhecer a história do grupo, bem como visualizar imagens de suas montagens desde o início da trajetória da companhia até atualmente. O Tablado dedica-se à montagem de obras para o público adulto e para o público infantojuvenil.

Indicações

Livro

- RIBEIRO, Eid. Bicho de pé, pé de moleque e Anjos e abacates. In: RIBEIRO, Eid. *Teatro*: livro 1. Belo Horizonte: Javali, 2016. (Coleção Eid Ribeiro).

No primeiro volume da antologia de textos dramáticos de Eid Ribeiro (1943-), dois textos teatrais voltados para crianças estão publicados: *Bicho de pé, pé de moleque e Anjos e abacates*. Ambos retratam o universo das brincadeiras infantis com muito humor e poesia, além de serem ótimos exemplos de dramaturgia voltada para o público mais jovem.

Orientações didáticas

Atividade complementar

Objetivos: explorar o universo temático e alguns dos elementos técnico-expressivos das histórias em quadrinhos para realizar a montagem de uma cena teatral curta; conhecer trabalhos de grupos teatrais brasileiros que foram inspirados por HQs.

Justificativa: por ser parte das culturas juvenis, as histórias em quadrinhos possibilitam mobilizar com os estudantes habilidades e objetos de conhecimento que exploram as relações entre teatro, artes visuais e artes integradas de maneira lúdica e fundamentada, incentivando a contextualização, a fruição e a produção de obras artísticas.

Consulte a página XXVI, referente às “Orientações específicas” deste Manual do Professor, na qual consta o quadro de competências e habilidades da BNCC com as descrições completas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

ARTES INTEGRADAS

A relação entre o espetáculo teatral e as histórias em quadrinhos, também conhecidas pela abreviação HQs, é o tema desta “Atividade complementar”. Você vai aprender como as histórias em quadrinhos podem influenciar e inspirar espetáculos teatrais, vai explorar seus elementos visuais e narrativos e, por fim, vai criar uma cena teatral baseada em uma HQ produzida por você. Vamos começar?



Cena do espetáculo *Gibi*, do grupo Lamira Artes Cênicas, inspirado em uma história em quadrinhos da Região Centro-Oeste do Brasil. Palmas (TO). Foto de 2016.

32

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	1, 2, 4, 5 e 10.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 5 e 6.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	2, 5, 6 e 8.
Habilidades	EF69AR31, EF69AR32 e EF69AR35.
Objetos de conhecimento	Contextos e práticas; Processos de criação; Arte e tecnologia.
Conteúdos	Características narrativas e visuais das HQs; Diferentes tipos de plano; Encenação de HQs; <i>Storyboard</i> ; Criação de HQs; Criação de <i>storyboard</i> ; Criação de cena; Apresentação de cena.



CONHECER

Nesta parte da “Atividade complementar”, você vai conhecer as características das histórias em quadrinhos e como elas podem inspirar um espetáculo teatral.

Algumas características narrativas e visuais das histórias em quadrinhos

Muitos livros e revistas contam histórias por meio de imagens. Em alguns, a narrativa é realizada somente com ilustrações, sem o uso de palavras. Em outros, as palavras e as imagens se complementam para contar uma história.

Nas histórias em quadrinhos, a narrativa é dividida em quadros sequenciais que contêm imagens estáticas e, algumas vezes, balões que podem indicar falas de personagens e informações fornecidas pelo narrador.

Os balões apresentam formatos diferentes, que variam de acordo com o que se deseja expressar: um pensamento, um sussurro, um grito, etc.

As onomatopeias, figuras de linguagem que reproduzem sons com um fonema ou uma palavra e podem representar sons da natureza, objetos, pessoas e animais, também são bastante utilizadas em HQs.



A onomatopeia **vroom**, em inglês, representa a sonoridade do motor de um veículo. Algumas das onomatopeias utilizadas em HQs brasileiras são adaptações, para nosso idioma, dessas onomatopeias da língua inglesa. Por exemplo, em português, a onomatopeia **vrum** representa esse mesmo som.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

33

Sugestão de atividade

Além das explorações realizadas com histórias em quadrinhos nesta “Atividade complementar”, você pode propor um trabalho interdisciplinar com História e Língua Portuguesa por meio da abordagem de uma HQ nacional. Uma sugestão é utilizar as obras do quadrinista brasileiro Marcelo D’Saete (1979-), ganhador do prêmio Eisner de 2018, a maior premiação internacional da área, com a HQ *Cumbe*, publicada em 2014, que retrata o cotidiano de resistência e luta de escravizados durante o período colonial brasileiro. A referência completa da HQ está ao fim da “Atividade complementar”.

O trabalho interdisciplinar pode ser iniciado com a leitura do trecho a seguir, extraído de uma reportagem sobre a obra de Marcelo D’Saete.

O movimento do *rap* e do *hip-hop*, ainda nos anos [19]80, foi um dos responsáveis por começar a sensibilizar o paulistano para as injustiças sociais e raciais, herança do período escravista. “Isso foi importante para chamar a atenção para a questão etnoracial aqui no Brasil e também [para] as diferenças sociais que nós temos de modo tão alarmante”, explicou.

[...]

Negro, Marcelo ponderou que a escolha do tema foi quase natural por ter sempre vivido as questões da negritude e que, por essa razão, entende que o lugar de fala para a construção dessa narrativa é um ponto importante de ser considerado. “[...] é a partir dessa experiência negra diaspórica e, em grande parte, periférica, dentro dessa sociedade. Essa é a minha perspectiva”, explica. Segundo D’Saete, as pesquisas para sua obra foram feitas em bibliotecas na USP (Universidade de São Paulo) e no Museu Afro Brasil. Assim, ele teve contato com obras importantes voltadas para o tema, documentos sobre a escravidão.

[...]

Para ele, desde os tempos de ditadura o movimento negro é atuante, mas, durante esse período, esteve invisibilizado, porque falar de racismo e negritude era uma questão política e um motivo para perseguir pessoas. “Sendo assim, imagino que desde a década de [19]80 a gente tem um crescente nessa discussão. Nas décadas de [19]80 e [19]90 eu já percebia que esse era um assunto, um termo, que não entrava na pauta

de partidos políticos, de organizações estudantis. Hoje eu vejo que existe uma permeabilidade maior em relação a esses temas. Isso talvez faça com que a gente tenha um protagonismo maior de personalidades negras falando sobre esse tema também, inclusive na internet e nas redes sociais”, disse D’Salete.

CAVICCHIOLI, Giorgia. O brasileiro que venceu ‘Oscar’ dos quadrinhos com história sobre escravidão. *Ponte*, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://ponte.org/o-brasileiro-que-venceu-o-oscar-dos-quadrinhos-com-historia-sobre-a-escravidao/>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Com o auxílio do(a) professor(a) de História, a turma pode trabalhar as fontes históricas que guiaram a criação da HQ e a menção do artista, na entrevista, sobre a importância de contar esse momento da história brasileira por meio do ponto de vista de personagens que foram escritas por um autor negro. Vocês podem guiar um debate com a turma sobre as representações do sistema escravocrata em outras obras de ficção e compará-las por meio do estudo da bibliografia de seus criadores, das fontes utilizadas por eles, e de seus contextos históricos e socioeconômicos.

Com a participação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, a turma pode investigar como Marcelo D’Salete utilizou a linguagem da HQ (composição de quadros, tipos de balão, escolha das cores e traços na composição de cenários e personagens) para montar sua narrativa e expressar seu ponto de vista.

Observe a seguir uma página da história em quadrinhos “Cientista miniatura, confusões gigantescas”, do cartunista brasileiro Mauricio de Sousa (1935-).

Na página observada, dois tipos de balão são utilizados. No primeiro quadro, é apresentado um balão que indica a fala da personagem. No segundo, o balão ganha outro formato para indicar que a personagem está falando mais alto.

A onomatopeia **toc toc**, no segundo quadro, representa o som de batidas na porta; e a onomatopeia **fluf**, no terceiro quadro, o barulho da queda da casa. A representação visual das onomatopeias também busca expressar uma ideia. O tamanho da fonte da onomatopeia **fluf**, que ocupa grande parte do terceiro quadro, pretende representar a intensidade do barulho da queda da casa, assim como as linhas curvas que a circundam.



Mauricio de Sousa. Franjinha em: Cientista miniatura, confusões gigantescas. Em: *Turma da Mônica: uma aventura no Parque da Mônica*. Barueri: Panini Comics, 2007.

Há também autores de histórias em quadrinhos que optam por não utilizar palavras. Nesses casos, a história é narrada apenas com o uso de imagens e a composição dos quadros em sequência ao longo das páginas. Observe a seguir como isso é feito em uma página da HQ *O apanhador de nuvens: uma aventura no país Dogon*, de Béka e Marko. Nela é contada a história de dois meninos que moram em uma vila no Mali, país do continente africano, e embarcam em uma aventura para encontrar o apanhador de nuvens e trazer a chuva de volta para sua comunidade, que sofre com a seca.

Os autores da HQ conseguem apresentar a vila em que as personagens moram, assim como seu cotidiano, as paisagens e os acontecimentos mágicos que permeiam a narrativa, sem que nenhum balão de fala seja utilizado.

O primeiro quadro mostra o amanhecer na vila, o segundo e o terceiro apresentam detalhes da natureza da região, e os cinco últimos quadros introduzem a rotina matinal da personagem.



BÉKA, (TEXTO); MARKO (ILUSTRAÇÕES). O APANHADOR DE NUVEIS. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2013. P. 7.

Béka; Marko. *O apanhador de nuvens: uma aventura no país Dogon*. Tradução de Fernando Scheibe. São Paulo: Nemo, 2013. p. 7.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

35

Texto complementar

Sobre os elementos narrativos e visuais, estudados na seção “Conhecer”, e que são fundamentais para o entendimento das histórias em quadrinhos, é importante observar que:

Para [Antônio Luiz] Cagnin [...] as imagens são o traço definidor das histórias em quadrinhos, o que aponta para a ideia de que a relevância na linguagem das histórias em quadrinhos se encontra nas imagens, como, por exemplo, nas cores, nas ambiências criadas pelas sombras, nos enquadramentos, que nos informam sobre as características das personagens e do desenvolvimento da ação.

Nos quadrinhos tenta-se comunicar utilizando os recursos do desenho e dos textos que se inserem nos balões ou em legenda acima ou abaixo dos desenhos. O traço característico dos quadrinhos são os balões que, além das falas das personagens, inserem as onomatopeias. Essas são palavras, letras, sinais e desenhos que procuram reproduzir os sons, os ruídos, as ideias etc.; qualquer elemento da realidade que encontre dificuldade de ser expresso sucinta e precisamente, como a linguagem dos quadrinhos exige, pode ser representado pelas onomatopeias. Uma diferença entre o quadrinho e sua arte mais próxima, o cinema, é que os

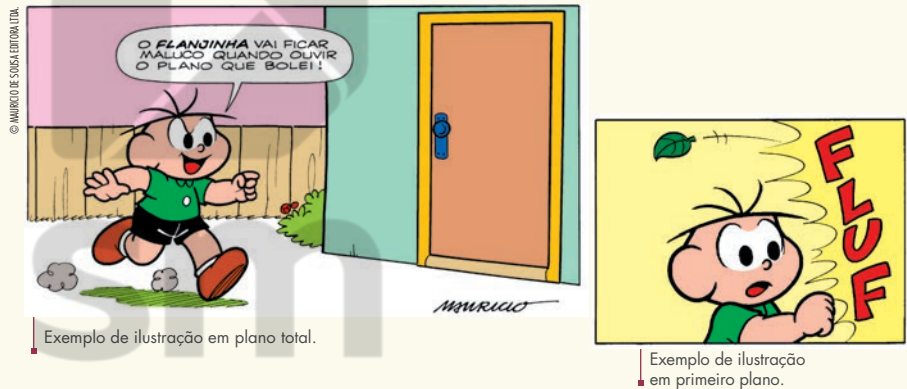
quadrinhos não possuem som, não se ouve o que está acontecendo; para superar essas limitações é que são utilizados os recursos onomatopaicos, as histórias em quadrinhos desenvolvem seus próprios recursos.

Os enquadramentos podem variar em forma (retangular, quadrada, redonda) ou em relação ao tamanho. A cada característica corresponde uma carga expressiva diferente. Tudo depende do espaço e do tempo que se quer representar. Assim, um quadro que ocupa meia página indica um tempo maior na narração e conseqüente aumento de tempo de leitura. Em relação às linhas que demarcam o espaço dos quadros,

Em qualquer história em quadrinhos, a seleção de um enquadramento faz parte do processo de composição das ilustrações de cada quadro. Um enquadramento é resultado da combinação da escolha de um ângulo e de um plano. Os ângulos são a maneira como a ação é observada pelo leitor: de frente, de cima, de baixo, de trás, etc. Já os planos podem ser organizados em seis tipos principais com diferentes características, como indicado na tabela a seguir.

Diferentes tipos de plano	
Plano geral	Apresenta paisagem ou cenário por completo.
Plano total	Apresenta personagem por completo e seus arredores.
Plano americano	Apresenta personagem a partir da altura dos joelhos.
Plano médio	Apresenta personagem a partir da altura da cintura.
Primeiro plano	Apresenta personagem a partir da altura dos ombros.
Plano de detalhe	Apresenta detalhe de um objeto, do cenário ou da expressão ou do corpo de uma personagem.

É possível observar algumas dessas características de enquadramento nas histórias em quadrinhos apresentadas anteriormente. Na HQ "Cientista miniatura, confusões gigantescas", Mauricio de Sousa utiliza, por exemplo, o plano total, o plano geral e o primeiro plano em sua composição.



▶ elas são arbitrárias e podem ser colocadas ou não dependendo de cada autor. Todavia, elas adquirem importância quando desenhadas diferentemente, por exemplo, se o autor utilizar uma linha pontilhada ou em forma de pequenas circunferências indica que essa ação apenas ocorreu na imaginação da personagem.

[...]

Os balões variam de acordo com o sentido que o autor quer dar à leitura; novamente aqui se observa uma relação entre as formas das linhas que delimitam os balões e a expressividade das

imagens. Por exemplo, linhas quebradas como se fossem um dente de um serrate indicam gritos, irritação, bem como se uma voz provém de um aparelho eletrônico; as linhas pontilhadas indicam uma voz com pouca intensidade que expressa segredos, confidências; a linha tremida indica uma vacilação na voz. Outro recurso utilizado são os rabinhos, que são as pontas que ligam os balões às personagens: quando o balão é cortado de uma forma em que não aparece o rabicho é porque quem está falando não está sendo visto em cena; ou, quando o autor quer expressar

um tempo duplo em que há uma pausa entre falas da personagem, ele desenha dois balões conectados por um rabicho. Outro recurso bastante utilizado é a substituição do rabicho por pequenos círculos, isso indica que [o que] está expresso no balão é o pensamento da personagem.

SILVA, Nadilson Manoel da. *Fantasia e cotidiano nas histórias em quadrinhos*. São Paulo: Annablume, 2002. p. 45-47.

Sugestão de atividade

Baseando-se na tabela, apresentada na página 36 do Livro do Estudante, que indica os diversos tipos de enquadramento em uma HQ, organize a turma em quintetos ou sextetos e planeje com eles uma visita à biblioteca da escola ou da comunidade. Antes de planejar a visita, averigue se essas instituições têm gibis para pesquisa.

Na biblioteca, solicite aos grupos que escolham uma HQ. Em seguida, peça aos estudantes que analisem a obra e escrevam um breve texto com base nas perguntas a seguir.

- Quais são os principais tipos de enquadramento utilizados na HQ? Como eles contribuem para a construção da história?
- A HQ tem balões? Como eles são? Eles se referem apenas a falas das personagens ou também a ideias e sonhos? Qual recurso visual é usado para identificar essas diferenças?
- A HQ escolhida está em preto e branco ou é colorida? Como vocês acham que isso influencia a história e a forma de apresentar as personagens?

No retorno à sala de aula, preferencialmente na aula seguinte, peça aos grupos que apresentem seus trabalhos e conduza uma discussão com a turma sobre os elementos visuais e narrativos das histórias em quadrinhos pesquisadas.

Caso não seja possível visitar uma biblioteca que tenha gibis, você pode conduzir uma pesquisa sobre HQs na internet, que pode ser realizada em casa ou na própria escola.

Na história em quadrinhos *O apanhador de nuvens: uma aventura no país Dogon*, pode-se encontrar exemplos de plano total, plano americano, plano geral e plano de detalhe.



Exemplo de ilustração em plano americano.



Exemplo de ilustração em plano geral.

Cada escolha de plano foi feita para atingir determinado objetivo. Por exemplo, o **plano geral** permite que se observe uma paisagem por completo e que o leitor se situe no espaço em que a história se passa. Já o **plano de detalhe** possibilita notar os pormenores da expressão da personagem.

Observando o quarto quadro de *O apanhador de nuvens: uma aventura no país Dogon*, podemos perceber que a personagem acabou de acordar e ainda está sonolenta. O **primeiro plano** faz com que o leitor foque a expressão do rosto da personagem, sem mostrar o que está acontecendo nos arredores, o que será revelado somente no próximo quadro da página.

As formas e as cores das imagens também são escolhidas para transmitir sensações de medo, suspense, felicidade ou outros sentimentos e significados. Retomando a HQ *O apanhador de nuvens: uma aventura no país Dogon*, vemos que as cores escolhidas procuram remeter às colorações utilizadas nas roupas e nos artesanatos produzidos nas vilas do Mali. Já na história de Maurício de Sousa, as cores são intensas e produzem estímulo visual e interesse, o uso de cores quentes também faz alusão ao fato de o Brasil ser um país tropical.



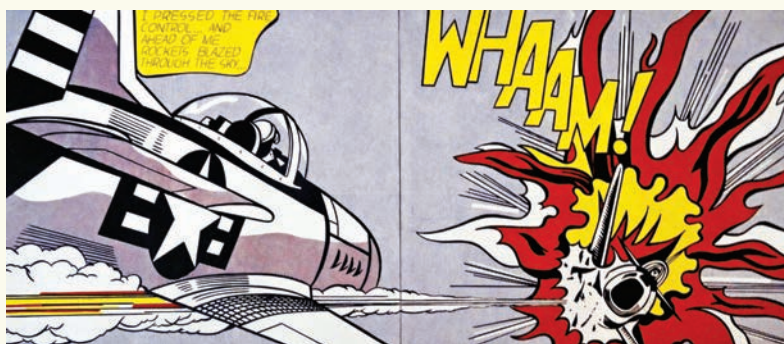
Exemplos de ilustração em plano de detalhe.

Orientações didáticas

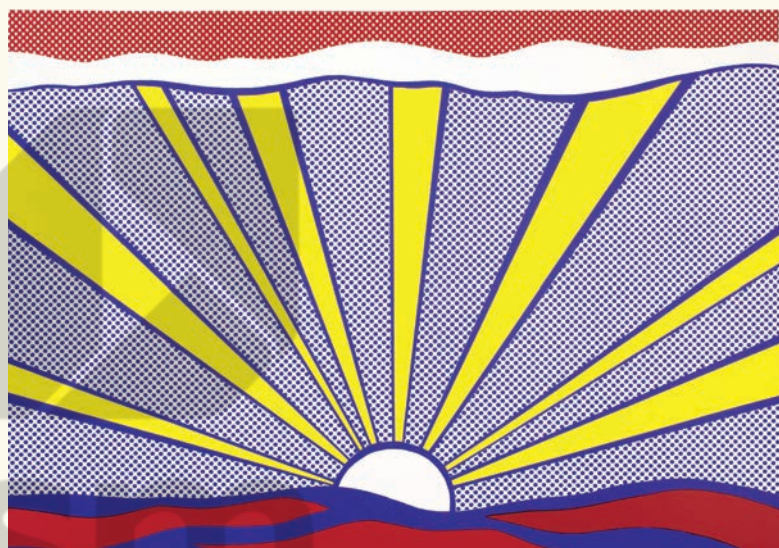
As propostas desenvolvidas pelo artista Roy Lichtenstein (1923-1997) podem ser pensadas pela perspectiva de sua inserção no movimento da *Pop Art* e de suas relações com os conceitos de indústria cultural e de sociedade de massa. A partir da década de 1950, a expansão dos meios de comunicação, especialmente a popularização da televisão, criou uma cultura de entretenimento baseada na produção e no consumo em massa de produtos.

Uma das características presentes na obra de Lichtenstein, e dos artistas da *Pop Art*, foi a utilização de meios tradicionais como a pintura para questionar os processos envolvidos nessa nova cultura.

As características e as configurações das histórias em quadrinhos inspiraram artistas como o pintor estadunidense Roy Lichtenstein (1923-1997), que se aproximou da linguagem dos quadrinhos por meio da utilização de cores muito vivas e de elementos como onomatopeias e balões de fala em suas obras.



Roy Lichtenstein. *Whaam!*, 1963. Acrílica e óleo sobre tela, 172,7 cm x 400,4 cm. Nessa obra, Lichtenstein utiliza elementos como um balão de fala e a onomatopeia *whaam!*, que representa o som da explosão. Na tradução do inglês para o português, o texto do balão de fala significa: “Eu apertei o controle de fogo... e, a minha frente, foguetes se incendiaram pelo céu...”.



Roy Lichtenstein. *Sunrise* (em tradução do inglês para o português: Nascer do sol), 1965. Litografia colorida em papel, 46,4 cm x 61,6 cm. Nas décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos, foi adotado um processo gráfico que utilizava a aplicação de pontos para colorir histórias em quadrinhos. Na obra, Lichtenstein se inspirou nesse processo e utilizou pontos na composição de sua pintura.

Texto complementar

O texto a seguir detalha como Lichtenstein utilizou a técnica de reprodução das HQs em jornais e revistas para estabelecer críticas à indústria cultural.

A *Pop Art* surgiu e foi reconhecida como movimento nos EUA bem no começo da década de [19]60. Em 1962, era possível identificar uma sensibilidade comum em vários artistas, principalmente Roy Lichtenstein (1923-), Andy Warhol, Claes Oldenburg, Tom Wesselmann (1931-) e James Rosenquist (1933-), todos cujas obras utilizavam temas extraídos da banalidade dos Estados Unidos urbanos. Além disso, num desvio significativo dos estilos emocionalmente

carregados dos expressionistas abstratos, o trabalho desses artistas também parecia depender das técnicas da cultura visual de massa. Lichtenstein, por exemplo, selecionou quadros individuais das histórias em quadrinhos, alterando-os ligeiramente para servir a seus propósitos, e reproduziu-os numa escala maior em óleo sobre tela. O processo de replicação, no entanto, não era inventivo, livre ou lúdico, mas preciso e observado cuidadosamente. Em lugar de interpretar a tira cômica de modo expansivo [...] Lichtenstein produziu, laboriosa e manualmente, uma simulação da técnica de pontos crivados com a qual a tira original fora impressa. Como o resultado era tão seco e “não emocional”, era

possível acreditar que não fora realizada absolutamente nenhuma interpretação. Seus quadros, à primeira vista, pareciam ter um estilo tão mecânico quanto o material original, embora seja evidente, numa pintura como *Sei como você deve estar se sentindo, Brad* (1963), que a ideia da arte como atividade expressiva das emoções está sendo considerada de modo irônico.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 6.

A encenação de histórias em quadrinhos



Cena do espetáculo *Gibi*, do grupo Lamira Artes Cênicas. Palmas (TO). Foto de 2016.

Gibi: termo que também designa as histórias em quadrinhos no Brasil.

Remontagem: recuperação de um antigo espetáculo teatral colocado em cena da mesma maneira que a montagem inicial.

As histórias em quadrinhos são uma inspiração recorrente na criação de espetáculos teatrais, como no caso da peça *Gibi*, do grupo tocantinense Lamira Artes Cênicas. A exploração do corpo é o ponto de partida do processo criativo do grupo, que trabalha conectado a diversas linguagens artísticas, como o teatro, a dança e o circo. O cenário do espetáculo é formado por um pano de fundo que simula páginas de HQs divididas em quadros de diversos tamanhos. Na composição das personagens do espetáculo, a *Liga do Cerrado*, *gibi* do brasileiro Geuvar Silva de Oliveira e lançado em 2006, foi a principal inspiração. A *Liga do Cerrado* conta histórias de super-heróis criados no Centro-Oeste do Brasil.

Outro exemplo é o espetáculo de dança *Isso aqui não é Gotham City*, que estreou em 1992 e teve uma **remontagem** produzida pelo grupo Primeiro Ato em 2009. O espetáculo faz referência às HQs de super-heróis estadunidenses criadas nas décadas de 1940 e 1950, nas quais há uma divisão muito clara entre mocinhos e vilões. O espetáculo incorporou as situações, a gestualidade e o figurino típicos dessas histórias em quadrinhos.



Cena da remontagem do espetáculo *Isso aqui não é Gotham City*, do grupo Primeiro Ato. Belo Horizonte (MG). Foto de 2009.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

39

Orientações didáticas

Gibi é um espetáculo teatral da companhia Lamira Artes Cênicas, grupo que reside na cidade de Palmas, no Tocantins. O espetáculo estreou em 2013 e foi dirigido por Fernando Yamamoto (1976-), que também é diretor da Cia. Clowns de Shakespeare, do Rio Grande do Norte.

Já o espetáculo *Isso aqui não é Gotham City*, do grupo de dança Primeiro Ato, de Belo Horizonte (MG), estreou em 1992. O grupo foi criado em 1982 e encontra-se em atividade até hoje. Em 2013, o Primeiro Ato recebeu a condecoração da Ordem de Mérito Cultural pelo Ministério da Cultura em reconhecimento as suas contribuições à dança e à cultura brasileiras.

Texto complementar

O *site* oficial do grupo Lamira Artes Cênicas define o espetáculo *Gibi* da seguinte maneira:

O fantástico mundo dos quadrinhos contado de uma forma inédita, emocionante e com muita expressão corporal, envolvendo teatro, dança e também o universo circense dos palhaços: essa é a proposta do nosso espetáculo infantil *Gibi*. A peça conta as aventuras de palhaços que tem as histórias em quadrinhos como ponto de partida para as aventuras vivenciadas em cena. A montagem é permeada pelas músicas eruditas, que ajudam a criar uma atmosfera imaginária que

remete à infância e suas brincadeiras. Resultado desse encontro entre circo, literatura e dança contemporânea, o espetáculo envolve o público e provoca grandes sorrisos e encantamento. Em um cenário que remete a folhas de Gibis gigantes, os artistas vão tecendo as cenas com inúmeras brincadeiras, história e diversão. Entram em cena e ganham vida os gibizinhos, ursos de pelúcia, balões, e também instrumentos musicais.

Espectáculo Gibi. Funarte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fYmA3b4pO9o>. Acesso em: 23 maio 2022.

Indicações

- Akira Kurosawa – *Storyboards. Revista Usina*. Disponível em: <https://revistausina.com/artes-visuais/akira-kurosawa-storyboards/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

O *storyboard* é fundamental para a elaboração de cenas e imagens em um filme, e alguns diretores, como Akira Kurosawa (1910-1998), trabalham com maestria essa ferramenta. Se julgar adequado, mostre aos estudantes o estilo do diretor japonês na elaboração desses elementos.

O storyboard

O cinema é uma linguagem audiovisual que também pode estar conectada com os quadrinhos e que utiliza termos como enquadramento, plano e ângulo na construção de seu processo criativo. O *storyboard* é um recurso empregado no planejamento de uma filmagem em produções audiovisuais e cinematográficas. Por meio de uma sequência de desenhos em quadros, similar ao que se vê nas HQs, o diretor e sua equipe podem visualizar o melhor enquadramento de uma tomada, bem como o encadeamento das cenas.

O recurso é imprescindível em filmes com grande apelo ao espetáculo visual, com efeitos especiais e cenas modificadas por computadores. O *storyboard* possibilita o planejamento da cena antes de sua filmagem, incluindo todas as modificações digitais que precisarão ser feitas.

A elaboração do *storyboard* também é importante para os atores, que muitas vezes interagem com cenários fictícios, ou seja, que não existem no momento em que a cena está sendo gravada. Com o auxílio do enquadramento sequenciado das cenas, os atores podem visualizar todas as personagens e os efeitos que serão adicionados posteriormente à filmagem, bem como compreender a maneira como a cena será gravada.

O *storyboard* a seguir apresenta o planejamento de uma cena que envolve o trabalho com fatores desafiantes para o desempenho dos atores, como a chuva e os animais. Esse tipo de planejamento visual auxilia na *performance* dos artistas e na produção da cena.



Storyboard de cena do filme *E o vento levou* (1939), dirigido por Victor Fleming (1889-1949). Na época, a produção estadunidense tornou-se o segundo filme com o maior número de indicações aos prêmios da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas (o Oscar), vencendo inclusive a categoria de melhor filme.

40

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

Leia a seguir um texto que aborda a técnica do *storyboard*.

Os *storyboards* são utilizados para o planejamento visual das cenas a serem filmadas e também para transmitir a toda a equipe o que se espera em cada cena. Eles consistem em uma sequência de quadros, no formato no qual serão filmadas as imagens do filme, onde são desenhadas as cenas da forma como imaginadas pelo diretor, incluindo o ângulo da câmera, a iluminação desejada, etc. Cada um desses desenhos pode ser acompanhado ainda de anotações sobre a cena, tais como a descrição da

ação, do movimento, o som (ou sons) que a acompanharão, ou qualquer outra informação que se julgar importante.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CINEMATOGRAFIA – ABC.
Storyboard. Disponível em: <https://abcine.org.br/site/storyboard/>. Acesso em: 11 fev. 2022.



PESQUISAR

Nesta parte da “Atividade complementar”, você vai utilizar ferramentas de busca na internet para entrar em contato com o *storyboard* de um filme e com a cena que ele gerou.

1. Pesquise, utilizando uma ferramenta de busca na internet, o *storyboard* de uma cena de um filme de que você goste.
2. Salve o *storyboard* no computador da escola ou de casa e, se possível, imprima as imagens.
3. Depois de observar as imagens, assista novamente à cena do filme escolhido, analisando a transposição delas para a cena efetivamente gravada.
4. Grave um vídeo apresentando um breve comentário sobre a relação entre o *storyboard* e a cena do filme escolhido:
 - destaque se algum momento da cena foi acrescentado ou cortado na versão final;
 - indique a ocorrência de mudanças ou semelhanças nos cenários e figurinos na transposição do *storyboard* para a cena filmada;
 - pontue se os enquadramentos (planos e ângulos) foram mantidos ou alterados.
5. Utilize ferramentas de edição de vídeo gratuitas disponíveis no computador da escola ou na internet. Com essas ferramentas, você poderá:
 - utilizar as melhores tomadas que você gravou e juntá-las em um arquivo;
 - mesclar momentos de narração com fotos e trechos do filme e do *storyboard*;
 - aplicar recursos gráficos como setas e círculos para dar destaque a elementos do filme e do *storyboard*;
 - inserir molduras e filtros no vídeo.
6. O vídeo não deve ultrapassar 3 minutos de duração.
7. Salve o arquivo em um *smartphone* ou *pen drive* e, com auxílio do(a) professor(a), poste-o nas redes sociais da escola. Lembre-se de que, para postar os vídeos, é imprescindível a autorização de seus pais ou responsáveis.
8. Em sala de aula ou no laboratório de informática, assista aos vídeos gravados pela turma.
9. Troque opiniões com os colegas e comente a experiência de gravação.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

41

Orientações didáticas

Pesquisar

Esta etapa da “Atividade complementar” pode ser trabalhada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita a avaliação de conteúdos conceituais (objeto de pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Na escolha do filme, peça aos estudantes que levem em consideração a classificação indicativa de faixa etária, que deve estar de acordo com a idade da turma.

Se possível, a atividade deve ser realizada no laboratório de informática, pois requer o uso da internet e de computadores. É importante que o(a) professor(a) de informática, caso a escola conte com esse profissional, possa auxiliar os estudantes na edição do vídeo. Existem programas de edição de vídeo que são gratuitos e com licença livre que podem ser pesquisados em *sites* de busca na internet.

Lembre-se de solicitar aos pais e responsáveis a autorização de veiculação de imagem de cada estudante. Essa autorização deve ser feita por escrito, especificando a plataforma de exibição da imagem e por quanto tempo estará *on-line*.

Certifique-se de que os estudantes tenham acesso aos dispositivos tecnológicos necessários – como *smartphone* – para a realização da atividade. Caso a quantidade de aparelhos seja menor que o número de estudantes, organize a turma em grupos para otimizar a utilização dos recursos. Incentive os estudantes a compartilhar equipamentos e espaços de gravação. Caso não seja possível realizar as gravações, peça a eles que elaborem cartazes em que esquematizem as observações feitas sobre o *storyboard* e a cena finalizada.

Por fim, solicite aos estudantes que apresentem os cartazes ou vídeos em sala de aula à turma e promova uma roda de conversa sobre as pesquisas. Aproveite esse momento final de interação entre os estudantes para desenvolver o convívio social e republicano na comunidade escolar, garantindo um debate de ideias respeitoso e com argumentos embasados em inferências verificáveis.

Criar

O objetivo desta etapa é levar os estudantes a explorar os elementos visuais e narrativos das histórias em quadrinhos como inspiração para a montagem de uma cena curta, além de trabalhar as artes visuais e o teatro como linguagens que interagem em um processo criativo.

Se possível, a atividade deve ser realizada no decorrer de quatro aulas. O resultado final pode ser apresentado aos funcionários da escola e aos moradores da comunidade, em um evento como uma feira cultural da instituição. Parte dos estudantes pode ficar entusiasmada com a possibilidade de apresentar o trabalho ao público, mas outra parcela pode se sentir constrangida diante de uma plateia. No entanto, a experiência com a plateia é fundamental para a plena aprendizagem em teatro. Para minimizar um possível desconforto em relação à apresentação, lembre os estudantes de que a apresentação é apenas mais uma etapa de um longo processo criativo. A presença do público é fundamental para as artes cênicas, mas deve ser entendida como uma etapa do processo, e não como o único objetivo a ser conquistado. Se ainda assim houver algum estudante que não queira se apresentar, envolva-o em outras atividades teatrais, como a confecção de figurinos, cenários, etc.

Caso haja na turma estudantes que não tenham histórias em quadrinhos em casa, indique a eles a possibilidade de buscarem essas referências na biblioteca da escola ou do bairro, ou em uma gibiteca, se houver acesso a esse espaço. Se houver disponibilidade de materiais, você também pode auxiliá-los imprimindo uma imagem da história em quadrinhos escolhida.

Nesta etapa, os estudantes vão utilizar a multimodalidade textual das linguagens artísticas para realizar práticas escritas e/ou orais sobre o que foi desenvolvido na etapa anterior. A maioria dessas práticas será realizada em grupos, o que permite a você exercitar com a turma os fundamentos das metodologias ativas mobilizando a aprendizagem colaborativa.

Organize os estudantes em grupos, explorando suas individualidades, habilidades, potencialidades e fragilidades, incentivando que estudantes de diferentes perfis troquem entre si e desenvolvam a empatia, a cooperação e a capacidade de escuta do outro por meio dos processos criativos em Arte. Incentive os estudantes a acolher as diferenças e a tratá-las com respeito. Ao constituir grupos diversos de estudantes, o convívio em sala de aula é enriquecido e a interação social e a aprendizagem são potencializadas por meio da aprendizagem colaborativa, levando a um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Essa etapa da “Atividade complementar” pode ser realizada como uma atividade avaliativa



CRIAR

Nesta parte da “Atividade complementar”, você vai produzir um *storyboard* inspirado em suas histórias em quadrinhos favoritas. Em seguida, a turma vai usar essa ferramenta própria da produção audiovisual para montar uma cena teatral. Por sua proximidade com a linguagem visual das HQs, o *storyboard* contribuirá para o estabelecimento da relação entre teatro e história em quadrinhos neste projeto.

Materiais:

- Revistas ou páginas de histórias em quadrinhos
- Cartolina
- Tesoura com pontas arredondadas
- Cola bastão
- Lápis grafite
- Lápis de cor
- Canetas hidrográficas
- Fita adesiva
- Folhas de papel avulsas A4
- Régua de 30 cm
- Roupas, objetos e acessórios diversos (opcional)
- Mobiliário da sala de aula: mesa, cadeiras, carteiras, lousa, etc. (opcional)

Etapa 1

1. Tragam para a sala de aula suas histórias em quadrinhos favoritas. Vocês podem trazer as revistas de casa ou imprimir as páginas dos quadrinhos disponíveis na internet.
2. Formem grupos de quatro a seis estudantes.
3. Cada estudante do grupo vai mostrar aos outros integrantes as histórias em quadrinhos que selecionou.
4. Recuperem os elementos visuais e narrativos explorados nas partes anteriores desta “Atividade complementar” e destaquem os tipos de balão de fala, as onomatopeias, as cores e a composição dos quadros das histórias que estão com o grupo.
5. Depois de observarem os exemplos dessas histórias, criem uma história curta. Vocês podem usar personagens de histórias que já conhecem ou inventar novas.
6. Pensem em uma ação simples, que possa ser expressa em uma ou duas páginas de história.
7. Em uma folha de papel avulsa A4, elaborem um esboço da página e dividam a história em quadros, como no exemplo a seguir.

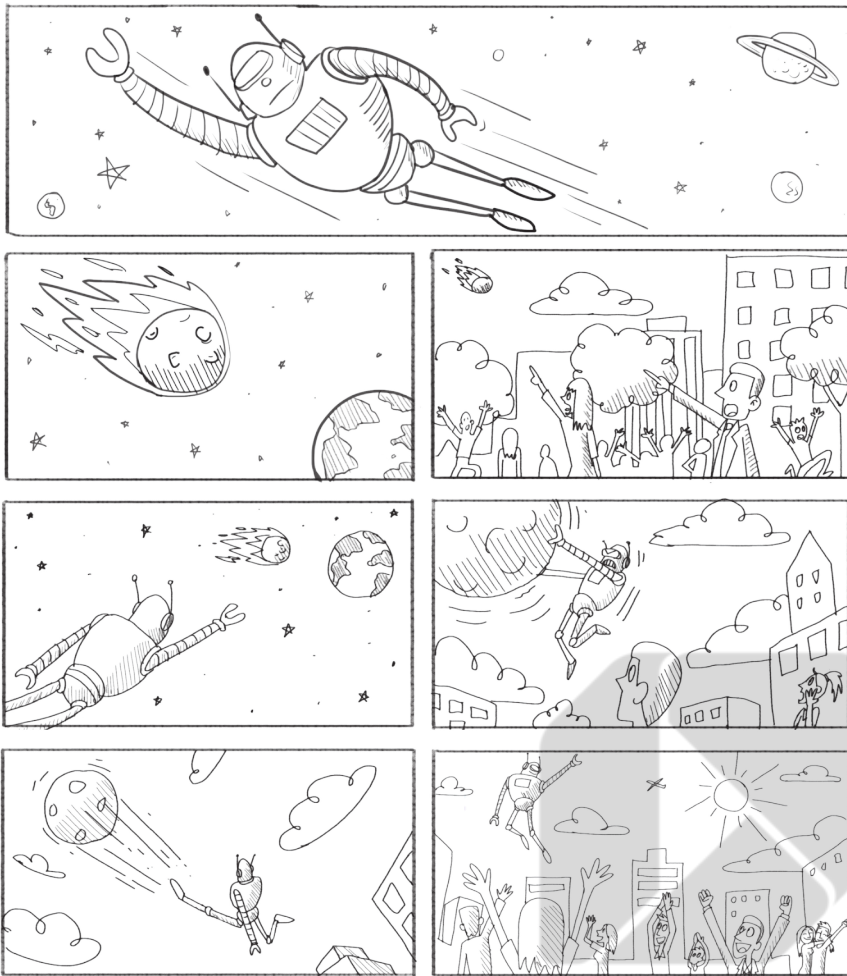
diagnóstica e formativa. Para isso, procure avaliar o desenvolvimento dos estudantes em conhecimentos procedimentais (experiência com materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos).

Etapa 1

Circule entre os grupos e observe as histórias que os estudantes trouxeram. Ajude-os a elaborar uma nova história com base nos exemplos, incorporando personagens e situações já conhecidas ou criando outras. É importante que a história seja curta para que caiba na cartolina que será utilizada na próxima etapa. Sempre que necessário, contribua para editar a história do grupo, deixando-a mais clara a fim de que a divisão em quadros seja viável. Para auxiliar os estudantes, a questão da divisão da ação em quadros pode ser relacionada à divisão da história de um filme em cenas:

- Quadro 1/Cena 1: Começo da história.
- Quadro 2/Cena 2: O primeiro acontecimento.
- Quadro 3/Cena 3: O desenvolvimento do primeiro acontecimento por meio das transformações que a situação provoca na cena original.
- Quadro 4/Cena 4: Uma solução para a situação proposta para o quadro 2. Essa solução pode voltar as coisas a como eram no início da história ou modificá-las completamente. E assim por diante.

Essa estrutura é apenas uma das muitas possibilidades. Incentive os estudantes a se valerem de seus conhecimentos sobre as narrativas nos gibis ou nos filmes de animação para construir os quadros. É possível que esse conhecimento ainda seja intuitivo, mas certamente, ao lerem gibis e verem desenhos animados, os estudantes aprendem muito sobre a linguagem. Assim, você pode sempre trazer referências das preferências dos estudantes em relação a HQs ou cinema de animação para incentivá-los a criar as narrativas por meio dos quadros.



8. Planejem os planos e os ângulos das ilustrações em cada quadro.
9. Decidam como o esboço será feito: cada pessoa do grupo pode criar um esboço, e depois vocês escolhem qual deles servirá de base para o trabalho, ou o grupo pode misturar as ideias de todos em um único esboço.
10. Guardem o esboço para a realização da próxima etapa.

Etapa 2

Caso haja na turma estudantes que tenham *smartphones*, incentive-os a tirar fotos da cartolina para que possam recuperar as informações em casa. Isso será importante quando eles estiverem escolhendo vestuários e objetos de cena. Você também pode realizar essa etapa, tirando fotos das produções dos grupos.

Auxilie a turma na divisão dos papéis de forma que todos participem da cena. Uma personagem pode ser interpretada por mais de um estudante. Além das personagens humanas ou animais, existem elementos da natureza ou do ambiente em que a ação se desenvolve que podem ser interpretados. Um estudante pode interpretar, por exemplo, um prédio que é destruído durante um ataque ou um baú onde uma boneca foi esquecida, etc. Quando o estudante interpretar um objeto inanimado, é importante que esse objeto ganhe vida e participe ativamente da história, assim como as personagens humanas.

É bastante divertido interpretar objetos inanimados ou animais. Essa atividade é uma prática comum das brincadeiras da primeira infância e podem ser retomadas, gerando um ambiente bem divertido no qual a criatividade pode desprender-se de qualquer lógica prévia do mundo real.

Etapa 2

1. Com base no esboço, dividam a superfície da cartolina em quadros. Lembrem-se de que eles não precisam ser todos iguais: podem ter diferentes formatos e tamanhos, de acordo com a necessidade da história.
2. Utilizem o lápis grafite para desenhar as ações em cada quadro na cartolina. Cada integrante do grupo pode ficar responsável pelo desenho de um quadro. Vocês também podem optar por dividir as tarefas: um estudante desenha, outro colore, outro elabora as cenas, etc.
3. Finalizem os desenhos da cartolina como desejarem, utilizando os lápis de cor e as canetas hidrográficas.
4. Com a fita adesiva, cole a cartolina na lousa.
5. Apresentem o resultado final aos colegas e contem detalhes do processo criativo.



6. Observem as histórias em quadrinhos de todos os grupos e façam comentários sobre as personagens, a composição visual na cartolina, o uso ou não de cores, etc.
7. Na próxima etapa, o grupo vai utilizar a HQ criada na cartolina como um *storyboard*, que será a base para a montagem de uma pequena cena teatral. Para isso, vocês devem distribuir o papel das diferentes personagens entre os integrantes do grupo.
8. Em casa, pesquisem e criem figurinos para as personagens. Utilizem roupas e acessórios que vocês já tenham para a composição do vestuário. Alguns objetos do cotidiano também podem ser usados como adereços dos figurinos e para ajudar na composição do cenário.

Etapa 3

Ajude os estudantes na montagem dos quadros e, principalmente, na elaboração de transições. Pode ser que uma transição seja realizada de maneira brusca na passagem de uma situação para outra. Nesse caso, explore opções de transição, encontrando soluções para fazer as mudanças de cenas.

Existem muitas soluções possíveis, e cada grupo deve determinar as suas, mas seguem alguns exemplos: fazer as transições sempre em câmera lenta; fazer as transições usando um código como um bater de palma que determina a mudança de um quadro para outro; fazer a transição utilizando uma música; entre muitos outros recursos.

A transição pode ser um bom desafio cênico, e as soluções encontradas certamente vão colaborar para o entendimento de encenação por meio da experiência prática.

 Etapa 3

1. Observem a história em quadrinhos criada na cartolina pelo grupo. Ela será o *storyboard* de sua cena. Cada quadro representará um momento da cena.
2. Primeiro, montem a cena quadro por quadro. Vocês devem posar de acordo com a ação mostrada no quadro, como se fossem estátuas. Se possível, tirem uma foto de cada quadro montado com as poses para que, depois, a imagem possa ser utilizada como referência.



3. Depois de montarem cada quadro, investiguem como fazer a transição do quadro 1 para o quadro 2, e assim por diante. A transição é a maneira como é feita a passagem de um quadro para outro em uma cena. No exemplo do robô espacial, no quadro 1 ele está voando pelo espaço. No quadro 2, o asteroide aparece em rota de colisão com o planeta. A transição entre os dois quadros pode ser realizada com o asteroide entrando em cena no momento em que o robô passa pelo planeta.
4. Desenvolvam a cena como um todo. Partam de um quadro e trabalhem a transição para o seguinte até que todos os quadros tenham sido encenados de forma contínua. Vocês podem incorporar uma trilha sonora ou algum mobiliário da sala de aula como cenário.
5. Caso seja possível, gravem a encenação de toda a cena para utilizá-la durante os ensaios. Vocês podem se encontrar em horários antes ou depois das aulas para ensaiar. Se não for possível, procurem utilizar o período do intervalo para repassar as ações com a ajuda do vídeo.

Respeitável público

O bate-papo com o público é muito importante; portanto, organize o momento das apresentações de forma que sobre tempo para conversar com a plateia e para que os grupos conversem entre si. Peça às famílias, aos responsáveis e aos amigos que esperem os estudantes em outro local enquanto eles conversam nos grupos.

O papel de mediador do debate é muito importante. Estimule a plateia com perguntas específicas para que eles comentem sobre detalhes das HQs e do teatro, como: narrativa, composição, personagem, cores, texturas, etc. Não tente justificar nenhuma escolha, é o momento de ouvir. Dê espaço para que os estudantes façam perguntas.

Você e os estudantes podem anotar o que foi dito pelo público para conversar posteriormente apenas entre vocês. Somente com a turma, com base nas anotações, você pode perguntar aos estudantes se eles concordam ou não com o que foi dito. Refletir sobre as críticas recebidas – sejam positivas, sejam negativas – é um exercício importante não apenas para o teatro, mas para qualquer trabalho em grupo. É uma competência a ser desenvolvida, inclusive, para o futuro profissional dos estudantes, independentemente da carreira. Uma crítica externa é uma possibilidade de refletir sobre a própria prática, reafirmando opções ou reorganizando novos rumos para alcançar os objetivos pretendidos.

Esta etapa da “Atividade complementar” pode ser trabalhada como atividade avaliativa final ao se observar o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais dos estudantes no decorrer da “Atividade complementar”, além de incluir a avaliação feita pelo público e a autoavaliação dos estudantes.

Aproveite o momento da autoavaliação para explorar com a turma aspectos da argumentação e da inferência. Incentive os estudantes a argumentar com base em fatos, em conhecimentos adquiridos, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências. Caso identifique alguma afirmação questionável ou pouco embasada no momento da autoavaliação, oriente-os a retomar suas anotações ou o Livro do Estudante. Dessa maneira, eles serão capazes de identificar e questionar falácias e embasar seus argumentos em fontes confiáveis.



RESPEITÁVEL PÚBLICO

Nesta parte do projeto, vocês vão apresentar a cena teatral que o grupo ensaiou e avaliar sua participação durante a construção e a produção desse trabalho.

1. Convidem familiares e amigos para assistir à apresentação da cena na escola.
2. Primeiro, comentem o processo criativo da cena. Mostrem as histórias em quadrinhos que inspiraram o trabalho e, em seguida, apresentem a HQ criada por vocês na cartolina. Por fim, apresentem a cena ao público.



3. Assistam com atenção às apresentações dos demais grupos.
4. Na sequência, montem uma roda de bate-papo entre vocês e o público, com a mediação do(a) professor(a). Perguntem a opinião da plateia sobre a apresentação e peçam aos presentes que indiquem os momentos que consideraram mais interessantes.



5. Ouçam o que o público tem a dizer sobre o trabalho de vocês; o retorno da plateia é muito importante para o processo criativo. Mas o público não deve ser visto como um juiz, como alguém que vai dizer se o trabalho é bom ou não. O público faz parte do teatro e pode ajudar na construção de uma obra com os artistas. Pensem nos espectadores como parceiros; será muito mais prazeroso apresentar-se a uma plateia dessa maneira. Se possível, façam anotações do que foi dito.
6. Na aula seguinte, retomem a conversa com o público por meio de anotações das falas e pelo que se lembram do que foi dito, e conversem sobre os pontos positivos da apresentação e os pontos que podem ser melhorados em uma próxima encenação.
7. Caso haja uma nova oportunidade, voltem a apresentar suas cenas ao público, com as mudanças que decidiram realizar após a primeira encenação. Sempre façam o bate-papo final com a plateia para observar o desenvolvimento do trabalho do ponto de vista do espectador.

NESTA “ATIVIDADE COMPLEMENTAR”, VOCÊ:

- explorou as relações entre o cinema de animação, as artes visuais e o teatro por meio da encenação de uma história em quadrinhos;
- identificou a história em quadrinhos como uma inspiração para muitos grupos teatrais no Brasil;
- conheceu elementos visuais e verbais da narrativa nas HQs;
- entendeu o *storyboard* como um roteiro visual importante no processo de composição de um filme;
- criou uma cena teatral baseada em uma história em quadrinhos produzida com os colegas.

Indicações

Livros e HQs

- D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. São Paulo: Veneta, 2014.

HQ que retrata o cotidiano de resistência e luta de escravizados durante o período colonial brasileiro.

- PILKEY, Dav. *As aventuras do Capitão Cueca*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

O livro faz parte de uma coleção em que as personagens Jorge e Haroldo, estudantes do Ensino Fundamental, escrevem e desenham histórias em quadrinhos nas quais o diretor de sua escola é um super-herói.

Filme

- Um rolo de filme. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCfkKmvfk3YU8YTF9GxBokXA>. Acesso em: 11 fev. 2022.

No canal Um rolo de filme, Alícia Echavarría e Vitor Delduque apresentam animações e curtas, como *Um rolo de filme*, além de uma série de quinze episódios em que o passo a passo para a criação da animação é explicado (disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLeAaergNGF8lsKPT2yNX_JDrixfNavUsUj; acesso em: 11 fev. 2022). Caso julgue adequado, os vídeos podem ser assistidos com os estudantes antes da realização da seção “Criar”, levando-os a conhecer as etapas contidas na produção de um curta que tem pouco mais de 2 minutos de duração.

Orientações didáticas

Unidade 2

Objetivos: discutir diferentes expressões artísticas em artes visuais (grafite, pintura, desenho, gravura, escultura e colagem) com base na contemplação de obras de artistas brasileiros e estrangeiros; abordar a complexidade do ato criativo por meio do estudo de diferentes processos de elaboração e criação.

Justificativa: nesta Unidade, os processos criativos em artes visuais são destacados em técnicas tradicionais e populares, e os estudantes desenvolvem habilidades ao serem mobilizados para a contemplação e para o fazer artístico.

Consulte a página XXVIII, referente às “Orientações específicas” deste Manual do Professor, na qual consta o quadro de competências e habilidades da BNCC com as descrições completas.

UNIDADE 2

PROCESSOS CRIATIVOS EM ARTES VISUAIS

A criação e a inspiração estão presentes em nosso cotidiano em diversas atividades. Nas brincadeiras, por exemplo, muitas vezes é preciso imaginar objetos, lugares, sons e cheiros, além de inventar personalidades, nomes e vozes para personagens. Também é possível criar novos brinquedos a partir de objetos e materiais que utilizamos frequentemente em nosso dia a dia. É isso que faz o artista paulista Antonio Peticov (1946-), autor da obra que abre esta Unidade, ao criar esculturas por meio do trabalho com objetos presentes no cotidiano, como escadas, latas, escovas de dente, martelos, livros, etc.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



Observe a imagem, converse com os colegas e o(a) professor(a) e responda às perguntas a seguir.

- Você já criou algum acessório, brinquedo ou qualquer outro objeto? Descreva o que inspirou sua criação, os materiais que utilizou e como foi o processo de montagem.
- Na foto da escultura de Antonio Peticov, identifique os objetos e materiais que compõem a obra.
- Qual imagem os materiais formam na obra de Peticov? E quais sentimentos a obra evoca em você?

48

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	2, 3, 6, 7 e 10.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 4, 5 e 6.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1, 2, 5, 6, 7 e 9.
Habilidades	EF69AR01, EF69AR02, EF69AR04, EF69AR05, EF69AR06, EF69AR07 e EF67LP27.
Objetos de conhecimento	Contextos e práticas; Processos de criação; Elementos da linguagem; Materialidades; Relação entre textos.
Conteúdos	Grafite: técnicas, materiais e suportes; Arte rupestre: técnicas, materiais e suportes; Pintura: técnicas, materiais e suportes; Desenho: técnicas, materiais e suportes; Criação de desenho; Gravura: técnicas, materiais e suportes; Escultura: técnicas, materiais e suportes; Arte e sustentabilidade; Mistura de expressões artísticas na contemporaneidade; Colagem: técnicas, materiais e suportes; Criação de colagem digital.

Respostas

Trocando ideias

- a) Resposta pessoal. Os objetivos da questão são fazer com que os estudantes conversem sobre as diferentes inspirações que os acometeram em um processo criativo e diagnosticar se eles já manipularam materiais na criação de algo, seja um acessório, seja um brinquedo ou outro objeto.
- b) A obra de Antonio Peticov (1946-) é formada por elementos que o artista encontrou espalhados em seu estúdio, como lápis, esquadro, tabuleiro de damas, pedaços de madeira, entre outros. Entretanto, o objetivo da atividade não é que os estudantes identifiquem corretamente cada material que compõe a escultura, e sim que percebam que é possível criar uma obra de arte com os mais diferentes materiais, inclusive com objetos presentes comumente no cotidiano deles.
- c) Resposta pessoal. De acordo com as informações apresentadas no *site* oficial do artista (veja referência completa ao final da Unidade), a obra busca representar a figura de um jovem repórter que é impetuoso na procura por notícias. Mas cada estudante deve ter liberdade para analisar a obra de acordo com o que o tocou pessoalmente. A pergunta gera a oportunidade de os estudantes relacionarem a utilização e o posicionamento dos materiais com a criação e a expressão de sentimentos, pontos de vista, situações e personagens nas artes visuais.

COLEÇÃO PRÁTICA DE ARTE. FOTOGRAFIA ANTONIO PETICOV/ALEVO DO ARTISTA



Antonio Peticov. *The young reporter* (em tradução do inglês para o português: "O jovem repórter"), 1982. Madeira, ladrilho, metal, borracha e glassilk, 51 cm x 44 cm x 4 cm.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

49

Orientações didáticas

Trocando ideias

A seção "Trocando ideias" é uma atividade avaliativa diagnóstica. Por meio das perguntas propostas, você pode levar os estudantes a refletir sobre os assuntos que serão trabalhados na Unidade e identificar os conhecimentos prévios da turma sobre os temas abordados, além de interesses dos estudantes em relação a essa temática, antes do contato deles com textos e explicações teóricas. Procure planejar o percurso educativo com base nesse diagnóstico, adaptando os planos de aulas, considerando as especificidades, fragilidades e habilidades dos estudantes e incluindo os interesses deles, de modo que a aprendizagem seja mais significa-

tiva. Sobre avaliação, consulte a página XIX das "Orientações gerais" deste Manual do Professor.

Aproveite o desenvolvimento desta seção para trabalhar com os estudantes a argumentação e a inferência. Caso você identifique alguma informação questionável ou pouco embasada no decorrer da conversa inicial, oriente-os a buscar mais dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante e livros e artigos citados no "Referencial bibliográfico comentado", além de revistas e *sites* confiáveis.

Sugestão de atividade

Oriente os estudantes a criar um caderno e uma caixa de referências nos quais eles vão colar, colocar, escrever e afixar todo tipo de imagem, objeto e texto de que gostem e que achem inspiradores. Eles podem utilizar os conteúdos da caixa e do caderno na realização de trabalhos ao longo do período letivo. No decorrer do trabalho com Arte, eles podem também incorporar novas referências com base no que for apresentado em sala de aula. Não exija um tipo específico de referência dos estudantes, deixe-os livres para que realizem as próprias escolhas. No entanto, acompanhe a montagem da caixa e do caderno e auxilie-os no entendimento das referências escolhidas. Dessa forma, você vai possibilitar uma produção mais consciente, sobre a qual eles consigam discutir e refletir. Converse com os estudantes sobre como cada pessoa organiza seu tempo para estabelecer procedimentos, refletir e aprender. Não há linearidade no desenvolvimento de uma turma, e, com base na compreensão do processo de cada um, pode-se estimular novas formas de enfrentar desafios.

1 Os estímulos para o processo criativo

Textura: aspecto de uma superfície que nos permite identificar o objeto. Pode ser lisa, rugosa, ondulada, áspera, etc.

Forma: configuração física ou visual das coisas, o modo como se apresenta seu formato, sua aparência.

Acaso: nesse caso, acontecimento imprevisível, sem o controle total do artista no resultado da ação sobre o trabalho.

Na apreciação de uma obra de arte, vários elementos podem ser percebidos, como as **texturas**, as cores e as **formas** utilizadas. Também podem surgir questionamentos sobre as motivações do artista para realizar aquele trabalho: o que ele pensou e sentiu enquanto construía a obra? O que desejou expressar por meio dela? Trata-se de questões que se referem à inspiração artística.

A inspiração é o desejo, a vontade que motiva um indivíduo a iniciar qualquer processo criativo. É o momento em que temos uma ideia e usamos nossa imaginação e criatividade para expressá-la. Os mais diferentes estímulos podem instigar um processo criativo: desde linguagens artísticas, como a dança, o teatro, a música e a literatura, a cheiros e momentos do dia a dia.

O **acaso** também pode ser um estímulo. Por exemplo, um artista pode estar criando um desenho e derramar uma xícara de café sobre ele. Esse imprevisto requer que uma escolha seja feita. Ele pode jogar o desenho fora ou utilizar a mancha de café em sua criação. Nesse caso, em vez de a mancha ser percebida como sujeira, ela inspira um processo criativo novo.

O artista Paulo Miranda (1964-) utiliza a lona de caminhão como suporte para suas intervenções. Ele trabalha com as interferências da natureza ao deixar a obra exposta ao sol e à chuva, permitindo que o acaso se transforme em uma condição essencial de seu trabalho.

O processo criativo envolve a idealização daquilo que se deseja apresentar e de seus significados, a escolha de suportes, cores, imagens e materiais, assim como o preenchimento do espaço que será explorado durante as etapas de concepção, experimentação e execução da obra. Portanto, com base em diferentes estímulos, o artista utiliza conhecimentos, técnicas e estilo pessoal para apresentar sua visão de mundo.



Paulo Miranda. *Casulo*, 2005. Técnica mista sobre lona de caminhão (pigmentos naturais, nanquim, carvão e colagem sobre lona velha), 190 cm x 145 cm. Essa obra aborda a natureza e suas arquiteturas de resistência e sobrevivência.

50

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

A artista plástica polonesa e naturalizada brasileira Fayga Ostrower (1920-2001) trata do acaso nos processos criativos no trecho a seguir.

A fonte da criatividade artística, assim como de qualquer experiência criativa, é o próprio viver. Todos os conteúdos expressivos na arte, quer sejam de obras figurativas ou abstratas, são *conteúdos essencialmente vivenciais e existenciais*. Também os acasos podem ser caracterizados

como momentos de elevada intensidade existencial, porquanto a criatividade é estreitamente vinculada à sensibilidade do ser. Ambas se complementam, sendo impensáveis uma sem a outra. Embora os acasos representem momentos em si específicos, tanto nas circunstâncias em que ocorrem como nas referências íntimas à pessoa que os percebe, mesmo assim eles haverão de transcender essa especificidade, reportando-se, ulteriormente, a vivências gerais.

Sempre levam nossa imaginação a intuir, além do fenômeno particular, um estado de ser geral e de equilíbrio, ritmos de vida. [...] por serem de caráter afetivo e ligados à memória, e essencialmente abstratos, os acasos podem ser transpostos de qualquer incidente para qualquer linguagem. Desta maneira, os acasos vêm identificar-se com os próprios momentos de inspiração.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995. p. 7-8.

2 Diferentes expressões artísticas: técnicas, materiais e suportes

O suporte é o elemento sobre o qual o artista realiza seu trabalho, como muros, papéis, telas, madeiras, mármore, gessos, entre outros. Já os materiais são aqueles elementos que serão aplicados sobre o suporte, como as tintas, ou que vão auxiliar nessa aplicação ou no trabalho com o suporte, como os pincéis. A intenção e a **técnica** do criador da obra determinam o suporte e os materiais que serão utilizados. Em diferentes formas de expressão artística, como o grafite, a pintura, o desenho, a gravura e a escultura, a escolha e o uso de materiais e suportes fazem parte do processo de criação de uma obra de arte.

Grafite

Talvez, ao andar por sua cidade ou visitar centros urbanos, você tenha sido surpreendido por imagens grafitadas em muros e fachadas de construções. O grafite é uma expressão artística que tem como objetivo modificar e interferir em espaços urbanos que fazem parte do cotidiano dos cidadãos.

Portanto, a escolha por fachadas de construções ou muros em espaços de grande circulação de pessoas como suportes para o grafite está entrelaçada à intencionalidade dessa expressão artística de compor formas e cores que interfiram no dia a dia de uma cidade e de seus moradores e passantes.



Raiz Campos. *A arte de ser mãe*, 2022. Casa das Artes, Largo São Sebastião, Manaus (AM).

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

51

Sugestão de atividade

Encaminhe uma pesquisa seguida de uma discussão sobre os efeitos que o grafite tem nos moradores de uma cidade e como isso motiva o processo criativo de um grafiteiro. Peça aos estudantes que pesquisem informações em *sites* confiáveis. Depois, em uma roda de conversa, leve-os a refletir sobre as razões pelas quais os artistas reservam tanto tempo para aprender técnicas que vão utilizar para propor novas experiências visuais. Oriente-os também a especular sobre as motivações desses artistas para apresentar novas formas de ver o mundo.

Aproveite o momento do debate para trabalhar com os estudantes a argumentação e a inferência, verificando se eles reproduzem informações questionáveis ou pouco embasadas. Caso isso ocorra, oriente-os a buscar dados em fontes confiáveis, a retomar o próprio Livro do Estudante e a pesquisar em *sites*, artigos e livros, como os indicados no “Referencial bibliográfico comentado”.

Garanta que todos possam falar e tenham suas opiniões respeitadas, colaborando para a construção da cidadania e promovendo o convívio social republicano.

Orientações didáticas

Diferentes expressões artísticas: técnicas, materiais e suportes

Para auxiliar os estudantes na compreensão dos efeitos da escolha de um suporte, proponha a observação dos variados tipos de papel utilizados na fixação de fotografias. Por exemplo, uma imagem impressa em uma folha de papel avulsa A4 e outra em um papel fotográfico, dois diferentes suportes, vão apresentar resultados distintos.

Grafite

O grafite é uma expressão de arte pública cujo conceito abarca muitas definições e diversos objetos artísticos: pode se referir a obras que, apesar de pertencerem a museus e acervos particulares, estão expostas em lugares de livre acesso, como os monumentos artístico-históricos presentes nas ruas e praças; e a manifestações artísticas que acontecem fora dos museus e galerias de arte, espaços tradicionalmente dedicados a elas. Mas, de maneira geral, trata-se da arte que interfere na paisagem cotidiana ou natural de modo momentâneo ou permanente. Além do grafite, são expressões da arte pública a instalação, a *performance* e a *land art*, entre outras intervenções que podem ser feitas no espaço público.

Caso considere adequado, realize um debate sobre as diferenças e as semelhanças entre o grafite e a pichação. Na legislação brasileira, as pichações não são consideradas modalidade de expressão artística, pois são proibidas, embora sejam uma manifestação cultural recorrente dos centros urbanos, com aspectos estéticos e sociais que são estudados e acompanhados por artistas e pesquisadores. Já o grafite é considerado um bem cultural, e na maioria das vezes o artista necessita de permissão para intervir em espaços públicos ou privados.

Faça a leitura detalhada do grafite de Raiz Campos (1992-) com os estudantes, levando-os a identificar pela imagem e pela legenda que se trata da representação de uma mãe e um filho com traços indígenas. Conduza uma conversa com os estudantes, reforçando a importância desse tipo de obra para a valorização dos povos indígenas e de diferentes tipos de família, bem como garantindo o respeito à diversidade e o convívio social republicano.

Sugestão de atividade

Caso a escola esteja localizada em zona urbana e tenha nas redondezas grafites, organize com os estudantes um mapa coletivo com a localização dessas expressões artísticas. Defina com a turma o perímetro que será trabalhado e, com o auxílio de mapas digitais ou impressos e do(a) professor(a) de Geografia, oriente os estudantes a indicar a localização de cada um dos murais. Se o trabalho for digital, eles podem anexar ao mapa fotos e informações; e se o mapa for físico, podem utilizar uma cartolina para o perímetro e determinar legendas para a indicação dos grafites. Verifique com a coordenação e a direção da escola a possibilidade de expor os mapas em um espaço comum ou de apresentá-los nas redes sociais da escola.

Proporção:

relação entre os elementos de um todo que cria equilíbrio e harmonia. O processo de formação de uma obra de arte por meio da utilização da proporção é um recurso matemático bastante utilizado pelos artistas na criação de desenhos, pinturas e esculturas.

Simetria:

semelhança de medidas e formas entre as duas partes de um elemento dividido por uma linha central.

Os grafiteiros dispõem de uma variedade de materiais que os ajudam a produzir suas pinturas em muros e em paredes de forma organizada, **proporcional** e **simétrica**. O principal instrumento desses artistas é a tinta em **spray**, que, por meio de diferentes técnicas, pode produzir uma mancha com um efeito mais esfumado, quando aplicada longe da superfície, ou uma mancha mais opaca, com as bordas definidas, quando aplicada perto da superfície.



EDSON GRANINSKI/PALCA IMBRES

O grafiteiro Ludu (Luís Eduardo dos Santos) utiliza tinta em spray para pintar muro. São Paulo (SP). Foto de 2017.

Mas o **spray** não é o único modo de aplicar a tinta em uma parede ou muro. O preenchimento de uma área muito grande pode ser feito por meio da utilização de rolos de tinta, que também produzem manchas mais opacas e definidas nos suportes.

Outra técnica convencional na criação desses trabalhos é o uso de estêncil (palavra originada do inglês, *stencil*), um tipo de molde para imagens ou padrões feitos com recortes em papelão, cartolina, entre outros materiais. O grafiteiro coloca o estêncil na superfície e passa a tinta em **spray** sobre ele. A tinta entra somente pelos recortes, fixando a imagem desejada no suporte.



INZIA STENCIL/ACERVO DO ARTISTA

Nazza Stencil/
Plantilla. *La manzana nativa*, 2021. Estêncil aplicado em Casanova, Argentina.

52

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

Segundo Celso Gitahy (1968-), artista e especialista em estêncil, o grafite teve como princípio o uso da cidade como suporte desde seu surgimento como arte urbana. Gitahy diz ainda que grafite e pichação têm diferenças técnicas e conceituais e que, apesar de o material básico usado no grafite ser a tinta, os artistas podem readequar o material usando distintas técnicas. Para complementar a discussão, leia os trechos a seguir.

O *graffiti* tem como suporte para sua realização não somente o muro, mas a cidade como um todo. Postes, calçadas, viadutos, etc. são preenchidos por enigmáticas imagens, muitas das quais repetidas à exaustão – característica herdada da *pop art*.

[...]

Tanto o *graffiti* como a pichação usam o mesmo suporte – a cidade – e o mesmo material (tintas). Assim como o *graffiti*, a pichação interfere no espaço, subverte valores, é espontânea, gratuita e efêmera. Uma das diferenças entre o *graffiti* e a pichação é que o primeiro advém das artes plásticas e o segundo da escrita, ou seja, o *graffiti* privilegia a imagem; a pichação, a palavra e/ou a letra [...].

A pichação, contudo, nem sempre é possível, permitida ou tolerada.

[...]

Várias experiências foram realizadas em termos de técnica [...]. O tamanho padrão das latas, com jatos relativamen-

te grossos, fez com que se buscassem novas possibilidades de variação de bicos. [...] descobriu-se que extraindo um pouco de ar da lata de tinta *spray* seu jato torna-se menos denso, e o traço mais fino. Por último, tivemos a utilização do compressor, substituindo as latas de *spray*.

GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 16; 19-22; 48. (Coleção Primeiros Passos).

Além desses recursos para aplicar a tinta no suporte, existem soluções para que os grafiteiros alcancem áreas muito altas. Por exemplo, quando um grafite é realizado em toda a superfície da fachada de um prédio, o artista pode usar um andaime e os equipamentos de segurança adequados para se elevar às partes mais altas e poder pintar.

CHESNOY/GETTY IMAGES



Assista ao filme *Cidade cinza* para conhecer um pouco mais sobre o universo criativo dos grafiteiros. Veja a referência completa e uma resenha do filme na seção "Para ler, ouvir e ver", ao final da Unidade.

Jovem caminhando na frente de uma parede com estêncil atribuído ao artista britânico Banksy, cuja identidade é anônima. Paris, França. Foto de 2018.



NEISON AMEIDA/AFR © KOBRA/LOUADO/ARTIVIS, BRISA, 2022

O grafiteiro brasileiro Eduardo Kobra realizando o grafite *Coexistência*, que representa diferentes crianças utilizando máscaras durante a pandemia de covid-19, em São Paulo (SP). Foto de 2020.

NÃO EScreva NESTE LIVRO.

53

Texto complementar

As principais características do grafite, como expressão artística, estão divididas entre estéticas e conceituais, segundo Celso Gitahy:

Estéticas:

- expressão plástica figurativa e abstrata;
- utilização do traço e/ou da massa para definição de formas;
- natureza gráfica e pictórica;
- utilização, basicamente, de imagens do inconsciente coletivo, produzindo releituras de imagens já editadas e/ou criações do próprio artista;
- repetição de um mesmo original por meio de uma matriz (máscara), característica herdada da *pop art*;

– repetição de um mesmo estilo quando feito à mão livre.

Conceituais:

- subversivo, espontâneo, gratuito, efêmero;
- discute e denuncia valores sociais, políticos e econômicos com muito humor e ironia;
- apropria-se do espaço urbano a fim de discutir, recriar e imprimir a interferência humana na arquitetura da metrópole;
- democratiza e desburocratiza a arte, aproximando-a do homem, sem distinção de raça ou de credo;
- produz em espaço aberto sua galeria urbana, pois os espaços fechados

Orientações didáticas

Procure analisar com os estudantes o mural de Eduardo Kobra (1975-), levando-os a perceber e a identificar a existência de padrões, como a máscara presente em todos os rostos, o fato de todos serem rostos de criança, o uso de formas geométricas coloridas, entre outros. O reconhecimento de padrões é um dos quatro pilares do pensamento computacional.

Indicações

- Retratos Relatos. Panmela Castro. Disponível em: <https://panmelacastro.wordpress.com/tag/retratos-relatos/>. Acesso em: 24 maio 2022.

No *site* de Panmela Castro (1981-), grafiteira, artista e ativista carioca, estão disponíveis alguns dos retratos do projeto Retratos Relatos, que já teve parte de seu acervo exposto. Trata-se de retratos acompanhados de relatos de mulheres vítimas de violência. Se julgar adequado, você pode selecionar alguns relatos para compartilhar com os estudantes, contextualizando a produção e o ativismo da artista e promovendo a conscientização da não violência contra a mulher.

dos museus e afins são quase sempre inacessíveis.

GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 17-18. (Coleção Primeiros Passos).

Outras vozes

- Orientar os estudantes a ler as respostas do grafiteiro pensando em como os elementos do cotidiano ou da cultura em que estamos inseridos influenciam o processo criativo de um artista e o tipo de trabalho que ele faz.
- O grafiteiro Raiz Campos acredita que seu estilo muda e evolui constantemente, mas uma temática está sempre presente em seus trabalhos: a preocupação com a representação da cultura regional do Amazonas, principalmente dos povos indígenas da região. Para isso, ele se inspira em imagens e padrões gráficos presentes nas pinturas corporais, nas cerâmicas e nas cestarias do artesanato indígena. Campos também é influenciado pelos grafiteiros de sua região e por artistas latino-americanos e dos demais países que retratam a Amazônia.
- Raiz Campos utiliza a cor verde com frequência em seus trabalhos, pois ela remete às cores da vegetação da Amazônia, região de floresta que faz parte de seu cotidiano e sua história. A escolha da cor verde também é feita para que exista um contraste com os tons opacos e cinzas presentes em muros e fachadas de construções das cidades.



OUTRAS VOZES

O grafiteiro Raiz Campos (1992-), conhecido como Raiz Campos, nasceu na Bahia, mas cresceu no povoado de Vila Pitinga, no estado do Amazonas. Suas obras estão presentes em muros e fachadas de construções da região.



- Leia a seguir um trecho de entrevista com o grafiteiro Raiz Campos. Discuta a leitura com a turma e o(a) professor(a) e responda às perguntas.

Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

[...]

Quando [você] consolidou seu estilo?

Raiz Campos: Não tenho nenhum estilo consolidado. Considero que meu estilo está evoluindo junto comigo, de acordo com minha consciência e com o que vou aprendendo e vivendo. Meu estilo está em plena transformação, sempre evoluindo. O que eu posso dizer é que ele carrega bastante a temática indígena e a temática amazônica, isso é algo consolidado em meu estilo.

De onde buscou referências para seu estilo?

Raiz Campos: Minhas maiores referências são os artistas de Manaus [no estado do Amazonas]. Gosto muito de acompanhá-los e de usá-los como referência, pois eles pintam nossa própria cultura e falam sobre nossos lugares e nossos problemas [...]. Artistas latino-americanos e artistas que pintam a Amazônia em outros países também são minhas referências, além da arte indígena, desde a grafia, os padrões geométricos e os elementos da natureza. Isso tudo é minha inspiração.

[...]

Qual sua combinação de cores predileta?

Raiz Campos: Eu me interessava por todas as cores, mas tenho mais admiração pelo verde. Como fui criado na floresta amazônica, o verde está sempre em minha cabeça. Para onde eu olhava, quando eu era pequeno, via verde: nas árvores, nas gramas, em todo lugar. Isso sempre foi minha referência, já que na cidade a gente vê muitos tons opacos, muitos tons cinza [...]. Eu pinto com o verde para contrastar com esses tons da cidade, para remeter à Amazônia e remeter à floresta que havia aqui antes de ser transformada em concreto.

[...]

A cultura regional na arte urbana do artista "Raiz". Arte sem Fronteiras, 10 set. 2016. Disponível em: <http://arteseemfronteiras.com/artista-raiz-campos/>. Acesso em: 3 fev. 2022 (Adaptado pelos autores especialmente para esta obra).



O grafiteiro Raiz Campos e sua obra de esteira indígena composta para uma vernissage, em Manaus (AM). Foto de 2021.

- Quais são os temas e as influências artísticas que inspiram a criação dos grafites de Raiz Campos?

Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

- De que maneira as cores utilizadas por Raiz Campos em seus grafites foram inspiradas por sua história de vida e seu cotidiano?

Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

Indicações

- Entrevista exclusiva com Raiz Campos. Manart Galeria. Disponível em: <https://youtu.be/HMnfLEszJQc>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Para conhecer mais o artista, assista a uma entrevista com ele, realizada em janeiro de 2021 pelo canal da galeria de arte Manart.

- No Ceará dos grafites*. Direção: Jo A-mi, 2016 (44 min). Disponível em: <https://youtu.be/pH74nR3ycqg>. Acesso em: 10 fev. 2022.

A produção trata de aspectos do grafite no estado do Ceará e é parte dos resultados da pesquisa intitulada "A poética dos *graffiti* no Maciço de Baturité: os olhares da recepção", do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Unilab.

- A febre*. Direção: João Oliveira, 2016 (57 min). Disponível em: <https://youtu.be/38KAIsVPy8Y>. Acesso em: 10 fev. 2022.

O documentário apresenta a realidade da manifestação do grafite no Espírito Santo sob o ponto de vista de seus protagonistas.

Nas paredes das cavernas

A criatividade dos seres humanos e a utilização de paredes como suporte são observadas também em desenhos e pinturas que podem datar de até 30 mil anos atrás! Esses registros, que compõem a arte rupestre, foram realizados em paredes de locais como grutas, cavernas e lajes de rochas, com tintas feitas de elementos retirados da natureza, como água, gordura animal, terra e carvão.

Hipóteses foram formuladas sobre os significados da arte rupestre com base em diversos fatores, como localização dos registros e análise dos formatos, imagens e cores empregados. Entre as hipóteses, discute-se a possibilidade de os seres humanos daquele período acreditarem que os desenhos e as pinturas tinham capacidade transformadora, mágica. Por exemplo, se os animais fossem representados sendo caçados, a mesma cena se transformaria em realidade. Segundo essa teoria, a arte rupestre era realizada com objetivos que iam além do puro deleite: ela tinha a função de transformar o que foi imaginado e criado nas paredes, que eram expressões da vontade do ser humano.



LEO CALDES/PULSAR IMAGES

Detalhe de pintura rupestre no Sítio Arqueológico Talhado, no Assentamento Nova Esperança, em Olho d'Água do Casado (AL). Foto de 2021.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

55

Texto complementar

A artista plástica Fayga Ostrower teoriza, em seu livro *Universos da arte*, sobre a arte rupestre. Ela levanta hipóteses de que esses registros representavam as características emocionais dos animais:

[...] o grave orgulho dos touros, a sensibilidade dos cervos, a agilidade dos cavalos, a dignidade dos mamutes, a imponência dos bisontes com seu volume maciço, a energia selvagem dos javalis [...].

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991. p. 300.

Ostrower também aborda a hipótese, tratada nesta Unidade, de que a produção da arte rupestre era uma maneira de os seres humanos atraírem o animal. A imagem não seria apenas uma representação, mas o animal em si, evocado por uma força mágica que o levaria ao ser humano, que ganharia poder sobre ele:

[...] naquela época, a magia não era mera superstição. Se não houvesse risco de ser mal interpretada, diria até que a magia era a “ciência” da época. Reunia os conhecimentos acessíveis ao homem, o resumo de experiências coletivas e possíveis interpretações de fenômenos naturais. Instrumento de luta pela sobrevivência, diante de um mundo total-

mente incompreensível e incontrolável, a magia consistia sobretudo em crenças e práticas baseadas no fator da *imitação* para controlar um fenômeno ou apoderar-se de um objeto, no caso, o animal. Assim, na imagem da parede estaria uma projeção do animal a ser caçado; mas ao mesmo tempo, ali estaria o próprio animal, o animal real. Através da imagem, o caçador pré-histórico acreditava ganhar poder sobre o animal, possuindo-o [...]. A imagem já era uma ação, fazia parte do ato de caçar.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991. p. 302.

Pintura

Os estudantes podem estar acostumados com imagens disponibilizadas por meio da internet e da televisão, portanto é importante destacar que uma pintura tem características específicas, que provavelmente não são reproduzidas pelas fotografias ou reproduções audiovisuais. Desse modo, para a observação mais apurada de uma obra de arte, é indispensável que esta seja observada de perto. Em algumas pinturas, por exemplo, o modo como a pincelada é realizada exige certo distanciamento para que a imagem seja apreensível em sua totalidade, enquanto em outras é preciso maior aproximação para observarmos seus detalhes e texturas.

Materialidade: diz respeito às características físicas de determinado objeto. Na pintura, pode-se referir à quantidade de tinta colocada sobre a superfície da tela, resultando em efeitos de textura e relevo.

Na expressão artística da pintura, a escolha da tela como suporte pode apresentar diferentes vantagens. Entre elas, destaca-se a mobilidade que esse suporte permite. Na maioria das vezes, o artista pode levá-la para qualquer lugar de seu interesse. A tela é geralmente formada por um tecido esticado sobre uma estrutura feita de madeira, e o artista pode escolher o formato que preferir: retangular, redondo, quadrangular, etc.

No Ocidente, a utilização da tela como suporte para a pintura ocorreu simultaneamente à popularização do uso da tinta a óleo, por volta dos séculos XIV e XV. A secagem lenta desse tipo de tinta, que pode levar meses, permite que o pintor crie a obra de forma gradual, modelando, corrigindo e sobrepondo camadas. O artista pode, portanto, trabalhar por cima de alguma imagem já feita de que não tenha gostado. É como se a imagem fosse apagada, mas na verdade ela foi coberta com mais camadas de tinta, o que pode proporcionar à pintura um aspecto único na **materialidade** do encontro da tinta com a tela. Na obra da série *Nenúfares*, do artista francês Claude Monet (1840-1926), é possível observar que o pintor sobrepôs camadas de tinta a óleo. Nessa sobreposição, diversas cores se relacionam, parecendo se misturar.



Claude Monet. Obra da série *Nenúfares*, 1916. Óleo sobre tela, 200 cm x 200 cm.

Dois ingredientes são essenciais para a produção de uma tinta: diluentes (também chamados de solventes) e pigmentos. Os pigmentos são os componentes que dão coloração à tinta. Eles são feitos da extração de elementos de origem vegetal, como frutas e flores, e minerais, como sedimentos, rochas e solos. Esses elementos são transformados em um pó que é misturado ao diluente escolhido, como água e aguarrás. Os diluentes devem homogeneizar os pigmentos e torná-los mais pastosos ou líquidos. No caso da tinta a óleo, o pigmento é misturado a um óleo de origem vegetal, como o de linhaça, para auxiliar na adesão da tinta à tela.

Existem outras tintas, como têmpera, acrílica, guache e nanquim, feitas com diferentes pigmentos e diluentes, que podem ser aplicadas em diversos suportes.

MUSEU NACIONAL DE ARTE LÉDO, LEONAL. FOTOGRAFIA: D. 78



Romans Suta. *Músicos rurais*, 1934. Pintura em nanquim, 48 cm x 33,7 cm.

O nanquim foi criado na China há mais de 2 mil anos. A principal característica dessa tinta é sua coloração preta opaca, que proporciona uma densa cobertura no desenho ou pintura. Quando se adiciona água ao nanquim, obtêm-se diversos tons de cinza. Na obra *Músicos rurais*, pode-se deduzir que o artista leão Romans Suta (1896-1944) elaborou a obra sem diluir o nanquim em água, pois a pintura apresenta forte contraste entre o preto opaco do nanquim e a coloração parda do papel.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

57

Texto complementar

A tinta nanquim geralmente é utilizada para o desenho e a escrita e, segundo o *Manual do artista*, do pintor estadunidense Ralph Mayer (1895-1979), sua origem é oriental:

A descrição da tinta nanquim na lista geral de pigmentos relaciona os principais ingredientes do material, mas é uma descrição muito incompleta tendo em vista os produtos tradicionais chineses e japoneses, que são misturas bastante complexas, envolvendo inúmeras adições

e manipulações, algumas de tipo cerimonial e outras para conferir maior brilho, qualidade de manejo e delicadas variações de tons. [...]

MAYER, Ralph. *Manual do artista: de técnicas e materiais*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 605.

No Ocidente, esse material é encontrado:

[...] em forma líquida, que se vende em duas variedades. A que é à prova d'água, que uma vez seca resiste a lavagens, e a solúvel, que pode ser dissolvida em água depois de seca. Este último tipo se

presta mais à aplicação de linhas finas e manipulações de efeitos delicados.

MAYER, Ralph. *Manual do artista: de técnicas e materiais*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 605.

Ao abordar o uso da tinta nanquim em sala de aula, é importante observar questões a respeito da permanência de seu pigmento nos trabalhos. No caso das nanquins solúveis, o desenho tende a se apagar com o tempo caso o suporte em que a tinta foi aplicada for molhado. É necessário observar ainda que o nanquim pode ser aplicado em distintos suportes, e não apenas no papel.



MUSEU DE ARTE MODERNA DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, BRASIL. FOTOGRAFIA: RUIVALDO FAUJIN/TEMPO COMPOSTO

Luiz Aquila. *Pintura Una*, 1987. Acrílica sobre tela, 240 cm x 260 cm.

Apesar de fosca, a tinta acrílica apresenta um brilho sutil. Comparada à tinta a óleo, tem uma secagem muito mais rápida. Na pintura acrílica do artista carioca Luiz Aquila (1943-), é possível observar que diversas cores foram utilizadas, mas, diferentemente do efeito obtido na pintura a óleo de Monet, elas não parecem se misturar nem se sobrepõem na tela. Isso não significa que não seja possível misturar ou sobrepor cores com a tinta acrílica: se a diluirmos em água, ela adquire um aspecto mais transparente, que possibilita várias sobreposições.

A técnica da pintura com têmpera consiste na criação de uma tinta mediante a adição de pigmentos misturados em água e cola ou em água e ovo. A utilização da têmpera não permite a obtenção de múltiplas tonalidades nem a mistura de cores, mas pode resultar em cores brilhantes e translúcidas, ou opacas e fortes, dependendo da quantidade de pigmentos e de ingredientes de consistência na composição da tinta.

58

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

Embora comumente chamado de tinta acrílica, esse material também é conhecido como “cor de polímero”, como demonstra Ralph Mayer, ao destacar as características que diferenciam esse material da tinta a óleo.

As cores de polímeros são extremamente versáteis na imitação ou aproximação de todos os efeitos das técnicas à base de água tradicionais. [...] Porém [...] não são um substituto completo para as tintas a óleo, [...] o requinte e a delicadeza no manuseio, tons suavemente mesclados ou graduados, ou o controle no jogo das opacidades e transparências

[...] são propriedades exclusivas da pintura a óleo. [...]

MAYER, Ralph. *Manual do artista: de técnicas e materiais*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 281.

O autor indica como deve ser utilizada essa tinta durante o trabalho, incluindo o cuidado com os pincéis e a paleta para a aplicação:

A tinta de polímero seca rapidamente numa película insolúvel, e que só pode ser dissolvida da paleta e pincéis com líquidos potentes do tipo solvente de laca. Para evitar tais dificuldades, o pintor descansa o pincel num frasco ou lata com água enquanto está pin-

tando, para evitar que seque, e utiliza uma paleta de vidro laminado de mesa que é limpa logo a seguir, raspando-a com uma gilete.

MAYER, Ralph. *Manual do artista: de técnicas e materiais*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 283.

A obra *Marília de Dirceu*, do artista Alberto da Veiga Guignard (1896-1962), foi realizada com têmpera sobre um suporte de madeira. Nela, é possível observar a cor translúcida obtida com a têmpera na representação do véu que aparece sobre os cabelos escuros da figura feminina, compondo uma relação com o fundo, de tonalidades claras. A cena criada pelo artista é harmônica em função das tonalidades escolhidas e das características da tinta utilizada.



Alberto da Veiga Guignard. *Marília de Dirceu*, 1957. Têmpera sobre madeira, 61,5 cm x 51,5 cm.

Portanto, a escolha das tintas para pintar uma obra gera distintas possibilidades materiais e expressivas, e o tempo empregado na realização de uma pintura também depende dessa escolha. Como exemplificado, a tinta a óleo requer um tempo de secagem maior em relação às tintas que podem ser solúveis em água, como as acrílicas e as têmperas. Além disso, a quantidade de camadas de tinta em uma pintura pode fazer com que a secagem seja mais lenta. O tamanho do suporte e o das imagens que serão feitas sobre ele também afetam o tempo de criação de uma pintura. Quanto maiores forem esses elementos, provavelmente maior será o tempo empregado no processo.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

59

Texto complementar

A utilização da têmpera envolve uma série de aspectos relacionados à composição química da tinta. Observe os apontamentos da artista plástica Martha Werneck:

A diferença visual entre a têmpera e a pintura a óleo é bastante observável: a têmpera é mais opaca, pois não conta com as velaturas (filtros de cor que contam com a transparência de alguns pigmentos) possíveis no óleo.

Nas têmperas a característica de superfície é fosca e os tons escuros, com isso, acabam sendo menos profundos: o pigmento da têmpera seca e reflete a luz em todas as

direções. Já o pigmento da tinta a óleo está englobado por um ambiente de densidade diferente — o óleo — que reflete a luz de uma forma diversa, já que possui um índice de refração. [...]

WERNECK, Martha. *Têmperas*. Apostila de pintura 1. Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. p. 9. Disponível em: <https://pintura.eba.ufrj.br/pesquisas/martha.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Em razão das particularidades na composição química da têmpera, tornam-se necessários suportes rígidos:

O suporte ideal para têmpera é um suporte rígido, pois a têmpera é um mate-

rial rígido e havendo pouco trabalho do suporte será mais fácil evitar rachaduras. Madeiras como o álamo e o carvalho são madeiras nobres para tal uso, porém, para estudos e mesmo profissionalmente podemos utilizar madeira compensada naval. Não recomendamos MDF nem o eucatex por soltarem vapores ácidos que constituem a encolagem do próprio material, sendo perigosos para a pintura e para o próprio meio ambiente.

WERNECK, Martha. *Têmperas*. Apostila de Pintura 1. Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. p. 15. Disponível em: <https://pintura.eba.ufrj.br/pesquisas/martha.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Orientações didáticas

Converse com os estudantes, demonstrando que no processo de criação de uma obra há distintas formas de lidar com os materiais e com os suportes. Em alguns trabalhos, é necessário ter calma e concentração, enquanto em outros não é exigido controle ou minúcia. Às vezes é mais interessante ficar próximo da tela, por exemplo, na hora de pensar em detalhes da obra. Mas se a pintura for feita por manchas, talvez o melhor seja experimentar as possibilidades de movimento do corpo, dos pincéis e do suporte, indo para longe e movimentando os braços, o tronco, os pés, etc. Oriente os estudantes a pensar na possibilidade de realizar pinturas sem pincéis, usando as tintas com o próprio tubo sobre o suporte, por exemplo, ou usando os dedos para pintar. Pode-se ainda experimentar usar os pés para segurar os pincéis, obtendo expressões distintas daquelas realizadas com as mãos.



Iberê Camargo. Obra da série *Ciclistas*, 1990. Pintura a guache, 159 cm x 185 cm.

Observe a obra do artista gaúcho Iberê Camargo (1914-1994), que foi realizada com tinta guache. As propriedades da composição química dessa tinta fazem com que ela tenha uma secagem rápida. Outro aspecto interessante do guache é que tintas de cores mais claras podem ser colocadas sobre cores mais escuras após a secagem, criando novas possibilidades cromáticas em decorrência dessas sobreposições. A obra de Iberê Camargo demonstra como esse material é capaz de produzir misturas diversificadas. Os detalhes da imagem evidenciam a sobreposição de cores de tonalidades mais claras sobre o preto, por exemplo.

A fotografia exibida a seguir mostra Iberê Camargo no momento da criação de uma de suas obras. Perceba que o artista opta por pintar de pé e utiliza um pincel. Durante a realização de uma pintura, a posição de nosso corpo em relação ao suporte modifica nossos gestos, o que conseqüentemente afeta o traçado na tela. De pé, temos mais facilidade de movimentar todo o corpo, além de podermos nos distanciar da pintura para ter uma visão mais ampla do todo. Já quando estamos sentados e com uma folha apoiada sobre a mesa, apenas as mãos, os pulsos e os braços conseguem se movimentar.

60

NÃO EScreva NESTE LIVRO.

Texto complementar

No livro *Diálogos com Iberê Camargo*, a autora Sônia Salzstein interpreta a relação de Iberê Camargo (1914-1994), por meio da análise de suas obras, com o processo criativo na pintura:

O pintor enfrenta a tela como nenhum outro na história da arte brasileira a tinha atacado. Esta é a questão decisiva: nenhum pintor atacou a tela como Iberê. A pintura é literalmente uma luta e uma conquista angustiada e espessa. Angústia e espessura absolutamente visíveis. Nessa história insípida da arte no Brasil, cada verdadeiro artista está destinado a ser um pioneiro; poucos

terão esse direito. Iberê defende até a alma o direito de ser pintor. O campo de batalha é um só: a superfície da tela. [...]

SALZSTEIN, Sônia. *Diálogos com Iberê Camargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p.134.

Para a autora, o que define a obra de Iberê Camargo é sua capacidade de, pelo gestual, demonstrar seu processo de realização das obras:

Na produção do artista, o ato assume uma distinção fundamental, encontrada na totalidade da sua obra. [...] Assume a luta contra o estável, contra o definitivo de sua arte e contra

a condição da existência. São buscas solitárias, contínuas, mas interessantes até o resultado final. Solitárias, porque com ninguém ele partilha suas usuais reconstruções do processo, buscando outras soluções; incessantes, porque o registro dos caminhos percorridos que mostram sua insatisfação permanente, mesmo posterior, algumas vezes ao quadro dado como concluído.

SALZSTEIN, Sônia. *Diálogos com Iberê Camargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 100.



Iberê Camargo trabalhando em uma de suas pinturas. Porto Alegre (RS). Foto de 1960.

Os diversos suportes, bem como as tintas, podem requisitar diferentes modelos de pincéis. Aqueles que possuem cabos menores são utilizados em pinturas geralmente feitas sobre papel de formato pequeno ou para estudos, realizadas com aquarela ou nanquim. Já os pincéis com cabos grandes são destinados às pinturas de maiores dimensões, nas quais normalmente se usam as tintas a óleo e acrílica.

Os pelos que formam as cabeças dos pincéis podem ser mais macios e ter maior capacidade de absorção, característica importante para os trabalhos com aquarela, um tipo de tinta solúvel em água. Já os pincéis com pelos de consistência mais dura, porém ainda elásticos, são ideais para o trabalho com as tintas a óleo e acrílica.

Uma terceira característica importante a se notar nos pincéis é o formato dos pelos. Se um pincel tem os pelos colocados de forma achatada, ele será bom para fazer linhas e preencher áreas uniformemente. Já os pincéis com pelos organizados em formato redondo deixam manchas menos definidas e mais orgânicas.



A escolha de um pincel é feita pela análise do tamanho de seus cabos e das características de seus pelos, assim como do tipo de tinta que será aplicada.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

Ralph Mayer considera de extrema importância conhecer e escolher os pincéis adequados:

[...] não existe outro item de maior importância para a execução bem-sucedida de uma pintura que uma quantidade suficiente de pincéis da melhor qualidade possível. [...] no caso dos pincéis a baixa qualidade é um grave obstáculo para a boa pintura.
[...]

MAYER, Ralph. *Manual do artista: de técnicas e materiais*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 592.

Entre os pincéis mais comuns, Mayer cita:

Os pincéis de cerdas para pinturas artísticas são fabricados em três formatos principais—redondos, planos e curtos [...]. Os redondos terminam em pontas que variam das bastante aguçadas às muito obtusas. Os planos são largos, com virolas achatadas e bordas retas [...].

Os pincéis planos são mais versáteis que os redondos [...]. Os planos curtos são populares para a manipulação de tintas muito cremosas. [...]

MAYER, Ralph. *Manual do artista: de técnicas e materiais*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 595-596.

Ralph Mayer sinaliza a importância do cuidado com os pincéis em relação à limpeza:

[...] Imediatamente após o uso, deve-se retirar toda a tinta ou verniz com um solvente apropriado, sacudi-lo e enxugá-lo com um pano; depois disso deve ser bem lavado com água morna e um pedaço de sabão comum, como o sabão de coco, tomando-se muito cuidado para eliminar todos os traços de sabão sob água corrente morna. [...]

MAYER, Ralph. *Manual do artista: de técnicas e materiais*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 599-600.

Desenho

Instigue os estudantes a observar com atenção os detalhes do desenho preparatório e da imagem na pintura final. É importante destacar quais elementos da figura receberam mais atenção do artista durante o desenho e quais receberam menos, e como isso pode ter dado ou não espaço para mudanças no momento de finalizar a pintura.

Leve os estudantes a pensar em como o desenho, nessas ocasiões, serve como campo de pesquisa e estudo para uma imagem que ainda será feita. Assim, um artista pode fazer o mesmo desenho diversas vezes com variações em cada um, ou desmanchar e traçar por cima de um mesmo desenho algum elemento que decidiu alterar.

Discuta com os estudantes a importância do erro e do acerto, da experimentação para se chegar ao resultado desejado, o que quase nunca acontece na primeira tentativa. Uma pintura ou um desenho de qualidade não são feitos sem erros e alterações, por isso deve-se ter em mente que desfazer, passar por cima ou recomeçar um desenho não é sinal de fracasso, e sim de evolução.

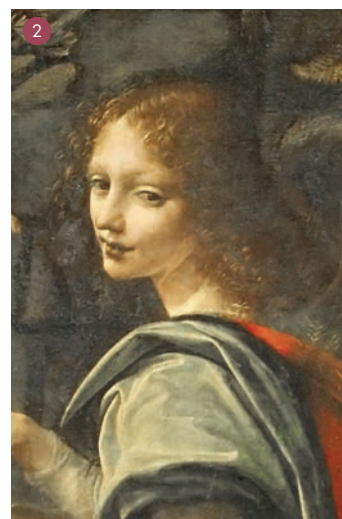
Desenho

O desenho é realizado pela composição de linhas que podem ser feitas em diversas direções. Juntas, as linhas criam formas retas, curvas ou onduladas. Para desenhar utilizam-se, geralmente, lápis, canetas, carvão, lápis de cor, entre outros materiais capazes de fazer traços de espessura fina sobre um suporte. **Pontos** e **hachuras** também podem ser utilizados na composição de um desenho.

O desenho preparatório é realizado na etapa do planejamento de uma obra, que será finalizada em outra técnica. Pode ser um esboço para uma pintura ou uma gravura. As formas são criadas em papel e, depois, transferidas para a superfície que será pintada ou finalizada. Também são feitas no próprio suporte, com a utilização de lápis grafite ou carvão. Os estudos para a elaboração de uma pintura, que planejam posicionamento, inclusão de detalhes e busca de soluções de composição, costumam ser feitos a lápis. Entretanto, nada impede que uma pintura seja iniciada com a própria tinta, sem que se planeje um desenho antes.

Ponto: pequeno registro de forma arredondada deixado a lápis, caneta, carvão ou outro material sobre um suporte. Na Geometria, um ponto se refere a uma posição no espaço, a partir da qual se fazem todas as figuras geométricas.

Hachura: conjunto de traços sobrepostos ou paralelos utilizados em pinturas, desenhos ou gravuras para a produção de diferentes tonalidades e sombras, além de modelar o que está sendo representado.



1 Leonardo da Vinci. *Estudo para cabeça de jovem mulher*, 1483. Desenho.
2 Leonardo da Vinci. *A Virgem dos rochedos (detalhe)*, 1483-1486. Óleo sobre madeira, 199 cm x 122 cm.

Observe os dois trabalhos realizados pelo artista renascentista Leonardo da Vinci (1452-1519). A primeira imagem apresenta um estudo, ou desenho preparatório, em que o artista utiliza hachuras para construir a imagem, técnica que pode ser observada mais facilmente no cabelo. A segunda é o detalhe da obra *A Virgem dos rochedos*, em que é possível observar o componente do desenho preparatório finalizado.

Podemos notar que, apesar de um desenho preparatório ter sido feito para a obra, o resultado final ficou diferente do projeto inicial. Isso acontece porque o processo criativo nunca para, novas ideias surgem e podem ser incorporadas ao trabalho pelo artista.

Texto complementar

É importante levar os estudantes a entender o desenho não como uma forma de reprodução, mas como um processo inventivo. Alguns textos de artistas visuais e poetas demonstram esse aspecto e podem ser utilizados para fomentar uma discussão em sala de aula.

Para o artista francês Henri Matisse (1869-1954), o desenho é uma das etapas de maior importância no processo de criação:

No desenho, ainda que formado por um único traço, pode-se dar uma infinidade de nuances a cada parte que ele encerra. A proporção desempenha um papel primordial.

[...] Ele é a expressão da posse dos objetos. Quando se conhece um objeto profundamente, é possível delinear-lo com um traço externo que o definirá por completo. [...]

MATISSE, Henri. *Escritos e conversas sobre arte*. In: LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). *A pintura: o desenho e a cor*. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 139.

Já o poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867) vê o desenho como uma definição da qualidade do artista, sendo uma prática que une observação e interpretação:

A primeira qualidade de um desenhista é, portanto, o estudo lento e sincero

do modelo. É preciso que o artista tenha não só uma intuição profunda do caráter do modelo, mas também que generalize um pouco, que exagere pequenos detalhes a fim de aumentar a verossimilhança da fisionomia e tornar sua expressão mais clara. [...]

O desenho é uma luta entre a natureza e o artista [...]. Para ele, não se trata de copiar, e sim de interpretar numa língua mais simples e luminosa.

BAUDELAIRE, Charles. *Salão de 1846*. In: LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). *A pintura: o desenho e a cor*. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 105. ▶



A cidade da turma

Nesta atividade, você vai participar de um processo de busca por referências artísticas no espaço a sua volta: elas vão servir de inspiração para um trabalho em artes visuais. Também exercitará a imaginação e transformará um elemento visual que já existe em uma imagem criada por você, pensando nas cores, nas formas e no espaço que cada parte vai ocupar em uma folha de papel avulsa.

Materiais:

- Folha de papel avulsa A4
- Lápis grafite e lápis de cor
- Câmera fotográfica ou telefone celular

Como fazer:

- 1 Acompanhado pelo(a) professor(a), caminhe pelo bairro onde sua escola está localizada.
- 2 Com o auxílio de uma câmera fotográfica ou celular, fotografe os espaços considerando seus elementos visuais. Podem ser publicidades, grafites, detalhes de prédios, construções antigas onde se vê a ação do tempo, assim como aspectos da natureza misturados aos urbanos.



FABIO DE SAKSUNAW/70/BR

- 3 Procure considerar, antes de realizar a foto, a forma como a câmera ficará posicionada, na horizontal ou na vertical, e também a altura desta em relação ao espaço. Você pode escolher fotografar de pé, sentado, agachado; pode ainda apoiar a câmera ou celular em algum suporte.
- 4 Ao retornar à escola, selecione a imagem captada de que mais tenha gostado.
- 5 Elabore um desenho inspirado em elementos da imagem escolhida, como as cores, os temas, os traços, a relação com o espaço do bairro em que estava exposta, etc.
- 6 Apresente o desenho finalizado para a turma e detalhe seu processo criativo: de que forma a imagem inspirou você, quais técnicas foram utilizadas para desenhar (pontos, linhas, hachuras) e como você organizou os elementos de seu desenho.

Orientações didáticas

Mãos à obra

Objetivos: conhecer manifestações de elementos visuais do entorno da escola e utilizá-los na elaboração de um desenho.

Discuta com os estudantes como os elementos gráficos da publicidade ou do grafite se relacionam com a paisagem. Nessa discussão, podem ser avaliadas as cores e composições dos elementos gráficos. Faça perguntas como: “Por que a cor utilizada se destaca em relação às cores das fachadas das construções?”; “As cores e formas dos desenhos ou das escritas foram dispostas de maneira que sejam visíveis de muitos pontos de vista?”.

Você pode também encaminhar uma discussão sobre as relações entre imagem, cor e composição.

O *smartphone* ou a câmera utilizados para realizar as fotografias podem ser compartilhados entre todos os estudantes. Caso esses recursos não estejam disponíveis, solicite a eles que façam os esboços no momento da observação dos grafites e peças publicitárias. O desenho será finalizado em sala de aula. Quando prontos, podem ser expostos conjuntamente.

Nesta atividade prática, a turma é mobilizada a desenvolver fundamentos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas. Procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante no desenvolvimento da atividade, incentivando a troca entre eles, a colaboração e a superação de dificuldades em grupos, contando com o auxílio dos colegas, isto é, promovendo a inclusão da turma e considerando suas individualidades, garantindo um processo de aprendizagem significativo.

Esta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita avaliar o desenvolvimento dos estudantes em relação aos conhecimentos procedimentais (experiência com materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

- O caráter inventivo no processo do desenho, mesmo quando feito com base na observação, também é destacado pelo pintor francês Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867):

Desenhar não quer dizer simplesmente reproduzir contornos, o desenho não consiste simplesmente no traço: o desenho é também a expressão, a forma interior, o plano, o modelo. [...]

É preciso desenhar sempre, desenhar com os olhos quando não se pode usar o lápis.

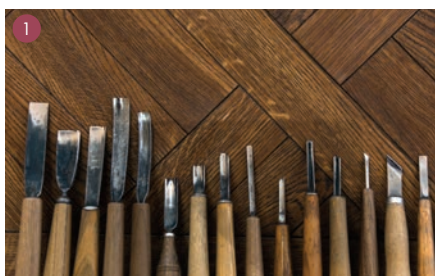
INGRES, Jean-Auguste Dominique. Escritos sobre a arte. In: LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). *A pintura: o desenho e a cor*. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 84-85.

Matriz: suporte sobre o qual se realiza uma obra para posterior impressão e reprodução. O material da matriz é o que determina o tipo da gravura. Na xilogravura, esse suporte é feito de madeira.

Goiva: ferramenta com ponta de metal cortante que é utilizada para cavar um bloco de madeira na produção de uma xilogravura.

As expressões artísticas até aqui apresentadas têm como objetivo a realização de uma única obra. Já a gravura é uma expressão que se caracteriza pela possibilidade de reprodução de um mesmo trabalho. A xilogravura, por exemplo, é um processo de impressão semelhante ao carimbo, que permite a produção de várias cópias da mesma imagem. A primeira etapa do processo é o desenvolvimento de um desenho preparatório feito, por exemplo, em uma folha de papel vegetal, que é, então, copiada com o auxílio de um papel-carbono para o suporte da xilogravura, chamado de **matriz**.

O processo de criação de uma xilogravura demanda muito cuidado no manuseio de suas ferramentas, pois elas são cortantes. O xilógrafo utiliza um aparato chamado **goiva**, que faz cortes e cava a matriz com base no desenho planejado. O processo cria sulcos na madeira. Em seguida, uma tinta gráfica é distribuída, com o auxílio de um rolo, pela matriz. Os espaços não cavados da madeira ficam com a cor da tinta, enquanto os cavados permanecem limpos, pois a espessura da tinta gráfica não permite que ela entre nas cavidades formadas. Por fim, um pedaço de papel é colocado sob a matriz, e uma prensa ou colher de pau, em movimentos circulares, é passada por cima dele. O papel é retirado e a impressão da xilogravura está pronta. Esse processo é longo, pois é preciso preparar a madeira, transferir o desenho, cavá-la e depois testar a impressão até que o resultado fique satisfatório.



1 Conjunto de goivas, ferramentas utilizadas na produção de xilogravuras.

3 Processo de aplicação de tinta gráfica sobre a madeira cavada.

2 Processo de gravação na madeira durante a criação de uma xilogravura.

4 Impressão no papel por meio da madeira gravada e pintada.

Texto complementar

É importante considerar o uso da xilogravura em manifestações tradicionais da cultura brasileira. No Nordeste, a xilogravura está estreitamente ligada à feitura de cordéis, por exemplo.

De acordo com o artigo “Imagem-palavra: a produção do cordel contemporâneo”, o processo de produção do cordel ainda enfatiza o trabalho artesanal, mesmo que inserido em um contexto de cultura de massa.

[...] O cordel parece estar neste entroncamento de um produto artesanal, feito à mão, e um produto de consumo de massa. O seu processo de composição enfatiza as formas artesanais de produção, o que parece estar relacionado

ao aspecto narrativo oral do cordel que contamina o objeto impresso, o folheto, como objeto de arte ou artesanato. Esse seu aspecto de produção artesanal é responsável pela representação moderna de que o cordel está em perpétua ameaça de extinção quando é, frequentemente, contrastado ao mundo do capitalismo, à era técnica.

GONÇALVES, Marco Antônio. Imagem-palavra: a produção do cordel contemporâneo. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 219-234, nov. 2011.

A imagem e a escrita no cordel estão estreitamente ligadas, sendo que a xilogravura pode ser realizada antes mesmo de o título do cordel ser criado:

Muitos poetas afirmam que a poesia no cordel é um processo de formação de imagem, que se condensa em duas ou três estrofes, geralmente a primeira ou a final; são estrofes que se destacam, e as demais apenas contam a história. Neste sentido, o trabalho do poeta é o de justamente formar esta imagem, construir estas duas ou três estrofes que apresentam a imagem, o retrato do cordel, que, por sua vez, será reproduzido na xilografia da capa do cordel. Quando um poeta pede ao xilogravurista para fazer a capa de seu cordel, muitas vezes ainda não tem o título. O título do cordel, segundo os cordelistas, é uma das coisas mais

As capas dos folhetos da **literatura de cordel** são ilustradas por xilogravuras. Nessas obras, mais comumente encontradas e produzidas na Região Nordeste do Brasil, a capa deve ser capaz de introduzir ao leitor a história contida nos folhetos, que pode ter as mais variadas temáticas: de lendas e acontecimentos regionais até adaptações de livros estrangeiros.

Literatura de cordel: gênero literário popular que apresenta histórias escritas geralmente em versos rimados, e que são construídas valendo-se de relatos orais. É impressa em folhetos. O nome **cordel** está relacionado à maneira como esses folhetos são expostos para venda: pendurados em cordas ou cordéis.



Artista pernambucano José Francisco Borges (1935-), mais conhecido como J. Borges, produzindo um xilogravura, em Bezerros (PE). O artista é um dos xilógrafos e cordelistas brasileiros mais renomados. Foto de 2012.



Folhetos de literatura de cordel à venda no Mercado de São José, em Recife (PE). Foto de 2017.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

65

► difíceis, pois é a síntese, a imagem total do que será narrado. Muitas vezes o título do cordel se produz ao mesmo tempo em que o xilogravurista esculpe em madeira a imagem do cordel. [...]

GONÇALVES, Marco Antônio. Imagem-palavra: a produção do cordel contemporâneo. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 219-234, nov. 2011.

O cordel tem força por construir uma imagética do sertão, com suas personagens, relações sociais e paisagens. As histórias são fábulas criadas pelos poetas que retratam o cotidiano do sertão nordestino.

Deve-se ter em mente que as histórias são construções, fabulações do poeta,

e não propriamente resultados diretos de uma experiência. O poeta, assim, cria narrativas e personagens sobre o cangaço, vaqueiros, a seca, os migrantes, o rural e, conseqüentemente, uma representação do Nordeste. A representação do Nordeste, tratada em termos de uma invenção, enquanto um imaginário, não deve ser entendida como uma falácia, como algo que falseia o que seria o “real” no Nordeste. Do mesmo modo que não se pode descartar a experiência na criação, não se pode essencializá-la. No universo do cordel contemporâneo, tanto o matuto quanto o nordestino contemporâneo são, ao mesmo tempo, experiências

vividas e poéticas criativas. Porém, a força do cordel reside propriamente na sua produção e criação de uma imagética do sertão, de sua paisagem, seus personagens e suas relações sociais.

GONÇALVES, Marco Antônio. Imagem-palavra: a produção do cordel contemporâneo. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 219-234, nov. 2011.

Escultura

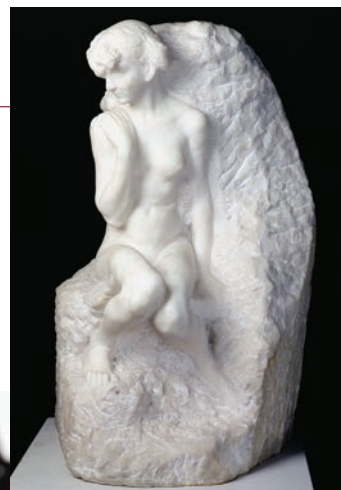
No decorrer das aulas, demonstre aos estudantes que é comum encontrar obras parecidas, justamente porque uma grande fonte de referência para os artistas são obras de arte já produzidas. Como exemplo, você pode citar artistas que trabalharam com o mesmo tema, como Donatello (1386-1466) e Michelangelo (1475-1564), que realizaram uma escultura inspirados pela cena bíblica da tradição cristã em que David derrota o gigante Golias.

Michelangelo realizou sua escultura com o mesmo tema que Donatello cerca de setenta anos depois e com diferenças na forma, no tamanho e no material. A escultura de Donatello foi feita em bronze e tem aproximadamente 1,60 metro de altura, enquanto a obra de Michelangelo foi produzida com mármore e mede aproximadamente 5,20 metros. Além do material e do tamanho, pode-se observar, devido a algumas características e posturas das estátuas, que cada obra corresponde a um momento diferente da história de David. A escultura de Donatello representa David após ter derrotado Golias, com a cabeça do gigante embaixo de seus pés. Já a obra de Michelangelo representa David antes de enfrentar o gigante, ponderando como realizar o feito.

As expressões artísticas desenho, pintura, gravura e grafite são bidimensionais, ou seja, têm apenas duas dimensões: altura e largura. A escultura se diferencia delas porque apresenta três dimensões: largura, altura e profundidade. A escultura é, portanto, tridimensional.

A criação de uma escultura pode ocorrer de diferentes maneiras e está relacionada à escolha do material. Materiais maleáveis, como argila, cimento e gesso, precisam ser modelados. Nessa técnica, os materiais são adicionados aos poucos e moldados para que a forma seja criada. Já blocos de madeira, mármore ou pedra, por exemplo, são esculpidos ou entalhados, portanto precisam ter o excesso de material retirado até que se chegue ao resultado desejado. Outra técnica é a fundição: metais, como bronze, latão, ferro e chumbo, são aquecidos a determinada temperatura até que derretam. Após o resfriamento, o metal assume o formato do molde em que foi derramado.

Auguste Rodin. *Galateia*, 1889. Escultura em mármore, 60,8 cm x 40,6 cm x 39 cm. O entalhe é uma das técnicas empregadas no processo de esculpir materiais como pedra e madeira.



MUSEU RODIN, PARIS, FRANÇA. FOTOGRAFIA: PHILIPPE GAUARD/RODINIAN IMAGES/GETTY IMAGES



SERGIO BARROS/ALAMY/FOTOMENIA

Bloco de pedra sendo esculpido com o manuseio do cinzel e do martelo, ferramentas utilizadas para o entalhe.

MUSEU NACIONAL DO BARCELLO, FLORENÇA. FOTOGRAFIA: ALBUM/FOTOREINA



DONATELLO. *David*, c. 1430. Escultura em bronze, 158 cm x 51 cm.

ACADEMIA DE BELAS ARTES, FLORENÇA. FOTOGRAFIA: PETERVAREL/SHUTTERSTOCK.COM



MICHELANGELO. *David*, c. 1501. Escultura em mármore, 517 cm x 199 cm.

Até meados do século XX, os materiais utilizados para a realização de esculturas eram majoritariamente madeira, pedra, marfim, argila, além de metais como ouro, prata, bronze, latão, ferro e chumbo. Com o desenvolvimento tecnológico, novos materiais foram incorporados e ampliaram o campo da escultura: **fibra de vidro**, acrílico, plástico, concreto, chapas de metais variados e uma série de peças e objetos do cotidiano, como partes de automóveis, garrafas, lâmpadas, etc. Dessa maneira, novas técnicas são empregadas para reunir esses materiais em uma escultura, como soldar, costurar, cortar, dobrar, entre outros métodos.

Fibra de vidro:

material composto de fios de vidro finos, com grande resistência em relação aos outros materiais. Em função de sua espessura, é altamente flexível e pode ser modelada para se adquirir a forma desejada.



NIKOLY / SHUTTERSTOCK IMAGES



PALÁCIO DA CULTURA DE ROSOVIV, BRANDBURGEO, ALEMANNIA. FOTOGRAFIA: PATRICK PEBU/OTRA/ANAGPTUS. © DOUGLAS CAMP/SOKARI/ARTIS, BRASIL, 2022

Sokari Douglas Camp. *God's children/God's gift* ("Crianças de Deus/presente de Deus", em português), 2016. Barris de óleo, latas de azeite, 191 cm x 211 cm x 140 cm.

Sokari Douglas Camp (1958-) prestigiando a arte de Lauren Baker, em Londres, Reino Unido. Foto de 2021.

Dessa maneira, o tempo para a produção artística é difícil de ser determinado, pois depende não somente das técnicas, mas dos materiais utilizados para a criação em artes visuais. Mesmo quando um grupo de artistas decide realizar obras sobre uma mesma temática e com os mesmos materiais, os processos criativos, as formas de trabalhar o material e o tempo de produção particulares de cada um possibilitam resultados visuais diferenciados.

NÃO EScreva NESTE LIVRO.

Texto complementar

O cientista social Marc Jimenez (1943-), em seu livro *O que é estética?*, aborda os processos da autonomia da arte e, com isso, debate a criação artística, tema desta Unidade. De acordo com Jimenez, até a Idade Média o pensamento ocidental determina que a "criação" seria apenas trabalho de Deus, e nenhum ser humano poderia ousar criar. Dessa forma, os artistas não podiam usar sua criatividade nas obras, e sim seguir os padrões que eram impostos, muitas vezes, em representações de eventos religiosos ou de figuras santificadas. Por isso, era muito comum, na época, que os artistas mais jovens copiassem

as obras de seus mestres, sem acrescentar aspectos pessoais. Isso começa a mudar quando Agostinho de Hipona (354-430 d.C.), também conhecido como Santo Agostinho, filósofo do cristianismo, passa a refletir sobre o trabalho dos artistas. Para ele, o artista seria o único mortal apto a ser criador:

A herança de Santo Agostinho (354-430), um dos Padres da Igreja latina, exerce sua influência durante vários séculos. Em nenhum caso o artista poderia ser o rival de Deus, Criador de todas as coisas. [...]

Em sua preocupação em distinguir tão nitidamente a criação do artista, Santo Agostinho põe o dedo no essencial. Negar que a arte possa resultar de uma criação humana significa reconhecer indiretamente que, de todos os homens, só o artista pode com legitimidade reivindicar um *status* de criador.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?*
Tradução: Fulvia M. L. Moretto.
São Leopoldo: Ed. Unisinos,
1999. p. 34-35.

O trabalho da seção “Arte do amanhã” com os estudantes desenvolve o Tema Contemporâneo Transversal Meio Ambiente: **Educação Ambiental e Educação para o Consumo**. É importante conscientizar os estudantes da produção de lixo decorrente do consumismo, ou seja, da aquisição de bens materiais em excesso e/ou desnecessários, e das maneiras de evitar esse acúmulo e de reaproveitar o lixo produzido, como na criação de obras de arte. O desenvolvimento sustentável é um tema de debate atual e fundamental para pensar nossa relação com o mundo em que vivemos. O trabalho de Sayaka Ganz (1976-) é um exemplo de como a arte é uma linguagem sensível em que a criatividade entra em foco para superar obstáculos e propor novas leituras de mundo. Explique aos estudantes que esse tipo de arte produz um pensamento inovador, essencial para o enfrentamento de desafios. Quando a arte está presente em nosso cotidiano, e nos conscientizamos de sua importância, mudamos nosso modo de perceber o mundo e de refletir sobre o que vemos e vivenciamos.



ARTE DO AMANHÃ

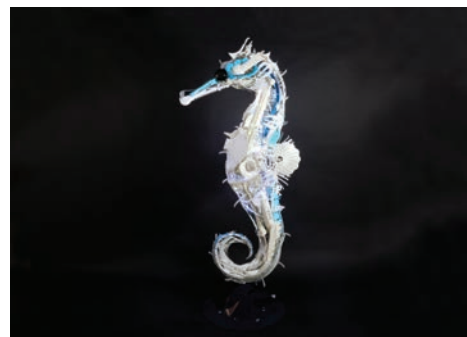
Arte sustentável

O conhecimento artístico não se limita à identificação de obras ou artistas, tampouco ao uso de materiais para produzir imagens ou objetos. A arte pode desenvolver e ampliar nossas formas de percepção do mundo com base em diversas experiências.

O desenvolvimento sustentável é um tema de debate atual e fundamental para pensar nossa relação com o mundo em que vivemos. A sustentabilidade deseja conservar e recuperar as condições ambientais do planeta. Para isso, é necessária uma série coordenada de mudanças e questionamentos de atitudes. Por exemplo, temos de repensar a quantidade de lixo que produzimos e seus efeitos sobre o ambiente em que vivemos. A arte pode auxiliar na construção de um futuro sustentável, permitindo reflexões sobre as transformações em nosso planeta.



A artista plástica Sayaka Ganz.



Sayaka Ganz. *Dulu*, 2020. Objetos de plástico descartados, armadura de aço, arames, abraçadeiras, ferragens e base de aço, 183 cm x 81 cm x 46 cm.

De acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, cerca de 8 milhões de toneladas de plástico poluem os oceanos a cada ano. Tanta quantidade de lixo é resultado do descarte inadequado desses materiais e de sua não reutilização. Diante desse cenário, a escultora japonesa Sayaka Ganz (1976-) busca reutilizar objetos feitos de plástico descartados para criar esculturas de animais. Sayaka coleta esses objetos, tendo em seu estoque sessenta caixas contendo materiais plásticos separados por cor. Quando a artista tem o número suficiente de objetos de plástico de uma cor, ela os emprega na criação de uma escultura. Parte do plástico que seria jogado nos oceanos é transformada em arte.

O trabalho de Sayaka Ganz é um exemplo de que a arte pode se comportar como uma linguagem sensível em que a criatividade entra em foco para superar obstáculos. A arte é um importante meio para produzir um pensamento inovador, essencial para o enfrentamento de desafios. Quando ela está presente em nosso cotidiano, e nos conscientizamos de sua importância, mudamos nosso modo de perceber e refletir sobre o que vemos e vivenciamos.

Texto complementar

Além das esculturas de Sayaka Ganz, apresentadas nesta seção, o trabalho com o material reciclado pode ser encontrado nas obras de diferentes artistas. O uso desse tipo de material ocorre desde o Dadaísmo, movimento artístico do começo do século XX que buscava transgredir padrões e advertir contra a insensatez do mundo tomado por grandes guerras.

A arte e o lixo se relacionam como a desafiar o sentido de tudo. Se no passado ambos tinham bem definidos seus significados, cada qual em seus lugares estabelecidos, em certo momento da era moderna esses conceitos se transformam: a arte pode virar lixo e o lixo pode virar arte. E quando o lixo é tema

da obra de arte há sempre uma missão: transgredir ou advertir.

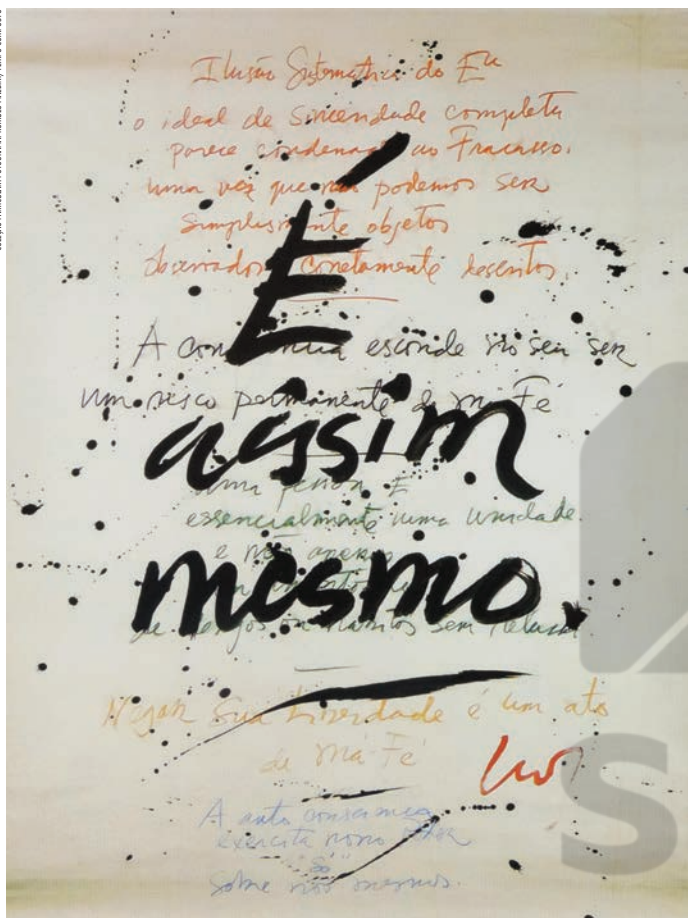
O dadaísmo, movimento artístico do início do século XX, encontrou no lixo o elemento de transgressão que procurava [para] criticar as guerras e a insensatez humana. [...]

MENEZES, Adriana. Olhares transformando o lixo. *Ciência e Cultura*, v. 68, n. 4, p. 56-57, dez. 2016. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v68n4/v68n4a18.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

3 A mistura de expressões artísticas na contemporaneidade

As artes visuais ampliaram, de modo geral, seu campo, seus materiais e seus temas. A partir da década de 1950, as fronteiras rígidas que existiam entre escultura, pintura, gravura e outras expressões artísticas se transformaram, e novos materiais e tecnologias foram incorporados aos procedimentos artísticos. Isso não significa que as expressões artísticas já existentes deixaram de ser utilizadas, mas os artistas pararam de se restringir à utilização de materiais e técnicas antes limitadas a cada expressão. Um exemplo é o surgimento, na cena artística, do movimento Arte Pop (Pop Art).

COLEÇÃO PARTICULAR - FOTOGRAFIA: ROMULO TRALIM/IMPACTO VISUOSO



Wesley Duke Lee. *É assim mesmo*, 1977. Guache, lápis de cera sobre papel e óleo sobre tela, 184 cm x 140,6 cm. O artista foi um dos principais nomes do movimento Arte Pop no Brasil.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

69

Texto complementar

A partir da década de 1960, ocorreu uma grande mudança nas artes visuais como maneira de questionar as categorias possíveis de criação.

No início dos anos [19]60 ainda era possível pensar nas obras de arte como pertencentes a uma de duas amplas categorias: a pintura e a escultura. As colagens cubistas e outras, a *performance* futurista e os eventos dadaístas já haviam começado a desafiar este singelo “duopólio”, e a fotografia reivindicava, cada vez mais, seu reconhecimento como expressão artística. No entanto, ainda persistia a noção de que a arte compreende essencialmente aqueles

produtos do esforço criativo humano que gostaríamos de chamar de pintura e escultura. Depois de 1960 houve uma decomposição das certezas quanto a este sistema de classificação. Sem dúvida, alguns artistas ainda pintam e outros fazem aquilo [a] que a tradição se referia como escultura, mas estas práticas agora correm num espectro muito mais amplo de atividades.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 1.

É importante notar que algumas das novas formas de produzir artes visuais fundamentaram novos conceitos, categorias e movimentos artísticos:

A consequência do afrouxamento das categorias e do dismantelamento das fronteiras interdisciplinares foi uma década, da metade dos anos [19]60 a meados dos anos [19]70, em que a arte assumiu muitas formas e nomes diferentes: Conceitual, Arte Povera, Processo, Anti-forma, *Land*, Ambiental, *Body*, *Performance* e Política. Estes e outros têm suas raízes no Minimalismo e nas várias ramificações do *Pop* e do novo realismo.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 61.

Cultura de massa: expressão cultural que busca agradar e atingir um grande grupo de pessoas. Pode criar produtos para o consumo e reproduzir, em grande escala (ou escala industrial), suas atitudes, ideias e perspectivas.

Consumismo: sistema econômico e social baseado no consumo exagerado e na aquisição de bens que, muito frequentemente, são desnecessários.

Nascido na Inglaterra, mas difundido nos Estados Unidos a partir da década de 1960, o movimento *Arte Pop* era formado por artistas que buscavam uma arte que utilizasse símbolos da **cultura de massa** e da vida cotidiana. Para isso, eles empregavam elementos de diferentes campos, como a publicidade, o cinema, a televisão e os quadrinhos em suas obras. Artistas como Andy Warhol (1928-1987) e Roy Lichtenstein (1923-1997) são alguns dos principais nomes do movimento. Suas obras também eram entendidas como críticas ao **consumismo**, pois usavam materiais, técnicas e referências a elementos do universo industrial. No Brasil, a *Arte Pop* teve uma abordagem mais engajada, com críticas políticas e sociais. Entre seus principais nomes estão Rubens Gerschman (1942-2008) e Wesley Duke Lee (1931-2010).

É importante observar que, mesmo havendo inovações tecnológicas, novas expressões e a ampliação de possibilidades, muitos artistas também se apropriam de materiais e expressões artísticas tradicionais. Isso acontece porque, diferentemente de um computador, que pode ficar mais ágil e com maior capacidade a cada avanço tecnológico, tornando as outras máquinas obsoletas, a arte se serve da criatividade humana, ou seja, uma obra pode ser criada mesmo usando materiais e técnicas inventados e desenvolvidos em um passado mais distante.

Colagem



A colagem é uma expressão artística em que pedaços de diversos materiais, que podem ter texturas, cores e formatos diferentes, são organizados em determinada superfície. Na colagem, o uso de distintos materiais, em cores e recortes variados, é intencional, deixando evidente a criação resultante desse processo, ou seja, a intenção é de que possamos identificar essa variedade de formas na obra.

A colagem foi incorporada às artes visuais no início da década de 1910, quando um movimento artístico chamado Cubismo surgiu na França. Os principais artistas desse movimento foram o espanhol Pablo Picasso (1881-1973) e o francês Georges Braque (1882-1963). Os cubistas propunham representar a natureza, pessoas e objetos por meio da utilização de formas geométricas.

Hannah Höch. *Collage*, 1920. Colagem.

70

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

As características conceituais, teóricas e formais da *Arte Pop* contribuíram para a divulgação das artes visuais, de acordo com o pesquisador David McCarthy:

Se julgarmos a arte *pop* de acordo com as poucas premissas teóricas que inicialmente, apesar de muito frouxamente, a guiaram, então o movimento pode ser considerado um sucesso apenas parcial. [...] Cerca de quarenta anos depois olhamos a arte como distinta, e de certo modo melhor, do que suas fontes de inspiração. [...] Sua popularidade, que foi tão imediata quanto duradoura, autorizou muitos novos

indivíduos a levar a arte a sério. [...] As imagens eram localizadas o bastante em seu tempo para que não se precisasse de uma formação clássica ou religiosa. [...] a arte *pop* era produzida em um momento no qual mais universidades, galerias e museus estavam abrindo suas portas a públicos maiores que queriam acesso às artes. Involuntariamente, ela tornou-se a melhor propaganda que o mundo da arte poderia esperar e a sua popularidade continua inabalada até o presente.

McCarthy, David. *Arte Pop*. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 75-76. (Coleção Movimentos da Arte Moderna).

Além disso, eles incorporaram elementos do cotidiano em suas pinturas, como recortes de jornais ou outros papéis, pedaços de espelho e de madeira, e dessa maneira davam origem a relevos e objetos tridimensionais. O próprio tecido utilizado como suporte em suas obras era um pano de cozinha, no lugar do tecido comumente empregado para pintura.

COLEÇÃO PARTICULAR, FOTOGRAFIA: BRODEMAN IMAGES, FÉLIX OTY BRAQUE, © BRAQUE, GEORGES/ANUYS, BRAQUE, 2022



George Braque. *O violino*, c. 1913.
Colagem, 62,5 cm x 28,5 cm.
Nessa colagem, é possível observar fragmentos de diferentes tipos de papel, como recortes de jornais e páginas de livros.

Georges Braque em momento de criação em um ateliê.
Paris, França. Foto de 1910.



BRODEMAN IMAGES, FÉLIX OTY BRAQUE

A técnica da colagem, inserida no movimento cubista, combina referências visuais, que trabalham noções de fragmentação e justaposição. Ou seja, as perspectivas do olhar são evidenciadas na superfície plana das obras, de modo que a representação de um objeto seja a mais completa possível no que diz respeito a sua estrutura e a seu volume.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Orientações didáticas

Colagem

Sobre a colagem, o crítico de arte estadunidense Clement Greenberg (1909-1994) pontua a importância do movimento artístico cubista e as experimentações de artistas como Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963) a partir de 1912:

A colagem desempenhou um papel essencial na evolução do cubismo, e o cubismo teve, é claro, um papel essencial na evolução da pintura e da escultura modernas. [...]

Picasso e Braque começaram a usar papel e tecido colados de diferentes cores, texturas e padrões [...] dentro de um único trabalho. [...]

Depois do cubismo clássico, o desenvolvimento da colagem orientou-se basicamente para seu poder de impacto. Arp, Schwitters e Miró compreenderam seu significado plástico o suficiente para fazer colagens cujo valor transcende o desconcertante [...].

GREENBERG, Clement. *A revolução da colagem*.
In: FERREIRA, Glória; MELLO, Cecília Cotrim de (org.). *Clement Greenberg e o debate crítico*.
Rio de Janeiro: Funarte/Zahar, 1997. p. 95-98.

Dialogue com os estudantes sobre as inúmeras possibilidades de trabalho com a colagem, que não necessariamente são feitas apenas com recortes de papel. A colagem pode e deve ser experimentada com o uso de outros materiais de diferentes texturas e formas, como tecidos, fotografias, plástico, linhas, entre outros. Essa técnica também não deve ser entendida apenas como um trabalho bidimensional, por isso podem ser inseridos elementos que apresentam tridimensionalidade, ou pode haver sobreposições de materiais bidimensionais, podendo-se criar relevos, atribuindo uma tridimensionalidade ao trabalho.

Mão à obra

Objetivos: fazer uma curadoria de imagens para a produção de uma colagem digital.

Você pode criar um varal de imagens impressas ou uma apresentação em *slides* de obras de artistas que realizaram trabalhos de colagem, como Max Ernst (1891-1976), Henri Matisse, Hannah Höch (1889-1978), Kurt Schwitters (1887-1948), Raoul Hausmann (1886-1971), Ray Johnson (1927-1995), Janice Lowry (1946-2009), Nina Moraes (1960-), Regina Silveira (1939-), Nelson Leirner (1932-2020), Carlos Scliar (1920-2001) e Jorge de Lima (1893-1953). Apresente aos estudantes os diversos modos de trabalhar a colagem, inclusive para propor uma discussão sobre o uso de letras, palavras ou textos como elementos compositivos em obras de arte, assumindo uma função imagética em vez de somente textual.

Caso a escola tenha um laboratório de informática e acesso à internet, reserve o espaço para a utilização da turma. Organize os estudantes em grupos para compartilharem o uso dos equipamentos disponíveis. Ao organizá-los em grupos, considere seus conhecimentos sobre a turma e incentive a empatia e a cooperação entre eles, de modo a desenvolverem a capacidade de escuta do outro, a empatia e a colaboração.

Os computadores precisam ter um *software* de edição de imagens instalado; quanto a isso, verifique se o próprio sistema operacional já vem com um programa ou faça uma busca na internet por *softwares* de licença livre que possam ser utilizados com segurança pelos estudantes. Se houver professor(a) de informática na escola, conte com a colaboração dele(a) para essa etapa. Você também pode verificar se a turma tem sugestões de programas para utilizar.

Caso a escola não tenha computadores disponíveis, peça aos estudantes que reúnam jornais, revistas e panfletos com imagens para serem usados em uma colagem manual. As imagens serão então recortadas e coladas em uma folha de papel avulsa A3.

Nesta atividade prática, a turma é mobilizada a desenvolver fundamentos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas. Procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante no desenvolvimento da atividade, incentivando a troca entre eles, a colaboração e a superação de dificuldades em grupos, contando com o auxílio dos colegas, isto é, promovendo a inclusão da turma e considerando suas individualidades, garantindo um processo de aprendizagem significativo.

Esta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois



MÃOS À OBRA

Colagem digital

Você vai experimentar o processo de criação de uma colagem por meio da utilização de um *software* de edição de imagens. Para isso, pense nas referências artísticas pesquisadas ou indicadas em sala pelo(a) professor(a) ao longo desta Unidade, associadas aos conhecimentos já adquiridos.

Material:

- Computador com *software* de edição de imagens instalado e acesso à internet

Como fazer:

- 1 Pesquise imagens na internet para montar o que deseja. De preferência, escolha imagens que tenham o fundo de uma única cor ou transparente. Isso facilitará o processo de recorte dos contornos dos elementos que serão utilizados na composição. Salve quantas imagens desejar em uma pasta no computador.
- 2 Abra o *software* de edição de imagens e explore livremente as ferramentas disponibilizadas (recortar, preencher, texturizar, compor luz e sombras, ampliar ou minimizar, etc.).
- 3 Escolha a cor do fundo de sua montagem.
- 4 Incorpore as imagens que você salvou na pasta em seu computador ao arquivo da montagem.
- 5 Recorte o entorno das figuras que farão parte de sua colagem.
- 6 Explore as possibilidades do *software* de edição de imagens. Verifique se você pode girar os elementos na direção que quiser, sobrepô-los, mudar a ordem das camadas. Trabalhe também com as ferramentas de texto para colocar letras ou palavras de diferentes fontes e tamanhos em sua colagem.
- 7 Salve o arquivo. Se possível, imprima a colagem e mostre o resultado a seus colegas.



possibilita avaliar o desenvolvimento dos estudantes em relação aos conhecimentos procedimentais (experiência com materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos). Sobre avaliação, consulte a página XIX das "Orientações gerais" deste Manual do Professor.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



- Responda às perguntas a seguir, refletindo sobre o que foi abordado nesta Unidade e converse com os colegas e o(a) professor(a).
- a) Nesta Unidade, foram exploradas diferentes expressões artísticas. Qual foi a que mais chamou sua atenção? Descreva os materiais e técnicas que podem ser empregados nessa expressão.
- b) Você refletiu sobre a presença do grafite em lugares do cotidiano de uma localidade. Na área onde você vive (cidade, município, reserva, etc.), existe alguma obra de arte em um espaço público? Para você, como ela interfere nesse ambiente?



EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- reconheceu algumas características das seguintes expressões artísticas das artes visuais: grafite, pintura, desenho, gravura, escultura e colagem.
- observou a relação entre o processo criativo e a escolha do material utilizado em cada expressão artística.
- compreendeu que existem diversos tipos de tintas, feitas com diferentes diluentes e pigmentos.
- compreendeu como o uso de diferentes pincéis, tintas em spray e rolos produzem resultados visuais diversos em pinturas.
- entendeu a presença de linhas, pontos e hachuras para a constituição do desenho.
- compreendeu o processo de produção de uma xilogravura por meio da cavação da matriz e da utilização de goivas.
- identificou que o escultor pode retirar e adicionar matéria, dependendo do material e de sua intenção, criando figuras e formas tridimensionais.
- compreendeu que é possível misturar duas ou mais expressões artísticas e usar materiais novos, ampliando os campos das artes visuais.



PARA LER, OUVIR E VER

Filme

- *Cidade cinza*, direção de Guilherme Valiengo e Marcelo Mesquita. Brasil, 2012 (80 min).
O documentário, produzido em São Paulo, aborda questões sobre a arte em lugares públicos e discute as diferenças entre grafite e pichação.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

73

Respostas

Trocando ideias

- a) Resposta pessoal. O objetivo é incentivar os estudantes a refletir sobre as diversas expressões artísticas estudadas na Unidade e a perceber que cada colega pode escolher uma expressão diferente, pois não existe uma melhor que outra. Relembre-os das experiências que desconstroem as expressões tradicionais por meio da mistura de técnicas e materiais. Os estudantes também devem pontuar os materiais e as técnicas que são utilizados na expressão artística escolhida. Na pintura, por exemplo, usam-se tintas (guache, óleo, aquarela, nanquim, etc.) e pincéis em um processo criativo. O desenho é feito por linhas, com o uso de lápis, carvão e outros materiais que realizam traços finos. Já a escultura apresenta técnicas como a fundição, a modelagem e o esculpimento, dependendo do material a ser utilizado. Na xilogravura, tem-se a gravação em uma matriz e sua posterior reprodução em papel.
- b) Resposta pessoal. Com base no estudo do grafite, espera-se que os estudantes comecem a observar com mais atenção os espaços do cotidiano, buscando identificar as expressões artísticas expostas publicamente e descrevendo as características delas e o contexto da localidade em que se encontram.

Orientações didáticas

Trocando ideias

As questões desta seção podem ser realizadas como atividade avaliativa final. Retome as respostas e os conhecimentos iniciais dos estudantes e avalie o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais deles ao longo da Unidade. Sobre avaliação, consulte a página XIX das "Orientações gerais" deste Manual do Professor.

Incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer da Unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Oriente-os também na identificação e na desconstrução de falácias, sugerindo que confirmem suas fontes.

Na avaliação dos estudantes, mantenha a perspectiva de que o lugar da arte é propício à experimentação.

Assim, o processo criativo é tão importante quanto os resultados obtidos. Por isso, impulse uma reflexão crítica sobre as ideias de "certo" e "errado". Isso pode contribuir para que eles reconheçam seus processos durante a realização dos trabalhos, favorecendo que criem soluções e incorporem ou não os possíveis acasos. Lidar com arte não exige que o estudante corrija o que foi feito, mas que continue se desenvolvendo. Nesse caso, aja como um proponente, indicando alternativas de aproveitamento do acaso.

Entender o processo, saber lidar com as adversidades e ter criatividade para desenvolver a obra são as principais competências promovidas pelo pensamento artístico. Essas atitudes são fundamentais até para o convívio na sociedade, em que é preciso aprender a desenvolver soluções para lidar com os problemas que encontramos ao longo da vida.

Orientações didáticas

Unidade 3

Objetivos: conhecer aspectos do processo criativo em dança por meio de elementos constitutivos dos movimentos cotidianos e dançados, e de suas relações com diferentes espaços; experimentar e explorar os movimentos por meio de ações corporais, enxergando-as como fonte para a construção e a ampliação do repertório de movimentos; conhecer características do processo criativo em dança de artistas nacionais e internacionais; investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento para construir vocabulários e repertórios próprios.

Justificativa: o ensino-aprendizagem em dança requer o conhecimento de aspectos dos processos criativos advindos de diferentes estímulos. Assim, promover a investigação desses processos por parte de artistas nacionais e internacionais da dança, bem como a experimentação de procedimentos de improvisação e criação, contribuirá para a ampliação do repertório de movimentos próprios dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Consulte a página XXX, referente às “Orientações específicas” deste Manual do Professor, em que consta o quadro de competências e habilidades da BNCC que são trabalhadas nesta Unidade com as descrições completas.

UNIDADE 3

PROCESSOS CRIATIVOS EM DANÇA

Os gestos, movimentos e ações que realizamos diariamente podem ser usados como inspiração e fazer parte do processo criativo de uma dança. A foto que abre esta Unidade é do espetáculo de dança *Pé de vento, cabeça no chão*, da Cia REC. Nele, os movimentos dos dançarinos foram inspirados na maneira como as crianças realizam atividades do dia a dia, como dormir e tomar banho. Dessa forma, o espetáculo expressa as diferentes sensações que as crianças experimentam em seu cotidiano.



74

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	1, 2, 4, 5, 8 e 9.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 4 e 5.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	2, 4, 5, 7, 8 e 9.
Habilidades	EF69AR09, EF69AR10, EF69AR11, EF69AR12, EF69AR15, EF69AR31, EF69AR32 e EF69AR35.
Objetos de conhecimento	Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Processos de criação; Arte e tecnologia.
Conteúdos	Princípios do movimento; Processo criativo; Possibilidades de movimento; Níveis do corpo no espaço; Criação de coreografia com base em ações corporais; Relação entre movimento e espaço; A alimentação e a dança; Artistas da dança; Dança contemporânea; <i>Performance</i> .

Respostas

Trocando ideias

- a) Os movimentos do cotidiano podem inspirar e fazer parte de processos criativos em dança, compondo movimentos artísticos e temas, como no espetáculo *Pé de vento, cabeça no chão*, da Cia REC, que utiliza gestos típicos do dia a dia de uma criança para compor sua coreografia.
- b) Resposta pessoal. O objetivo da pergunta é diagnosticar quais estudantes já tiveram experiências com um processo criativo em dança, seja na escola, seja em festas, etc.
- c) Resposta pessoal. O objetivo da pergunta é fazer com que os estudantes reflitam sobre os movimentos cotidianos, como amarrar os sapatos, escovar os dentes e pentear o cabelo, de maneira que enxerguem o potencial de cada movimento para a composição de uma coreografia. Essa reflexão pode ser feita mobilizando as linguagens oral e corporal.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



- Observe a imagem, converse com os colegas e o(a) professor(a) e responda às perguntas a seguir.
- Qual é a relação que pode ser feita entre os movimentos que realizamos no cotidiano e os processos criativos em dança?
 - Você já criou ou participou da criação de uma dança?
 - Entre as ações que realiza em seu cotidiano, quais você acredita que poderiam inspirar movimentos de uma dança?

BRUNO MANGUIM/ARQUIVO DO FOTÓGRAFO



Espectáculo de dança *Pé de vento, cabeça no chão*, da Cia REC, que apresenta cenas comuns do cotidiano, como dormir. Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2015.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

75

Orientações didáticas

Trocando ideias

O espetáculo *Pé de vento, cabeça no chão* busca dar visibilidade à dimensão que as crianças atribuem a suas experiências afetivas no cotidiano. Além da dança, os bailarinos usam recursos teatrais, como expressões faciais exageradas e humor, para se aproximar do universo infantil. Tais recursos auxiliam o público a interagir com os movimentos dos dançarinos no palco ou em outros espaços. Esse é o primeiro espetáculo infantojuvenil do grupo carioca Cia REC. Foi dirigido por Alice Ripoll (1979-) e teve a participação de cinco bailarinos.

A seção “Trocando ideias” é uma atividade avaliativa diagnóstica. Pelas perguntas propostas, você pode levar os estudantes a refletir sobre os assuntos que serão tra-

balhados na Unidade, antes da leitura de textos teóricos, e identificar os conhecimentos prévios da turma sobre os temas abordados e os interesses dos estudantes em relação a essa temática. Procure planejar o percurso educativo com base nesse diagnóstico, adaptando os planos de aulas, considerando as especificidades, fragilidades e habilidades dos estudantes e incluindo seus interesses, de modo que a aprendizagem seja mais significativa. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Aproveite o desenvolvimento da seção para trabalhar argumentação e inferência com os estudantes. Caso identifique alguma informação questionável ou pouco embasada durante a conversa inicial, oriente-os a buscar mais dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante e livros e artigos citados no “Referencial bibliográfico comentado”, além de revistas e sites confiáveis.

O estudo do movimento

O corpo faz parte da identidade de um indivíduo. A execução de uma ação corporal apresenta singularidades em cada corpo. O domínio dessas ações deve fazer parte da vida do indivíduo, ator ou bailarino, no sentido de desenvolver a consciência corporal, pois esta também colabora no processo de construção da identidade.

Um dos pontos de destaque do método de descrição e análise do movimento de Rudolf Laban (1879-1958), considerado o maior teórico da dança do século XX, é o entendimento da relação recíproca entre mente e corpo, com a necessidade de um direcionamento para que se aprenda a “pensar em termos de movimento”. Laban afirma que o estudo das dinâmicas e das qualidades dos movimentos faz com que o indivíduo escolha, com mais propriedade, os movimentos adequados para se expressar.

Como aponta Lenira Rengel em seu livro *Dicionário Laban*:

Ação e/ou ação corporal é uma sequência de movimentos onde uma atitude do agente resulta num esforço definido, o qual, por sua vez, imprime uma qualidade ao movimento. [...] Laban ressalta que atitude, esforço e movimento dão-se simultaneamente e que o termo corporal engloba os aspectos intelectuais, espirituais, emocionais e físicos, ou seja, o corpo é uma totalidade complexa. Há infinitas ações: correr, torcer, pular, engatinhar, saltitar, enfim, todas as ações que os agentes fazem, sempre com a ideia de Laban de que a ação não é só física ou mecânica.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2005. p. 23.

1 O estudo do movimento

É por meio de nosso corpo e de seus movimentos que interagimos com o mundo. Existem diversas maneiras de agir e se movimentar em determinados momentos do dia a dia. Cada situação e local demanda reações distintas, e diferentes músculos, sentidos, emoções e conhecimentos são ativados.



SI PHOTOS/ASTRA BRASIL

Rudolf Laban e dançarinos em momento de ensaio. c. 1930.

Coreógrafo:

profissional de dança que cria e define a sequência de movimentos que serão executados pelos bailarinos ou dançarinos em um espetáculo ou coreografia.

O dançarino, teórico e **coreógrafo** eslovaco Rudolf Laban (1879-1958), por meio do estudo de ações corporais, desenvolveu uma metodologia de análise do movimento. As ações corporais, como socar, flutuar, pontuar, pressionar, chicotear, torcer, sacudir e deslizar, são compostas de movimentos e envolvem a nossa racionalidade, bem como o físico e o emocional. Nossa formação cultural também influencia nas movimentações corporais. Por exemplo, diferentes maneiras de andar existem em razão de nossa personalidade, de nossa cultura e de distintas motivações, necessidades, contextos, etc. Repare como você anda de um jeito diferente quando está atrasado para um compromisso em comparação a seu andar em um passeio.

De acordo com o teórico:

O movimento é um elemento básico da vida. Existe em todos nós, mas, para aproveitar sua força, devemos tomar consciência do que significa e aprender a reconhecer seus princípios e experimentar suas formas.

Rudolf Laban. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990. p. 128.

Para Laban, os princípios do movimento, que estão presentes em qualquer ação corporal, se manifestam por meio da exploração e das relações existentes entre os elementos indicados a seguir:

- o corpo;
- as características do movimento;
- as pessoas e objetos com que interagimos durante a movimentação;
- o espaço em que o movimento é realizado.

O **corpo** é o elemento que se movimenta, sejam suas partes ou o todo. Por exemplo, nas **danças urbanas**, em diferentes momentos, os dançarinos movimentam cada parte do corpo isoladamente, ou todo o corpo junto, de uma só vez.

As **características do movimento** dizem respeito às maneiras como ele se realiza e expressa sensações e sentimentos.

Nós interagimos e realizamos conexões com **os objetos e as pessoas** presentes no espaço que ocupamos durante o movimento. Por exemplo, quem está no palco interage com o cenário e os outros bailarinos.

Existem dois tipos de **espaço**: o primeiro é o parcial, que está no entorno de nosso corpo, e o segundo é o lugar em que estamos durante a movimentação, como uma praça, um palco, etc.

Diferentes possibilidades de movimento

Na criação de uma dança, diferentes possibilidades de movimento do corpo podem ser exploradas. Por exemplo, quando nos movimentamos, usamos o espaço a nossa volta de várias maneiras. Podemos usar distintos níveis, isto é, diferentes alturas em relação a determinada referência, como outro corpo, um objeto, etc.

Dança urbana:

estilo de dança que surgiu em centros urbanos e abarca diversas modalidades, como *hip-hop*, *breakdance*, *popping*, *locking*, entre outras.

Companhia de dança Anjali em performance realizada no Museu de Arte Moderna de Oxford. Os bailarinos ocupam o espaço do museu, posicionando o corpo em diferentes níveis. Oxford, Reino Unido. Foto de 2007.



MARK KASSETT/ALAMY/FOTODIEM

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

77

Texto complementar

A leitura a seguir auxilia no entendimento sobre o modo de pensar desenvolvido por Laban em suas observações sobre corpo e movimento e os efeitos de sentido evocados na construção da identidade do indivíduo e em sua relação com o mundo.

O corpo, com suas diversas partes, pode funcionar como uma orquestra: todas as suas partes podem se suceder produzindo uma forma completa de movimento, ou podem se combinar em direção dispostas em ordem [...]. A intenção da dança dirige as diferentes ações e, em sua realização, todo o ser se plasma em um todo unificado. A sensibilidade cultivada para o

movimento e sua capacidade de percepção mais aguda são parte necessária de nossa capacidade de nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Ao dançar, podemos experimentar relações em que se realça a consciência de si mesmo e dos demais. O sentido de prazer que a dança pode nos oferecer ajuda-nos a achar a harmonia e adquirir maior sentido de pertinência. Com esse fim, nosso impulso interior para o movimento deve se vitalizar e orientar-se para uma expressão plena e estruturada.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990. p. 128.

Orientações didáticas

Da mesma forma como Laban procurou estudar o movimento corporal com base em um entendimento integrado entre corpo e mente, outros profissionais da dança desenvolveram novos olhares e propostas para o estudo do movimento. A partir da década de 1960, nos Estados Unidos, alguns coreógrafos/artistas procuraram entender a essência da dança em uma época de grandes mudanças sociais e políticas no cenário mundial. Eles desejavam ampliar o campo de possibilidades de criação na dança e se inspiraram nos movimentos cotidianos em seus processos criativos, trazendo o comum para a cena.

Entre eles, destacamos as artistas:

- Yvonne Rainer (1934-), que defende as ações cotidianas transformadas em dança, trazendo para o palco o corpo não idealizado, o corpo verdadeiro;
- Trisha Brown (1936-2017), que teve como uma de suas questões a pesquisa de como a gravidade pode afetar os movimentos cotidianos.

Orientações didáticas

Diferentes possibilidades de movimento

Em sala de aula, no ensino prático, podem-se explorar os seguintes aspectos da dança:

- **Coreografia:** movimentos com base em uma organização de passos planejados previamente. Assim, os movimentos são concebidos pelo(a) professor(a) e realizados pelos estudantes.
- **Improvisação em dança:** os movimentos são criados pelos estudantes no momento de sua execução, sem obedecer a nenhuma seleção prévia de passos ou sequência de movimentos. Nesse processo, prioriza-se realizar movimentos em combinações que evitem a repetição e que surjam espontaneamente.
- **Processo criativo:** pode ser utilizado pelo(a) professor(a) como ferramenta de exploração e organização de movimentos, que podem compor uma coreografia posteriormente.

Embora essas três formas de trabalhar sejam importantes, em geral prioriza-se a coreografia, enfatizando os movimentos repetidos. Além disso, o processo criativo no ensino é visto, frequentemente, como uma atividade que não necessita de planejamento, em uma perspectiva espontaneísta.

É importante reforçar que o processo criativo é um elemento fundamental no ensino de dança, portanto a abordagem desse ensino deve priorizar a criatividade por meio do movimento. Desse modo, o papel do(a) professor(a) é proporcionar aos estudantes experiências que lhes permitam desenvolver a capacidade criativa.

Na construção do processo criativo em arte e em seus desdobramentos para a dança, é interessante promover discussões teóricas que busquem levar os estudantes a definir conceitos, permitindo que o(a) professor(a) direcione o ensino da movimentação do corpo em uma proposta pedagógica. Nesse sentido, é válido observar a diferenciação que a artista plástica Fayga Ostrower (1920-2001) faz entre criatividade e criação:

Embora interligadas, implicam estados mentais diferentes. Também pressupõem questões diferentes. A criatividade está no potencial de cada um – a criação já é a escolha de cada um.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1995. p. 218.

Laban chama a atenção para a importância da atividade criativa do estudante na escola no contexto do ensino da dança:

O resultado não serão notáveis obras de arte ou produtos exemplares, mas, seja qual for a dança, deverá ser executada com a plena partici-

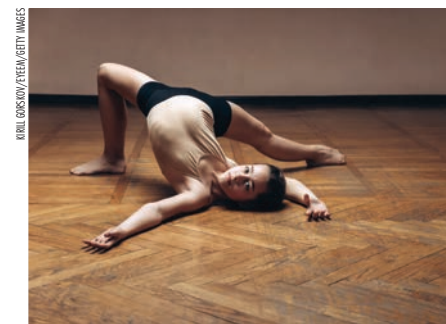
De modo geral, esses níveis são:

- **Nível alto:** movimento realizado acima da altura da cabeça.



Bailarina executa movimento em nível alto. Sydney, Austrália. Foto de 2018.

- **Nível baixo:** movimento realizado abaixo da altura da cintura, como estar na posição de cócoras, ajoelhado, sentado ou deitado.



Bailarina executa movimento em nível baixo. Usinsk, Rússia. Data desconhecida.

- **Nível médio:** movimento realizado na altura da cintura. Por exemplo, movimentos com os joelhos ou o tronco flexionados.



Bailarino executa movimento em nível médio. Londres, Reino Unido. Foto de 2022.

pação interna e com clareza de formas. O estímulo criativo e a consciência da influência libertadora e vivificante do movimento da dança é tudo o que se deseja. [...] as danças jamais devem se originar do desejo de criar notáveis obras de arte. Estaremos todos muito contentes se ocorrer tal milagre alguma vez, mas, nas escolas, não devemos procurar produzir um êxito exterior por intermédio de realizações eficientes.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990. p. 53.



Dançando as ações corporais

Elaborar uma coreografia é uma experiência que exige criatividade, organização, ensaio e cooperação de todos os envolvidos. Após algumas etapas de preparação, você e sua turma vão criar coreografias utilizando ações corporais e diferentes velocidades.

Materiais:

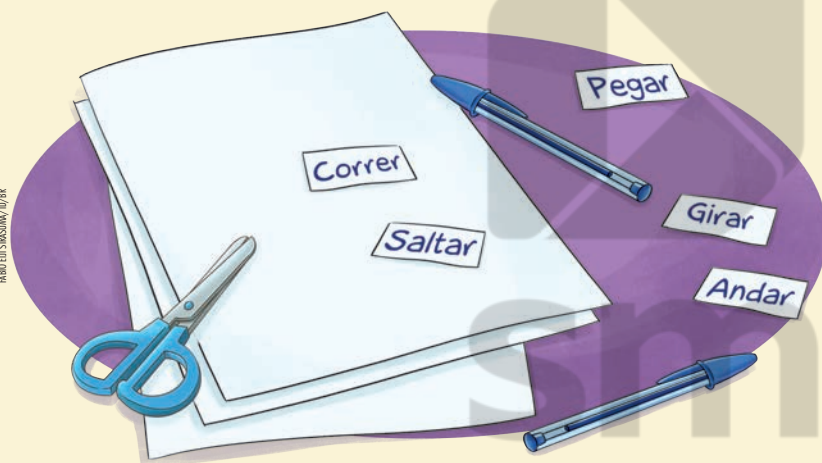
- Folhas de papel avulsas A4
- Canetas hidrográficas coloridas
- Três recipientes para depositar pedaços de papel (caixa, pote, envelope, saco, etc.)
- Dicionário de língua portuguesa
- Músicas com diferentes velocidades

Etapa 1 – Ação e velocidade



- 1 Dividam a turma em quatro grupos.
- 2 Cada grupo deve pesquisar no dicionário de língua portuguesa dez verbos que indiquem ação, como correr, saltar, girar, entre outros.
- 3 Recortem uma folha de papel avulsa A4 em dez pedaços. Em cada um deles, escrevam um dos verbos que encontraram.

FRABO DILLI SINDOSIM/70 BR



NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

79

Orientações didáticas

Mãos à obra

Objetivos: experimentar e explorar movimentos em um processo criativo de dança; criar células coreográficas por meio de estímulos como ações corporais, diferentes velocidades e ações contrastantes. A atividade está prevista para ser realizada em um período de três aulas.

Esta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita avaliar o desenvolvimento dos estudantes em relação aos conhecimentos procedimentais (experiência com materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Nesta atividade prática, a turma é mobilizada a desenvolver fundamentos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas. Procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante no desenvolvimento da atividade, incentivando a troca entre a turma, a colaboração e a superação de dificuldades em grupos, contando com o auxílio dos colegas, isto é, promovendo a inclusão da turma e considerando as individualidades de cada um, garantindo um processo de aprendizagem significativo.

Explore as possibilidades da atividade e a prática em grupos, duplas ou trios, aproveitando as potencialidades de cada estudante e a troca entre eles, incentivando a colaboração e a superação de dificuldades com o auxílio dos colegas. Valorize tanto o desempenho coletivo quanto o individual para garantir um processo de ensino-aprendizagem concreto e significativo.

Etapa 1

Auxilie a turma a se organizar em quatro grupos. A autonomia dos estudantes deve ser estimulada, de modo que você atue como facilitador(a) para a formação dos grupos e interfira mais diretamente caso a turma tenha dificuldades em se organizar.

Distribua as folhas de papel avulsa A4 e as canetas hidrográficas entre os grupos. Disponibilize também um dicionário de língua portuguesa para cada grupo. Verifique previamente se a escola dispõe da quantidade prevista. Em todo caso, os estudantes também podem trazê-lo de casa.

Estabeleça um tempo para a atividade e combine com a turma um comando (pode ser um sinal sonoro, como bater palmas) para indicar o início e o fim da pesquisa de verbos de ação, o recorte das folhas e a escrita dos verbos.

Orientações didáticas

Etapa 1 (continuação)

Após dar o comando de encerramento da escrita dos verbos de ação, dê a mesma orientação para a escrita das diferentes velocidades: muito lenta, lenta, rápida, muito rápida. A consulta ao dicionário também pode auxiliar na elaboração dessas qualidades apresentando sua definição.

Distribua os recipientes para o sorteio entre os grupos formados. Esses recipientes podem ser providenciados pelos estudantes ou emprestados da escola, pois são objetos simples e fáceis de encontrar (caixa, pote, envelope, saco, etc.).

Para a realização dos sorteios e a movimentação corporal realizada pelos estudantes por meio da combinação da ação e da velocidade, observe a dinâmica dos grupos, verificando a autonomia deles para conduzir e desempenhar a atividade proposta. Circule entre os grupos e atue facilitando o processo sempre que achar necessário. Garanta que todos participem e fiquem atentos aos comandos de início e encerramento da atividade.

Ao final desta etapa, os estudantes devem conversar sobre a experiência de realizar ações corporais inspiradas pelas palavras sorteadas e as diferentes velocidades combinadas a elas. Questione-os:

- Como se sentiram?
- Quais ações foram mais difíceis de executar?

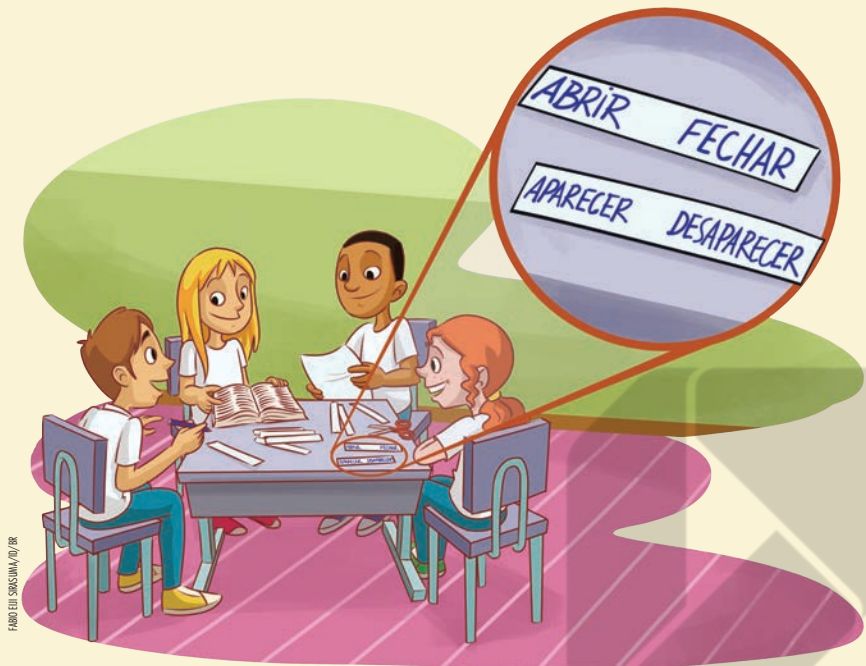
- 4 Dobrem e depositem os pedaços de papel em um recipiente para o sorteio. Colem um pedaço de papel escrito "Ação" no recipiente para identificá-lo.
- 5 Peguem outra folha de papel avulsa A4, dividindo-a em dez pedaços. Separem quatro pedaços e, em cada um deles, escrevam palavras que identifiquem a velocidade da coreografia: muito lenta, lenta, rápida, muito rápida.
- 6 Dobrem e depositem os pedaços de papel em um recipiente diferente, identificado com a palavra "Velocidade".



- 7 Um estudante do grupo deve sortear uma palavra de cada recipiente. O restante dos integrantes deve realizar uma ação corporal inspirada nas palavras sorteadas. Por exemplo, a palavra **correr** é retirada do recipiente "Ação", e a palavra **rápido** é retirada do recipiente "Velocidade". Portanto, o grupo deve fazer movimentos inspirados pela combinação das duas palavras: **correr rápido**.
- 8 Façam várias rodadas até que todos os integrantes tenham sido escolhidos para retirar os papéis dos recipientes.

Etapa 2 – Ações opostas

- 1 Cada grupo deve pegar uma folha de papel avulsa A4 e recortá-la em dez pedaços compridos e retangulares.
- 2 Com o auxílio do dicionário de língua portuguesa, vocês devem pesquisar verbos que indiquem ação e seus antônimos. Por exemplo: abrir e fechar; aparecer e desaparecer; cair e levantar.
- 3 Em cada pedaço de papel, escrevam do lado esquerdo o verbo de ação e, do lado direito, seu antônimo.



- 4 Dobrem e depositem os pedaços de papel em um recipiente identificado com o nome "Ações opostas".
- 5 Um estudante deve sortear um papel e o restante do grupo deve criar movimentos inspirados no contraste entre as palavras anunciadas.
- 6 Façam várias rodadas até que todos os integrantes tenham sido escolhidos para retirar o papel do recipiente.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

81

Orientações didáticas

Etapa 2

As orientações para a preparação e a condução desta etapa são semelhantes às da anterior. Dessa forma, trabalhe a distribuição do tempo de maneira parecida àquela sugerida previamente. No caso desta atividade, trabalham-se os verbos que indicam ação e seus antônimos. Os estudantes devem criar movimentos inspirados pelo contraste das palavras anunciadas. A consulta ao dicionário pode auxiliar na elaboração das ideias para os movimentos.

Atente-se para a relação desta etapa com a próxima: os estudantes utilizarão o material resultante no processo de criação coreográfica, na etapa 3.

Pensar a dança no contexto escolar implica contribuir para a aquisição de padrões fundamentais do movimento e para o desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo. No processo de ensino-aprendizagem em dança, é fundamental que se desenvolvam processos criativos, pois eles são um elemento constituinte do campo artístico e essencial para a formação humana.

Dessa maneira, com base na exploração dos movimentos próprios dos estudantes, devemos permitir que eles sejam eles mesmos em suas construções artísticas por meio da pesquisa, da experimentação e da improvisação, estimulando a sensibilidade, a fruição e o desejo de ampliar seu repertório corporal.

Outro aspecto relevante é que, explorando os movimentos em um processo criativo de dança, os estudantes são incentivados a trabalhar com suas preferências pessoais e necessidades internas de movimento em conjunto com a exploração espacial, sem que se desconectem do grupo. Isso porque, durante o processo de criação, as relações interpessoais são importantes, e eles podem aprender flexibilidade e respeito em momentos de tomada de decisão e como interagir de forma criativa com o grupo sem que tenham de impor suas ideias.

Etapa 3


Nesta etapa, os estudantes devem se organizar para aprender, memorizar e praticar os movimentos e a sequência de passos. É necessário colocar em ordem os movimentos selecionados: qual vem primeiro, qual é o segundo, e assim sucessivamente. Além de direcioná-los no encadeamento dos movimentos, oriente-os a criar um sincronismo para a sequência em conjunção com a música selecionada, isto é, os grupos devem ensaiar a sequência e a repetição dos movimentos, sincronizando-os com o ritmo da música. O ideal é que a coreografia não ultrapasse 2 minutos para cada grupo.

Auxilie os estudantes que tiverem dificuldades na memorização e na execução dos passos dos colegas. Garanta que ninguém se sinta pressionado nem intimidado caso a dificuldade apareça.

Pequenas noções coreográficas são introduzidas nesse tipo de atividade, em que os estudantes precisam organizar uma sequência de movimentos. Lembre-se de que esta atividade deve ser prazerosa para toda a turma.

É possível que o uso de um recurso de filmagem auxilie na etapa do ensaio. As imagens gravadas podem ser exibidas ao grupo com o objetivo de aprimorar o sincronismo dos movimentos e a disposição dos estudantes no espaço. Para isso, é necessário que a filmagem seja analisada ao final do ensaio, como parte do desenvolvimento do grupo.

Etapa 3 – Criando uma coreografia

-  1 Discutam os movimentos e as ações corporais criados nas etapas anteriores e selecionem aqueles que vocês acreditam que vão compor melhor uma sequência coreográfica.
- 2 Selecionem a música que vai fazer parte da coreografia e escolham o momento de entrada de cada movimento nessa música.
- 3 Criem transições de ligação entre um movimento e outro.
- 4 Memorizem as sequências de passos, posições no espaço e deslocamentos, como as trocas de lugar.
- 5 Busquem um sincronismo da coreografia com a música escolhida.
- 6 Utilizem o recurso de filmagem para analisar os vídeos no final dos ensaios, como processo de desenvolvimento do grupo.
- 7 Ensaie a sequência coreográfica. Primeiro, movimento por movimento; depois, do início ao fim.
- 8 Apresentem a coreografia do grupo para a turma.



- 9 Depois da apresentação de todos os grupos, formem uma roda e conversem com o(a) professor(a) e os colegas sobre como foi o processo criativo dessa coreografia com base nas ações corporais.

Relação entre espaço e movimento

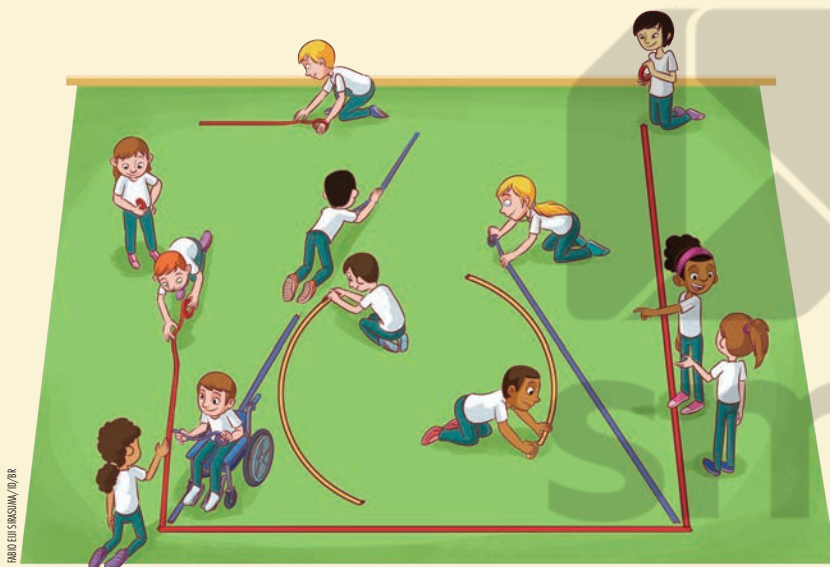
Como você aprendeu, existem dois tipos de espaço na realização de uma ação corporal: o que está no entorno de nosso corpo e o lugar em que estamos durante a movimentação. Nesta atividade, você vai trabalhar com esses dois tipos de espaço ao mesmo tempo.

Material:

- Fitas-crepe de três cores diferentes

Como fazer:

- 1 Afastem mesas e cadeiras para os cantos da sala de aula, de maneira que o espaço central fique livre.
- 2 Com o auxílio do(a) professor(a), vocês vão escolher uma das fitas-crepe coloridas para fazer, no chão da sala de aula, um quadrado que deve ocupar a maior área disponível possível.
- 3 Em seguida, vocês vão escolher outra cor de fita-crepe e marcar, dentro do quadrado, um triângulo.
- 4 Por fim, dentro do triângulo e utilizando uma terceira cor de fita-crepe, vocês devem marcar um círculo.



BRUNO ELSBACH/IBR

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

83

Orientações didáticas

Relação entre espaço e movimento

Objetivos: experimentar e explorar as relações entre os elementos corpo, espaço, movimentos e pessoas que estão no mesmo local; reconhecer como essas relações podem modificar o movimento.

O espaço é um dos componentes do movimento na dança. Trata-se de dois aspectos envolvidos em uma mesma realidade: o corpo e o espaço são praticamente indissociáveis. Conforme Laban aponta:

[...] o movimento é constituído pelo trajeto entre diferentes pontos no espaço e não por uma sucessão de poses. O espaço é um aspecto oculto do movimento e o movimento é um aspecto visível do espaço.

LABAN, Rudolf. *Choreutics*. Londres: McDonald and Evans, 1966. *Apud* RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2005. p. 61.

Dessa forma, os elementos explorados na atividade devem ser entendidos com base nas relações que estabelecem entre si, em vez de serem tomados como ações isoladas. Determinado jeito de organizar o movimento define uma maneira própria de dançar. Conduza a atividade orientando os estudantes a não realizar julgamentos nem priorizar a execução de movimentos considerados “corretos” ou “perfeitos” de acordo com um padrão técnico imposto nos diferentes tipos de dança (moderna, clássica, etc.). Os objetivos são incentivar a criação autoral dos estudantes e desenvolver a habilidade de se expressar por meio da dança.

Nesta atividade prática, a turma é mobilizada a desenvolver fundamentos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas. Procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante no desenvolvimento da atividade, incentivando a troca entre a turma, a colaboração e a superação de dificuldades em grupos, contando com o auxílio dos colegas, isto é, promovendo a inclusão da turma e considerando as individualidades de cada um, garantindo um processo de aprendizagem significativo.

Ao organizar os estudantes em grupos, considere seus conhecimentos sobre a turma e incentive a empatia e a cooperação entre eles, de modo a desenvolverem a capacidade de escuta do outro, a empatia e a colaboração.

Orientações didáticas

Esta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita avaliar o desenvolvimento dos estudantes em relação aos conhecimentos procedimentais (experiência com materiais e processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

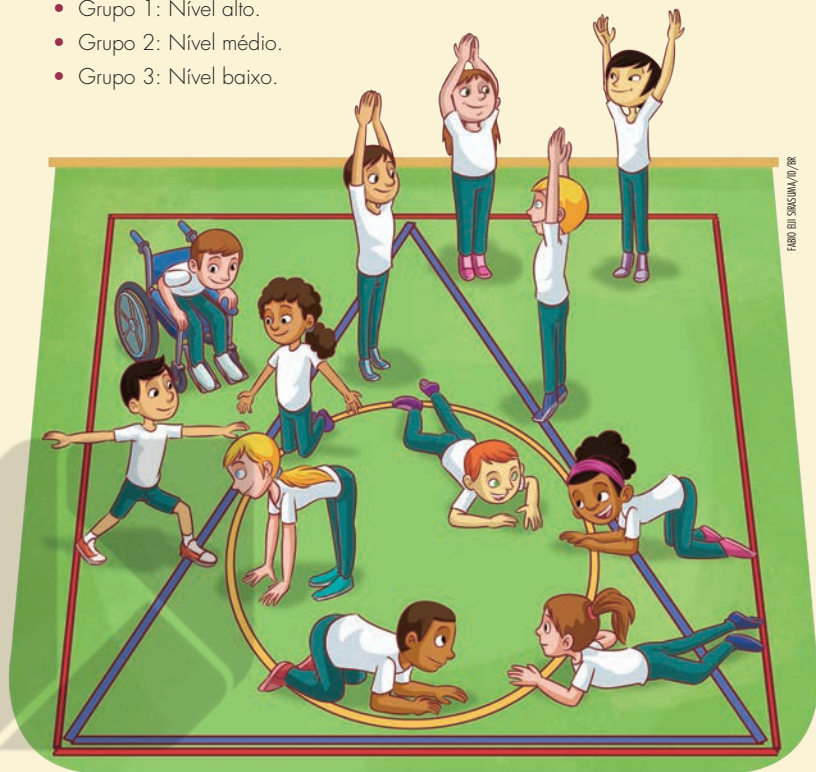
A atividade deve ser acompanhada por uma música instrumental. Utilize um aparelho de som ou um *smartphone* que forneça a musicalidade necessária para a experimentação.

Caso o espaço disponível na sala de aula não permita que o triângulo e o círculo tenham áreas em que os estudantes possam se mover de maneira confortável, faça um revezamento, de modo que um grupo por vez participe da atividade.

Atente-se para a organização temporal da atividade, cronometrando a vivência de cada grupo em intervalo de tempo igual. Você pode também acordar comandos sonoros para sinalizar os estudantes sobre o início e o encerramento das ações dessa prática.

Caso a turma seja grande, forme mais grupos, mas, quando os estudantes não estiverem experimentando, peça a eles que observem com atenção os movimentos dos colegas e percebam como eles podem se modificar devido à diminuição gradativa de espaço e à mudança de nível. Oriente os estudantes a tomar cuidado em suas movimentações, prestando bastante atenção aos colegas que estejam em outros níveis.

- 5 Dividam a turma em três grupos de estudantes.
- 6 Ocupem o espaço do quadrado demarcado no chão.
- 7 O(a) professor(a) vai tocar uma música em um aparelho de som ou usando um instrumento musical. Dentro do quadrado, vocês devem movimentar o corpo.
- 8 Cada grupo deve se movimentar em um nível diferente:
 - Grupo 1: Nível alto.
 - Grupo 2: Nível médio.
 - Grupo 3: Nível baixo.



- 9 Na escolha de seus movimentos, vocês devem considerar o ritmo da música, o espaço de que dispõem para se movimentar e que estão dividindo com outros estudantes, além da maneira como os colegas se movem.
- 10 Quando o(a) professor(a) parar a música, vocês devem mudar do quadrado para o espaço demarcado no formato de um triângulo.

Texto complementar

Sobre o estudo do espaço por meio da dança e a movimentação dos corpos nos níveis alto, médio e baixo, a coreógrafa e professora Isabel Marques lembra que:

[...] o espaço não existe aleatoriamente, é o corpo em movimento que constrói o espaço, que torna visível, habitável, transformado, impregnado de sentidos. [...] Por partes e/ou como todo, em locomoção e/ou em pausa, o corpo cria *espaços pessoais* e também *espaços gerais*. O *espaço pessoal* é aquele que diz respeito mais especificamente ao espaço do corpo em si, é autorreferente. O corpo dançante cria relações com os espaços de movimentos próprios, de cada um.

Esses espaços são chamados de níveis e amplitudes de movimento [...]. A rigor, existem três possibilidades iniciais de cada um desses signos: dançamos em três níveis iniciais, o alto, o médio e o baixo; nossa amplitude de movimento [...] pode ser grande, média ou pequena. [...] Considero aqui o *espaço geral* como um espaço do corpo pessoal que tem ligação necessária com os ambientes em que este corpo está. [...] O espaço geral como um campo de significado [...] é o que chamo de espaço cênico: o teatro, a rua, a escada da biblioteca, o porão de um prédio, etc.

MARQUES, Isabel A. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012. p. 105-106.

11 Quando a música retornar, os grupos devem trocar o nível em que se movimentam:

- Grupo 1: Nível médio.
- Grupo 2: Nível baixo.
- Grupo 3: Nível alto.



12 Quando o(a) professor(a) parar a música, vocês devem mudar do triângulo para o espaço demarcado no formato de um círculo.

13 Quando a música retornar, os grupos devem trocar novamente o nível em que se movimentam:

- Grupo 1: Nível baixo.
- Grupo 2: Nível alto.
- Grupo 3: Nível médio.



14 Ao final da experimentação, formem uma roda de conversa e reflitam sobre como seus movimentos mudaram de acordo com o espaço que ocuparam e o nível em que se moviam. Falem também sobre quais sensações tiveram durante a experiência de acordo com a limitação gradativa do espaço.

Orientações didáticas

A proposta desta atividade é encontrar equilíbrio entre o espaço pessoal e o geral/cênico. Durante o processo criativo, o estudo do movimento do corpo constitui um trabalho de pesquisa que não é produto, mas processo. Para tanto, é necessário promover e desenvolver essas habilidades oferecendo oportunidades para que os estudantes experimentem e criem sequências simples por meio da improvisação, interagindo com o espaço e os outros corpos.

Nessa vivência, o processo criativo é fundamental para estimular as possibilidades de movimentação e interação. Criar é o ato de fazer surgir, formar o novo, dar outro significado ao que já existe, expressar estabelecendo novas relações com base no que ocorre a nosso redor. O ensino-aprendizagem em dança implica que os estudantes desenvolvam as habilidades e os conhecimentos necessários para criar e estruturar movimentos em forma de dança.

Procure propiciar a cada estudante a possibilidade de buscar sua identidade em uma investigação do próprio corpo, incentivando o conhecimento do movimento próprio e autoral. Futuramente, com habilidades e conhecimentos desenvolvidos, esses estudantes serão capazes de criar danças mais complexas.

Na roda de conversa, você pode apresentar perguntas que estimulem a reflexão dos estudantes em relação à vivência em sala de aula, por exemplo:

- De que maneira a diminuição gradativa do espaço afetou seus movimentos? E dividi-lo com os outros estudantes alterou os movimentos que você executou?
- Em quais dos níveis você mais gostou de realizar seus movimentos? Você acredita que sua preferência pode estar relacionada ao espaço em que executou suas movimentações?

Arte do amanhã

Tal como saúde e educação, a alimentação saudável é um direito garantido pelo poder público. A Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (n. 11 346, de 15 de setembro de 2006) sinaliza o direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, práticas alimentares compatíveis com boa saúde, que respeitem as diversidades culturais e ambientais e considerem as realidades econômicas e sociais da população brasileira.

Nesse sentido, o *Guia alimentar para a população brasileira*, formulado pelo Ministério da Saúde em parceria com a Organização Mundial da Saúde (OMS), apresenta sugestões saudáveis para as principais refeições do dia (café da manhã, almoço, jantar e lanches), com base em combinações de alimentos e em preparos que considerem as diferenças regionais, a sustentabilidade e a possibilidade de acesso.

TCTs – Educação Alimentar e Nutricional

O trabalho da seção desenvolve o Tema Contemporâneo Transversal Saúde: **Educação Alimentar e Nutricional**. Nesta seção, é possível observar a importância de uma alimentação equilibrada para que o corpo possa desempenhar todas as suas funções durante a dança. Também é destacada a importância de hábitos alimentares equilibrados para termos boa saúde e qualidade de vida.

Peça aos estudantes que façam uma pesquisa com base no *Guia alimentar para a população brasileira*, do Ministério da Saúde (disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf; acesso em: 25 maio 22), e elaborem um roteiro alimentar para as principais refeições do dia com o objetivo de garantir boa saúde e qualidade de vida.

Sugestão de atividade

No Brasil, a cada ano aumenta o número de adolescentes patologicamente preocupados com a estética corporal e, também, afetados por alterações psíquicas relacionadas à supervalorização da imagem do corpo. Segundo a OMS, cerca de 4,7% dos brasileiros sofrem de distúrbios alimentares. Esse índice chega a 10% quando se refere apenas a adolescentes.

A maioria dos transtornos alimentares está relacionada à preocupação excessiva com o peso, ao formato do corpo e à alimentação, resultando em comportamentos alimentares irregulares e perigosos para a saúde física e mental e em sofrimento emocional.

Leia com a turma os seis primeiros parágrafos da página 166 dos *Cadernos de aten-*



A importância da alimentação para quem dança



Bailarino executando um salto em um espetáculo de dança, em Odessa, Ucrânia. Foto de 2019.

Na dança, utilizamos o corpo para nos expressar. Quando dançamos, o corpo demanda bastante energia porque acionamos diferentes músculos, tendões, articulações, além de produzirmos vários tipos de hormônios e compostos químicos. Na imagem, você pode observar que o bailarino mobiliza grande número de músculos para executar o salto e, portanto, utiliza muita energia. Essa energia vem dos alimentos que comemos. O alimento é o combustível do corpo! Se não existir reserva suficiente de energia, o corpo não terá como desempenhar todas as funções durante a dança de forma satisfatória. Além disso, o bailarino começará a sentir sensação de fadiga, falta de fôlego, fraqueza, podendo até sofrer lesões.

É importante consumir alimentos de todos os grupos alimentares, já que cada um deles desempenha importantes funções no organismo. Por exemplo, a principal fonte de energia para o organismo é o grupo alimentar dos carboidratos, que ajuda a manter o pique e evitar o desgaste físico. Sempre que possível, devem-se priorizar alimentos feitos com grãos integrais, que preservam mais nutrientes do que os refinados. As proteínas e as gorduras boas, como azeite de oliva extravirgem, castanhas e amêndoas, também devem estar presentes nas refeições, e é indicado evitar o consumo excessivo de alimentos industrializados, que possuem em sua composição aditivos químicos altamente prejudiciais à saúde. Dessa forma, com uma alimentação equilibrada, haverá melhora no fortalecimento muscular e menor risco de lesões para o bailarino. A hidratação também é essencial.

A nutrição saudável é um direito de todas as pessoas. Procure cuidar de seu corpo por meio de hábitos alimentares equilibrados. Os efeitos negativos de uma alimentação inadequada podem ser sentidos em curto ou em longo prazo.

ção básica: Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica obesidade, do Ministério da Saúde (disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estrategias_cuidado_doenca_cronica_obesidade_cab38.pdf; acesso em: 25 maio 2022). Em seguida, proponha uma roda de conversa que proporcione reflexão acerca do tema, destacando a influência da mídia. Direcione a conversa de modo que nenhum estudante se sinta desconfortável. Atente-se ao fato de que a abordagem do tema pode gerar alguma prática de *bullying*. Se for o caso, intervenha, exercitando o diálogo, a empatia e a resolução de conflitos. Busque promover o respeito ao próximo e a valorização da diversidade de indivíduos. Atente também para como a turma se manifesta em relação à temática e, caso identifique estudantes que tenham a saúde mental e a física afetadas por essas questões, encaminhe a questão à coordenação e à direção da escola.

Aproveite a oportunidade para trabalhar com os estudantes a argumentação e a inferência. Caso você identifique alguma informação questionável ou pouco embasada no decorrer da conversa, oriente-os a buscar mais dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante e livros e artigos citados no "Referencial bibliográfico comentado", além de revistas e *sites* confiáveis.

2 Novas maneiras de entender e fazer dança

THOMAS LÖHNES/AFP



Assim como outras linguagens artísticas, a dança está em constante mudança. A partir de meados do século XX, artistas desafiaram a existência de códigos preestabelecidos de movimento, como aqueles da dança clássica e da moderna. Novas composições coreográficas surgiram e seus processos criativos assumiram diferentes formas. Nesse contexto da dança na contemporaneidade, o processo de construção artística deu espaço para expressões que são próprias de cada sujeito e que favorecem a criatividade e a superação dos modelos tradicionais.

A dança se abriu para a multiplicidade de modos de dançar, e não há limite de idade para praticá-la ou modelo de corpo que deve ser alcançado. Passa-se a valorizar o movimento singular de cada indivíduo como o ponto de partida da criação. Portanto, a ideia de um corpo ideal é questionada: não existe um tipo de corpo feito para dançar; existem, sim, corpos.

A narrativa não precisa mais ser utilizada, ou seja, uma apresentação não necessita mais contar uma história. Encontramos multiplicidade de estilos, significados, temáticas, processos criativos, além do uso da tecnologia. Trata-se de um novo comportamento artístico e social.

A coreógrafa e bailarina estadunidense Trisha Brown (1936-2017) é um exemplo desse comportamento na dança. Como resultado de vários anos de estudos e experimentações, ela construiu, com outros artistas, um novo conceito de dança e desenvolveu um modo próprio de dançar. A dança na contemporaneidade revela também o entendimento do artista como investigador e pesquisador de movimentos, gestos, ritmos e significados. Isso contribuiu para

Performance Floor of the Forest (em tradução do inglês para o português: "Chão da floresta"), criada por Trisha Brown, em 1970. Os bailarinos experimentam vestir-se na horizontal, sofrendo a ação da gravidade. Kassel, Alemanha. Foto de 2017.

Orientações didáticas

Novas maneiras de entender e fazer dança

A dança teve uma trajetória em que foram realizadas diferentes experimentações de movimentos e tendências estéticas. Essa expressão artística desenvolveu uma identidade própria e resistiu a ser reduzida a um único código ou a uma proposta fechada. Na contemporaneidade, a dança une sistemas e métodos desenvolvidos nas danças clássicas, populares, modernas e pós-modernas.

Entre as principais características da dança na contemporaneidade, estão a multiplicidade de estilos; a estrutura não linear; trabalhos que não seguem uma narrativa; a variedade de significados, discursos, temáticas e processos de criação; as mudanças na configuração do tempo e do espaço; o uso da tecnologia; e a liberdade de criação.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

87

Orientações didáticas

Alguns museus, como o Museu Hammer, nos Estados Unidos, e o Museu Tamayo, no México, que receberam a *performance Floor of the Forest*, disponibilizam vídeos em que é possível observar a proposta da artista Trisha Brown de desafiar a gravidade.

Caso julgue adequado, mostre os vídeos aos estudantes e pontue que até mesmo dançarinos bem treinados têm dificuldade de realizar a atividade cotidiana de se vestir quando esta é feita na horizontal. Comente também que o público é livre para se movimentar em torno do adereço coreográfico enquanto os artistas se vestem e despem ao longo da estrutura. Ao final desta Unidade, na seção “Indicações”, há alguns *links* para ver as apresentações dessa *performance* nos museus.

Adereço coreográfico utilizado na *performance Floor of the Forest*, de Trisha Brown. Londres, Reino Unido. Foto de 2011.



Em 1970, Trisha Brown criou a *performance Floor of the Forest*. Nela, várias roupas estão penduradas em cordas amarradas numa estrutura retangular, feita de canos, com dimensões de 4 metros de comprimento por 5 metros de largura.

Dançarinos se locomoviam pela estrutura, tentando vestir as roupas penduradas. O movimento de se vestir nessa peça é realizado na horizontal, e não na vertical, como fazemos cotidianamente. Assim, essa ação corporal é reinventada e ganha novas possibilidades de movimento.

Trisha Brown faz uso da tecnologia em suas “peças equipadas”. Nesses trabalhos, ela aborda a relação do corpo com a gravidade por meio da utilização de vários equipamentos, como engrenagens, cordas, cabos e polias, para direcionar bailarinos em diferentes posicionamentos.

Na *performance Walking on the Wall* (“Andando pela parede”, na tradução do inglês para o português), criada em 1971, utilizando alguns desses equipamentos, os dançarinos se prendem por meio de cabos e cordas a uma parede. Dessa maneira, eles conseguem caminhar pela parede, e ficam em posição paralela ao chão. Na criação e na experimentação da *performance*, Brown observou o que acontece com o corpo de quem dança quando as condições gravitacionais são desafiadas. Já na apresentação, ela exibiu o resultado dessa pesquisa.

Performance:
ação em que o artista utiliza o corpo como núcleo central, criando movimentos inspirados no cotidiano e na realidade urbana.



Performance Walking on the Wall (1971), coreografada por Trisha Brown. Londres, Reino Unido. Foto de 2011.

Outro exemplo é o trabalho do coreógrafo e bailarino estadunidense Merce Cunningham (1919-2009). Na década de 1950, o artista começou a utilizar procedimentos aleatórios, como lançamento de dados e moedas ao ar, para tomar algumas decisões na composição de suas coreografias. Os resultados desses procedimentos determinavam a sequência e as ligações entre os trechos das coreografias, sua duração e até mesmo o número de bailarinos que dela participariam.



O coreógrafo estadunidense Merce Cunningham, um dos principais nomes da dança contemporânea, com um grupo de bailarinos. Foto de 1975.

Outro aspecto inovador na obra de Cunningham é que ele criou coreografias sem músicas, cenários ou narração, originando peças em que a dança se apoiava apenas em si mesma, sem a utilização de outros artifícios. Na década de 1990, o artista começou a incorporar *softwares* digitais em seus processos criativos.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

89

Texto complementar

No livro *O dançarino e a dança*, é transcrita uma série de conversas de Merce Cunningham (1919-2009) com a jornalista Jacqueline Lesschaeve. O texto a seguir apresenta como ele diferencia seu trabalho das formas mais antigas e tradicionais de coreografia.

Costumavam me dizer que nós vemos o centro do espaço como o mais importante: o centro de interesse. Mas em muitas pinturas modernas não era esse o caso, e a noção de espaço era diferente. Então decidi abrir o espaço para considerá-lo igual, e qualquer ponto, ocupado ou não, seria tão importante quanto qualquer outro. Nesse

tipo de contexto você não tem que se referir a um ponto específico no espaço. E quando li por acaso a frase de Einstein, “não há pontos fixos no espaço”, pensei: com efeito, se não há pontos fixos, todos os pontos são de fato igualmente interessantes e igualmente cambiantes. Comecei a trabalhar nessa direção, pois ela abre uma enorme gama de possibilidades [...]. É possível ter pessoas dançando a mesma sequência juntas, mas elas podem também dançar sequências diferentes ao mesmo tempo, sequências diferentes divididas de maneiras diferentes, em dois, três, cinco, oito

ou o que for [...]. Nós crescemos com ideias sobre um espaço fixo no palco ao qual recorrem o espectador e o dançarino. Mas se você abandona essa ideia, acaba descobrindo um novo jeito de olhar. Pode-se ver uma pessoa não só de frente, mas de qualquer ângulo, com o mesmo interesse [...]. Um dos elementos que distinguem o meu trabalho das coreografias tradicionais, sejam elas clássicas ou modernas, é certamente esse alargamento de possibilidades.

CUNNINGHAM, Merce. *O dançarino e a dança: conversas com Jacqueline Lesschaeve*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014. p. 14-15.

Explorando na rede

A atividade proposta nesta seção pode ser realizada como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita a você avaliar os conteúdos conceituais (objeto de pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes e o posicionamento diante delas) dos estudantes. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Aproveite esse momento para explorar com a turma aspectos da argumentação e da inferência. Incentive os estudantes a argumentarem com base em fatos, nos textos lidos, em conhecimentos adquiridos e em seus conhecimentos prévios. Caso identifique alguma afirmação questionável ou pouco embasada, oriente-os a retomar suas anotações de pesquisa ou o Livro do Estudante. Dessa maneira, eles serão capazes de identificar e questionar falácias e embasar seus argumentos em fontes confiáveis.

Você pode indicar a série de documentários *Figuras da dança*, referenciada na seção “Para ler, ouvir e ver”, como fonte de pesquisa. A série é composta de 34 episódios, com duração média de 26 minutos cada um, em que diferentes artistas discutem seus processos criativos e sua relação com a arte.

Também é possível sugerir alguns nomes de coreógrafos, como Ricardo Risuenho, Francisco Rider da Silva, João Vicente, Ciane Fernandes, Hugo Rodas, Diego Pizarro, Mário Nascimento e Michel Capeletti.

Peça aos estudantes que analisem a maneira como esses artistas se utilizam de alguns elementos no processo de criação em dança: movimentos do cotidiano, níveis (alto, médio e baixo), uso de espaços alternativos para as coreografias, etc.



EXPLORANDO NA REDE

A criação de uma coreografia

Conhecer diferentes processos criativos em dança pode revelar a maneira pela qual coreógrafos e bailarinos realizam as investigações das possibilidades de movimentos do corpo em relação ao espaço, além de outros elementos. Você vai pesquisar, em *sites* de coreógrafos e de bailarinos, detalhes sobre o processo criativo de uma coreografia.

1 Formem grupos de cinco ou seis estudantes e escolham um coreógrafo ou bailarino brasileiro para pesquisar. Vejam a seguir uma lista com sugestões de nomes que vocês podem escolher para iniciar a investigação.

- Alejandro Ahmed
- Deborah Colker
- Dudude Herrmann
- Henrique Rodovalho
- Ismael Ivo
- Lia Robatto
- Luciana Paludo
- Luiz Fernando Bongiovanni
- Sônia Mota
- Waldete Brito

2 Pesquem, em *sites* de busca da internet, se o coreógrafo ou bailarino que vocês escolheram tem uma página oficial – seja em um *site*, seja em uma rede social – ou um canal em uma plataforma de compartilhamento de vídeos.

3 Observem os vídeos e as fotos disponibilizados e prestem atenção a tipos de movimento, como surge um tema ou uma inspiração, como é o espaço utilizado para a apresentação de seus trabalhos, etc.

4 Lejam ou vejam entrevistas em que o artista discute o processo criativo de um espetáculo ou uma coreografia.

5 Com base no resultado da pesquisa, formulem um cartaz indicando algumas características observadas no processo de criação do artista.

6 Apresentem a pesquisa que desenvolveram para a turma.

7 Após a apresentação de todos os grupos, discutam as diferenças que observaram nos vários processos criativos pesquisados.



Performance de *Claraboia*. Direção de Morena Nascimento e Andreia Yonashiro. São Paulo (SP). Foto de 2015.

Uma caminhada, uma improvisação e até a escalada de um prédio podem ser utilizadas em coreografias na dança. O corpo não precisa se mover apenas enquanto em pé; ele pode estar deitado, sentado, dependurado em cabos ou mesmo estirado em um telhado de vidro. Portanto, o palco de um teatro não é mais o único lugar em que um espetáculo de dança é apresentado.

A bailarina mineira Morena Nascimento (1981-) criou dois espetáculos em que utilizou como ponto de partida a experimentação da movimentação de seu corpo em uma **claraboia**. Nos espetáculos *Claraboia* e *Estudos para claraboia*, Nascimento propõe que o público fique deitado no chão. Dessa forma, a plateia assiste de baixo ao que acontece em cima, na claraboia. As luzes coloridas que atravessam a superfície do vidro transparente, assim como a utilização de panos, tintas e objetos como mangueiras e bolinhas coloridas, auxiliam na exibição da dança. O processo criativo levou em consideração as relações entre o espaço, o corpo, as características do movimento, a luz e os objetos presentes.

Claraboia: abertura no alto de edificações que permite a entrada de luz natural.

Orientações didáticas

Outras vozes

A dançarina e coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009), que fundou e dirigiu a companhia de dança que leva seu nome (Tanztheater Wuppertal Pina Bausch), da qual Morena Nascimento (1981-) fez parte, é considerada uma referência da dança contemporânea. Seu processo de composição coreográfica tem características marcantes, evidenciando a memória e a linguagem do corpo sob vários aspectos, por meio de uma sensibilidade que leva em conta o individual e o universal.

O trabalho de Pina Bausch com os bailarinos de sua companhia se estendia para o campo do sensível, sem, no entanto, abrir mão do rigor técnico:

O que Pina buscava em seus bailarinos, além de disciplina e talento, era personalidade, capacidade de falar de si, de colocar seus sentimentos como matéria-prima de suas criações. Todavia, além da visão de explorar questões da vida de seus intérpretes, havia, nas obras de Pina, outro elemento marcante: a repetição enquanto instrumento estético e construtor de significados.

TRAVI, Maria Tereza Furtado. *A dança da mente: Pina Bausch e psicanálise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 27.

Indicações

- *Claraboia*. Morena Nascimento. Disponível em: <https://vimeo.com/20297868>. Acesso em: 6 fev. 2022.

O vídeo mostra trechos da *performance Claraboia*, em que a artista dança sobre um teto de vidro.

Respostas

Outras vozes

1. Durante a leitura do texto, peça aos estudantes que se atentem ao formato do espetáculo e ao posicionamento dos corpos, tanto dos bailarinos quanto da plateia, no espaço.
2. De acordo com Morena Nascimento, a inversão do ponto de vista: o público assistir ao espetáculo deitado, enquanto a apresentação acontecia no alto, foi uma grande contribuição para seu sucesso. A mistura de linguagens artísticas, como dança, artes visuais e música, o uso de jogo de luzes e a atuação do elenco também foram atrativos da apresentação.

Orientações didáticas

Trocando ideias

As questões da seção “Trocando ideias” do fim da Unidade podem ser realizadas como atividade avaliativa final. Para isso, você pode retomar as respostas e os conhecimentos iniciais dos estudantes e avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais deles no decorrer do trabalho com a Unidade. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Durante a conversa, incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo da Unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência. Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos.

Respostas

Trocando ideias

- a) Resposta pessoal. O objetivo é fazer com que os estudantes reflitam sobre os diferentes processos de criação e indiquem os aspectos que mais chamaram sua atenção, como a utilização do aleatório nas criações coreográficas de Merce Cunningham, os equipamentos utilizados nas coreografias de Trisha Brown, a claraboia como palco na obra de Morena Nascimento, etc.
- b) Resposta pessoal. O objetivo é fazer com que os estudantes socializem suas percepções e sensações da experiência de criar uma coreografia baseada em ações corporais.
- c) Resposta pessoal. O objetivo é instigar os estudantes a considerar outros espaços,

- 1 Leia, a seguir, um trecho de entrevista com Morena Nascimento em que ela fala da utilização da claraboia como palco em seu espetáculo. Depois, discuta a leitura com a turma e o(a) professor(a) e responda às perguntas oralmente.

Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

A que atribui o sucesso de *Claraboia* e, agora, *Estudos para Claraboia*?

Morena Nascimento: Acho que a questão mais óbvia é a inversão do ponto de vista. Além disso, o diálogo integrado entre as artes é outro ponto atrativo: o espetáculo mistura dança, artes visuais, música, jogo de luzes. Isso alimenta muito o público, é uma experiência rica, cheia de informações. Todo o elenco vem atuando com muito prazer e paixão e percebo que o público sente essa verdade com que estamos trabalhando.

[...]

Como foi a transição de intérprete para coreógrafa?

Morena Nascimento: Depois de trabalhar por cinco anos com a companhia de Pina [Bausch, coreógrafa alemã], fui reunindo muitas ideias. Tive vontade de criar e arriscar. Logo que cheguei, no final de outubro de 2010, fui convidada para criar um espetáculo que dialogasse com o tema “luz” [...]. Desde o começo, eu sabia que não queria fazer no palco. Eu me apaixonei pela claraboia e pensei numa dança para ser vista de baixo. A princípio, o trabalho foi solo e depois fui reunindo diversos coreógrafos e bailarinos para um espetáculo em conjunto, o que veio a se tornar o *Estudos para claraboia*, cuja direção é minha e de Andreia Yonashiro. [...]

Livia Deodato. Morena Nascimento: “Arte contemporânea criou espaço de difícil acesso”. *Veja São Paulo*, 5 dez. 2016. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/morena-nascimento-estudos-claraboia-pina-bausch/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

- 2 De acordo com a artista, quais são os elementos que geraram uma resposta positiva do público em relação ao espetáculo?

Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

- 3 Como Morena Nascimento idealizou o espetáculo e a utilização da claraboia nele?
Com base no tema da luz, a artista decidiu não utilizar o palco e fazer um espetáculo de dança visto de baixo. A claraboia se encaixa ao tema e ao novo ponto de vista que se desejou instaurar.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



Responda às perguntas a seguir, refletindo sobre o que foi abordado nesta Unidade e converse com os colegas e o(a) professor(a).

- a) Artistas como Trisha Brown exploraram os movimentos realizados no cotidiano em suas criações. Escolha um artista abordado nesta Unidade e detalhe quais características de seu processo criativo mais chamou sua atenção.
- b) Na seção “Mãos à obra”, você criou coreografias baseadas nas ações corporais. Comente a experiência.
- c) Depois de conhecer o trabalho da artista Morena Nascimento, em quais outros espaços você considera possível que aconteça um espetáculo de dança?

além do teatro, como possibilidade para apresentações de dança. Como exemplo, podemos citar a rua, a praça, o telhado de um prédio, um rio, o interior de um museu, uma ponte, entre outros.



EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- explorou as possibilidades de movimentação do corpo em diferentes dimensões do espaço.
- reconheceu a importância da alimentação saudável para o fortalecimento muscular e para haver menor risco de lesões quando dançamos.
- conheceu aspectos do processo criativo em dança por meio de estímulos como movimentos do cotidiano.
- experimentou e explorou movimentos com base em ações corporais e ampliou seu repertório.
- explorou os níveis alto, médio e baixo na movimentação do corpo.
- conheceu características do processo criativo de bailarinos e coreógrafos como Trisha Brown e Morena Nascimento.
- pesquisou diferentes coreógrafos brasileiros e os aspectos de seu processo criativo em dança.



PARA LER, OUVIR E VER

Livro

- *O livro da dança*, de Inês Bogéa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

O livro conta a história da autora, a bailarina Inês Bogéa, e sua trajetória de experimentações com movimentos corporais na ginástica olímpica, na capoeira e no balé.

Filme

- *Pina*, direção de Wim Wenders. Alemanha: Neue Road Movies, 2011 (143 min).

O documentário é uma homenagem à coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009). Aborda a vida e a carreira dessa artista contemporânea, assim como exibe algumas *performances* de sua companhia.

Audiovisual

- *Figuras da dança*, disponível em: <https://spcd.com.br/memoria/figuras-da-danca/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Série de documentários composta de 34 episódios, com duração média de 26 minutos cada um, em que diferentes artistas discutem seus processos criativos e a relação com a arte.

Indicações

Site

- Idança. Disponível em: <http://idanca.net/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Site que disponibiliza notícias, textos e sugestões de programação do universo da dança.

Audiovisuais

- *Floor of the Forest*. Hammer Museum. Disponível em: <https://vimeo.com/92316960>. Acesso em: 25 maio 2022.

O vídeo mostra trechos da *performance Floor of the Forest*, de Trisha Brown, apresentada no Museu Hammer, em Los Angeles, nos Estados Unidos.

- *Floor of the Forest*. Museu Tamayo. Disponível em: <https://vimeo.com/81122275>. Acesso em: 4 fev. 2022.

O vídeo, assim como o da indicação anterior, mostra trechos da *performance Floor of the Forest*, dessa vez apresentada no Museu Tamayo, na Cidade do México, no México.

Orientações didáticas

Unidade 4

Objetivos: compreender que a música é feita de sons e silêncios; conhecer as propriedades básicas do som (altura, intensidade, timbre e duração); praticar os conhecimentos adquiridos por meio de audição de canções e *performances* com instrumentos e objetos sonoros; conhecer diferentes processos criativos envolvidos na composição, na improvisação, na gravação e na execução de músicas.

Justificativa: o processo de ensino-aprendizagem em música envolve o reconhecimento das propriedades básicas do som, a apreciação e o fazer musical. Nesta Unidade, os estudantes são levados a conhecer diferentes processos criativos em música, aliados à contextualização e à fruição do material apresentado no Livro do Estudante. Assim, a turma vai realizar produções sonoras por meio do reconhecimento e da criação de variações nos parâmetros sonoros, além da improvisação associada ao duelo de rimas cantadas, configurando os primeiros contatos dos estudantes com a prática musical nos anos finais do Ensino Fundamental.

Consulte a página XXXIV, referente às “Orientações específicas” deste Manual do Professor, na qual consta o quadro de competências e habilidades da BNCC com as descrições completas.

UNIDADE 4

PROCESSOS CRIATIVOS EM MÚSICA

A criatividade é inerente ao ser humano, ou seja, todos nós podemos exercer nossa capacidade de criar tanto na Arte como em qualquer outra área do conhecimento. Algumas atividades podem instigar mais nossa criatividade. Em música, são muitos os momentos que exigem o exercício de criar, como compor uma canção, fazer arranjos musicais, tocar instrumentos, improvisar e cantar, entre vários outros.

O *rapper* paulista Emicida (1985-), presente na foto que abre esta Unidade, canta músicas compostas por ele em suas apresentações ao vivo e improvisa versos no momento do *show*, realizando um grande exercício de criatividade.

Nesta Unidade, você vai conhecer as principais características do som e dos processos criativos envolvidos em composição, improvisação, gravação e execução de músicas.

94

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

MAPA DA UNIDADE

Competências gerais	1, 3, 4, 6, 7, 9 e 10.
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 5 e 6.
Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.
Habilidades	EF69AR16, EF69AR17, EF69AR18, EF69AR19, EF69AR20, EF69AR21, EF69AR22 e EF69AR23.
Objetos de conhecimento	Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Materialidades; Notação e registro musical; Processos de criação.
Conteúdos	Timbre; Intensidade; Altura; Duração; Pausa; A criação de uma canção; A produção de um álbum musical; A composição na música de concerto; Orquestra e ação social; <i>Rap</i> ; Duelo de MCs; Repente ou cantoria; Organização de um torneio de MCs.

Respostas

Trocando ideias

- a) Resposta pessoal. O objetivo das atividades desta seção inicial é diagnosticar a experiência e os conhecimentos prévios da turma no que diz respeito aos processos criativos em música. Os estudantes podem citar exercícios de criação musical realizados no ambiente escolar, como parte das aulas de Arte, ou experiências fora da sala de aula ou da escola, como a participação em agrupamentos musicais, a criação e escolha de trilha sonora para vídeos postados em *sites* e redes sociais, etc. Ressalte que atividades musicais simples, como participar de brincadeiras cantadas ou cantar uma música, mesmo que sozinho, também podem ser consideradas experiências criativas em música.
- b) Além da apresentação de músicas compostas em momentos criativos anteriores, os cantores e os instrumentistas podem improvisar em *shows*, adicionando novos elementos e recombinação dos parâmetros sonoros de maneira criativa. O espaço para a improvisação varia de acordo com o gênero musical em questão. Na música de concerto, os músicos devem seguir as indicações da partitura e do maestro, o que limita o improviso. Já no estilo *freestyle* do *rap*, os improvisadores criam os versos ao vivo e na presença da plateia.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

Converse com os colegas e o(a) professor(a) sobre processos criativos em música e responda às perguntas a seguir.

- a) Você já teve alguma experiência criativa que envolveu a música? Conte como foi.
- b) A fotografia que ilustra a abertura da Unidade apresenta um artista em um *show*. Quais são os momentos de criatividade que podem ocorrer nesse espaço?

Rapper Emicida em apresentação em Lisboa, Portugal. Foto de 2019.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

95

Orientações didáticas

Trocando ideias

A seção “Trocando ideias” é uma atividade avaliativa diagnóstica. Por meio das perguntas propostas, leve os estudantes a refletir sobre o tema que será trabalhado na Unidade, antes de apresentações e leituras teóricas, e identifique os conhecimentos prévios da turma sobre os assuntos abordados. Procure adequar o percurso educativo com base nesse diagnóstico, adaptando os planos de aula ao considerar as especificidades, individualidades, habilidades e fragilidades dos estudantes, incluindo, por exemplo, atividades complementares. Além disso, ao realizar essa conversa diagnóstica, você pode observar os interesses dos estudantes em relação à temática e incluí-los no planejamento, de

modo que o processo de aprendizagem seja mais significativo. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Aproveite o desenvolvimento desta seção para desenvolver também um trabalho com argumentação e inferência. Se no decorrer da conversa inicial você identificar que os estudantes argumentam com base em informações questionáveis ou frágeis, oriente-os a buscar dados em fontes confiáveis, como o próprio Livro do Estudante, livros e artigos indicados no “Referencial bibliográfico comentado”, revistas e *sites*. Assim, eles serão capazes de identificar falácias e de embasar seus argumentos em fontes confiáveis.

Fazer música é criar

Proponha uma discussão inicial sobre as referências musicais com as quais os estudantes já tiveram contato. É possível que alguns participem de grupos musicais em ambientes religiosos, de bandas de música instrumental do município ou de manifestações populares tradicionais da região, por exemplo. Peça aos estudantes que relatem à turma como a música se insere nas atividades que desenvolvem nos contextos culturais citados, valorizando e acolhendo todos os exemplos mencionados. Se possível, convide os estudantes que se sentirem confortáveis a cantar ou tocar uma música, para exemplificar sonoramente seus relatos.

Procure resgatar referências da infância dos estudantes, como cantigas de roda, e também de outros períodos, além de incluir os artistas que eles costumam prestigiar por meio da internet, da televisão e do rádio.

Explique aos estudantes que as músicas que ouvimos compõem nossa cultura musical e são combinadas e reformuladas quando nos envolvemos em processos de criação. Por isso, é importante estarmos abertos a ouvir vários tipos de música, ampliando nosso repertório e nossa cultura musical.

Os elementos constitutivos do som (timbre, intensidade, altura e duração) serão estudados nesta Unidade para desenvolver a habilidade dos estudantes de identificá-los em atividades de apreciação musical, tornando-os componentes considerados em seus processos criativos. Serão utilizadas, para isso, nas seções “Atividades”, várias canções brasileiras, de épocas e gêneros diversos, o que vai também contribuir para ampliar o repertório musical dos estudantes.

1 Fazer música é criar

Na criação de uma música, é necessário organizar os sons dos instrumentos e das vozes e escolher os momentos em que haverá pausas e silêncios. Essa organização sonora parte de uma **cultura musical** anterior, ou seja, trata-se das referências musicais que temos, como os sons que costumamos ouvir pelo rádio, pela TV, pela internet, em *shows* ou em grupos musicais dos quais participamos. Na construção de nossa cultura musical, é importante estarmos abertos para ouvir músicas de vários estilos e épocas. As novas músicas que ouvimos ampliam e reorganizam nossas referências, inspirando diferentes ideias criativas.

Os sons e os silêncios são a matéria-prima para a construção de uma música. Os instrumentos musicais e as vozes são capazes de produzir sons muito diferentes, que podem ser combinados de diversas maneiras quando criamos ou executamos uma música. A prática do canto ou de algum instrumento musical auxilia na familiarização com esses sons. Ouvir e praticar música são os caminhos para transformar nossas ideias em composições musicais.

O som tem quatro propriedades principais: **timbre**, **intensidade**, **altura** e **duração**. Combinar essas propriedades faz parte do processo criativo em música.



Sanfoneiro do grupo Congado de São Benedito e Santa Efigênia dos Homens Pretos se expressa musicalmente por meio de seu instrumento. Minas Novas (MG). Foto de 2016.

MARCO ANDRÉ SA/PIUSKAR IMAGES

O **timbre** é a identidade do som. É o que nos permite reconhecer diversos instrumentos e vozes. Por exemplo, uma nota tocada em um violino soará diferente da mesma nota tocada em uma flauta. Isso ocorre em função dos seguintes aspectos que interferem na produção sonora e diferenciam o timbre de um instrumento do de outro:

- o **modo como o som é produzido no instrumento**: pelo sopro, percutido com baquetas ou com as mãos, entre outros exemplos;
- a **maneira como o som vibra dentro do instrumento**: ele pode ressoar dentro da caixa de um violão ou percorrer o corpo de uma flauta, etc.;
- o **material de que é feito cada instrumento**: madeira, metal, plástico, etc.

O grupo musical O Mercado do Choro, da cidade de Belém, no estado do Pará, desenvolveu sua sonoridade por meio do uso de quatro instrumentos musicais: o clarinete, o pandeiro, o cavaquinho e o violão de sete cordas. Os diferentes materiais e tamanhos dos instrumentos, assim como as distintas maneiras como o som vibra em cada um, dão ao grupo uma sonoridade muito rica em timbres.



O grupo musical O Mercado do Choro, em Belém (PA). O conjunto se dedica a tocar choro, um estilo musical brasileiro também conhecido como chorinho. Foto de 2022.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

97

Texto complementar

Quando uma nota é produzida por um instrumento ou por uma voz, soa também uma série de outras notas, mais agudas, que constitui um conjunto sonoro. Também chamado de **série harmônica**, esse conjunto sonoro é formado pela nota fundamental — que é a mais grave e a responsável pela percepção da altura de um som — e por uma sequência de notas que são produzidas ao mesmo tempo e que soam mais fracas e mais agudas, chamadas de **harmônicos**.

Isso acontece porque um corpo em vibração — as cordas ou o tubo de um instrumento, por exemplo —, além de vibrar como um todo,

ao mesmo tempo, vibra em pequenas partes proporcionais: suas duas metades, seus três terços, seus quatro quartos, etc.

De acordo com o teórico John Howard:

[...] o que faz um instrumento soar diversamente do outro é a particular combinação de seus harmônicos. Em outras palavras, todos os instrumentos possuem harmônicos: alguns mostrando-se fortes e outros fracos; e é precisamente a maneira como num instrumento estão organizados os harmônicos em fortes

Orientações didáticas

Timbre

Existem diferentes formações nos grupos de choro espalhados pelo Brasil. Usualmente são utilizados instrumentos de sopro, como clarinete, flauta ou saxofone; instrumentos de percussão, principalmente o pandeiro; e instrumentos de corda, como o violão de seis e/ou sete cordas, o cavaquinho e o bandolim. Esses instrumentos têm suas cordas tangidas com os dedos ou com palhetas, geralmente de plástico. Caso julgue adequado, pesquise na internet vídeos de algum grupo brasileiro de choro, selecione um deles e mostre-o aos estudantes. Chame a atenção da turma para a composição instrumental do grupo, as diferenças entre os sons dos instrumentos e o resultado sonoro gerado pela combinação deles.

e fracos que irá distingui-lo dos demais, como se isso fosse sua impressão digital.

HOWARD, John. *Aprendendo a compor*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 69.

Assim, os harmônicos formam o elemento mais importante para dar o “colorido” final do som, ou seja, seu timbre. Alguns instrumentos geram mais harmônicos que outros e podem ressaltar ou mesmo suprimir alguns harmônicos da série.

Atividades

1. O objetivo desta atividade é que os estudantes relacionem os materiais e as formas de tocar os instrumentos aos diferentes timbres dos sons de cada um deles.
2. O violão e o cavaquinho são instrumentos de corda com corpo de madeira. O cavaquinho, além de ser menor do que o violão de seis ou de sete cordas, tem somente quatro cordas, mais finas e curtas, produzindo sons mais agudos. O pandeiro tem uma membrana, geralmente feita de material sintético ou de couro animal, que ao ser batida produz um som seco e grave; as chapinhas de metal que ficam ao redor do aro produzem sons mais ásperos e agudos. O clarinete apresenta um timbre bastante característico, mais fechado e opaco, com grande amplitude de altura.
3. Para fins didáticos desta atividade, as legendas das fotos foram omitidas. O objetivo não é que os estudantes indiquem cada detalhe da formação do instrumento, mas que consigam perceber que as diferenças de timbre advêm dos diferentes materiais de que são feitos e de seus variados formatos, além das distintas maneiras como são tocados.

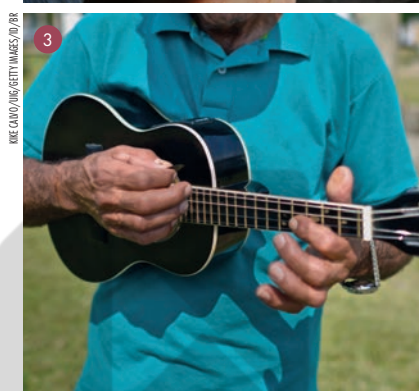
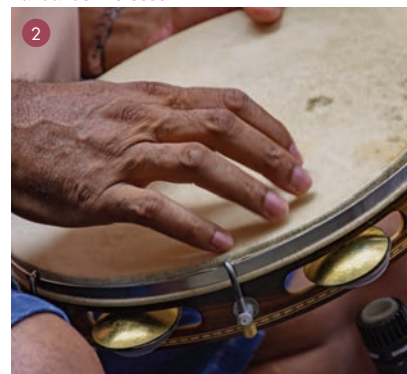
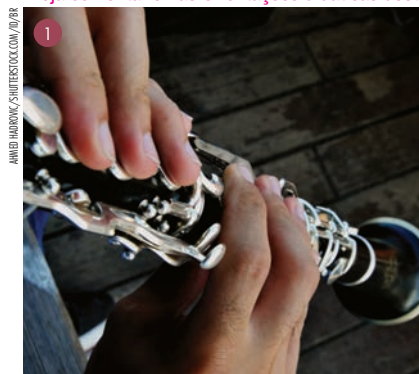
A identificação de cada instrumento é a seguinte:

- **Foto A** (Flauta doce): instrumento de sopro que tem corpo feito de plástico.
- **Foto B** (Guitarra elétrica): instrumento com corpo feito de madeira em que as cordas podem ser tangidas pelos dedos ou pelo uso de uma palheta. Esse instrumento é ligado a uma caixa amplificadora e pode ser conectado a diversos pedais ou programas de computador que alteram seus sons.
- **Foto C** (Triângulo): instrumento de percussão que tem corpo feito de metal. O som é produzido por meio do toque de uma pequena haste também de metal no corpo do instrumento. ▶



ATIVIDADES

1. Reproduza a faixa 1. Ela apresenta o som de cada um dos instrumentos musicais a seguir, que, como você viu, são utilizados por grupos como O Mercado do Choro.
Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.



JANEB HADJONIC / SHUTTERSTOCK.COM / IOR

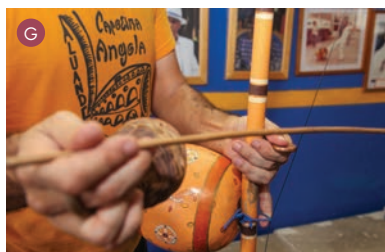
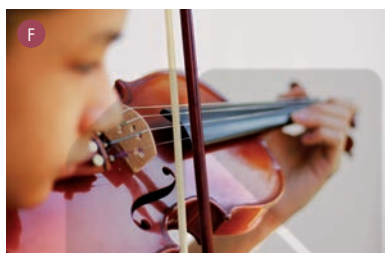
BUDGETHUR / TOONRA GABY / SHUTTERSTOCK.COM / IOR

DAE GANDY / GETTY IMAGES / IOR

FRB S. PINEIRO / SHUTTERSTOCK.COM / IOR

- 1 Clarinete: instrumento de sopro que tem corpo feito de madeira.
 - 2 Pandeiro: instrumento de percussão, batido e movimentado com as mãos. É formado por um aro que contém chapinhas de metal e é coberto por uma membrana de pele (couro de cabra, por exemplo) ou de plástico.
 - 3 Cavaquinho: instrumento cujo corpo é feito de madeira e contém quatro cordas de aço que podem ser tangidas com palhetas de plástico.
 - 4 Violão de sete cordas: maior que o cavaquinho, esse instrumento também tem corpo feito de madeira, mas contém sete cordas de aço ou de náilon, que podem ser tocadas com os dedos ou com a dedeira, uma palheta de plástico que envolve o dedo polegar da mão direita.
2. Aponte como as diferenças sonoras entre os instrumentos estão relacionadas aos distintos materiais de que são feitos e o modo como o som é produzido em cada um.
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

3. Observe as fotografias a seguir. No caderno, identifique de quais materiais são feitos estes instrumentos e de que maneira eles estão sendo tocados.



4. Ouça a faixa 2. No caderno, relacione os sons que você ouviu aos instrumentos representados nas fotografias.
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

99

Respostas

- ▶ **Foto D (Alfaia):** Tipo de tambor com corpo de madeira e membrana sintética ou de pele animal que é afinado pelo tensionamento de cordas. O som é produzido por duas baquetas. O instrumento é muito utilizado no maracatu.
- **Foto E (Saxofone):** instrumento de sopro que tem corpo feito de metal.
- **Foto F (Violino):** instrumento com corpo feito de madeira que é tocado pela fricção de um arco sobre suas cordas.
- **Foto G (Berimbau):** instrumento constituído de uma vara de madeira, uma corda de aço e uma cabaça. É tocado pela pressão do dobrão sobre a corda e pelo manuseio de uma varinha contra ele.
- **Foto H (Caxixi):** instrumento que é formado por um corpo feito do entrelaçamento de palhas; dentro dele estão pedaços de arroz, sementes ou conchas. O som é produzido sacudindo o instrumento com a mão.

Nesta atividade, os estudantes devem buscar identificar os materiais e os modos de tocar de cada instrumento. Essas informações vão auxiliá-los a realizar a próxima atividade.

4. Este é apenas um jogo introdutório de apreciação sonora e treinamento auditivo para a diferenciação de timbres. Os objetivos são que os estudantes entrem em contato com os sons de instrumentos de diferentes timbres e que comecem a explorar esse elemento por meio do reconhecimento de diversos modos de tocar e de formas, materiais e tamanhos dos instrumentos musicais. Assim, evite que se desenvolva uma competição entre os estudantes sobre quem acerta o maior número de relações.

As identificações entre os sons e seus respectivos instrumentos são as seguintes:

- **Foto A:** Som 8 – Flauta doce.
- **Foto B:** Som 1 – Guitarra elétrica.
- **Foto C:** Som 2 – Triângulo.
- **Foto D:** Som 3 – Alfaia.
- **Foto E:** Som 5 – Saxofone.
- **Foto F:** Som 6 – Violino.
- **Foto G:** Som 7 – Berimbau.
- **Foto H:** Som 4 – Caxixi.

Respostas

Atividades

2. Espera-se que os estudantes notem que existem mudanças com relação ao timbre quando diferentes vozes cantam ou instrumentos tocam a mesma melodia. Ao escutar o áudio com a turma, ressalte a diferença dos timbres entre os cantores. As distinções são mais notáveis entre o cantor e a cantora, por isso procure indicar as diferenças entre o timbre da voz feminina e o da voz masculina.

Na versão instrumental da canção (faixa 4), a melodia é tocada por uma flauta transversal e, em seguida, é repetida por um clarinete. Para finalizar, os dois cantores cantam junto com os dois instrumentos, em uníssono, duas vezes. A combinação dos dois instrumentos e das duas vozes tocando e cantando ao mesmo tempo cria outra sonoridade, ou seja, um novo timbre.

Ressalte a diferença entre os timbres dos instrumentos, analisando os materiais de que são feitos e as distintas formas como produzem sons:

- **Flauta transversal:** instrumento feito de metal que produz sons quando soprado.
 - **Clarinete:** instrumento feito de madeira que produz sons quando soprado.
3. Procure formar grupos heterogêneos de modo a permitir diferentes combinações de timbres. Todo o grupo pode cantar junto, alternando pequenos solos, duplas e trios. Você também pode cantar algum trecho, junto com os estudantes ou em solo, para proporcionar uma diferenciação no timbre ainda mais acentuada. Promova um momento em que cada grupo deve cantar para o restante da turma, que será a plateia. Você pode solicitar à plateia que feche os olhos e tente descobrir quem está cantando, lembrando os estudantes de que o timbre é uma das principais propriedades do som, que permite a identificação de uma voz mesmo quando não vemos quem a está emitindo.

Aproveite o desenvolvimento da atividade para desenvolver habilidades de empatia e cooperação entre os estudantes. Os processos criativos em Arte possibilitam a colaboração

Prega vocal: dobra na membrana mucosa da laringe que faz parte do processo de produção da voz no corpo humano.
Laringe: órgão que faz parte do sistema respiratório do corpo humano.

As vozes das pessoas também possuem diferentes timbres. Isso contribui para que consigamos reconhecer uma pessoa somente ouvindo sua voz ao telefone, por exemplo. O timbre de cada voz está relacionado às características físicas das pessoas, pois a voz humana é produzida pela vibração das **pregas vocais** presentes na **laringe** e é articulada pela boca, língua, mandíbula, etc.



ATIVIDADES

1. Ouça a faixa 3, que apresenta a canção “O galo cantou”, e acompanhe a letra da canção enquanto a ouve. Na faixa, a canção será primeiro cantada por vozes de timbres diferentes e, em seguida, tocada por diferentes instrumentos.

O galo cantou

O galo cantou, cantou, ô baianinha
O dia amanheceu, amanheceu
Aqui dentro do salão, ô baianinha
Quem cantou melhor fui eu.

O galo cantou, cantou, ô baianinha
O dia amanheceu, amanheceu
Aqui dentro do salão, ô baianinha
Quem cantou melhor fui eu.

O galo cantou (cantiga de destalar o fumo, Vila Fernandes – Arapiraca (AL), transmitida pelas Destaladeiras de Fumo).



2. Depois de ouvir a gravação, converse com os colegas e o(a) professor(a) sobre quais instrumentos você identificou e as diferenças de timbre que você escutou em cada um, mesmo quando estavam tocando a mesma melodia. Faça a mesma reflexão sobre as diferentes vozes presentes na canção. **Resposta pessoal. Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**
3. Formem grupos de oito estudantes e escutem a faixa 4, que contém a canção “O galo cantou” em versão instrumental, sem a presença de vozes. Um grupo de cada vez deve cantar para o restante da turma sobre a base musical da canção, como se estivessem em um *karaoke*. Façam diferentes combinações de vozes ao cantar a música, buscando realçar os diferentes timbres. **Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**

e a integração entre os estudantes, o que pode ser potencializado na formação de grupos, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de escuta do outro e uma experiência positiva a todos.

A **intensidade** caracteriza os sons como mais fortes ou mais fracos. Por exemplo, um trovão pode soar bem forte, com muita intensidade. Já os pingos de uma chuva fina, ao caírem no chão, soam mais fracos, com menor intensidade. Em um grande *show* de música ao vivo, o som amplificado soará forte, com muita intensidade. E, quando cantamos para um bebê dormir, nossa voz soa fraca, com menor intensidade.

Em uma música, podem ocorrer mudanças de intensidade. Ela pode começar com uma intensidade fraca que aumenta gradativamente, ou ter qualquer outra combinação de intensidades que os músicos desejarem, para tornar a música mais surpreendente e interessante.

Nas **partituras**, os músicos utilizam termos originários da língua italiana para denominar as diferentes intensidades. O termo **piano**, representado pela letra **p**, é usado para denominar os sons fracos. O termo **forte**, representado pela letra **f**, é usado para denominar os sons fortes. Existem outras denominações, de acordo com a variação na intensidade que se deseja: os termos **fortíssimo** (**ff**) e **pianíssimo** (**pp**) são utilizados para designar os sons de maior e menor intensidade, respectivamente. Os termos **meio forte** (**mf**) e **meio piano** (**mp**) indicam os sons de intensidade **intermediária**.

Partitura:

representação escrita de uma composição musical. É o sistema de notação típico da música ocidental europeia. Atualmente, é utilizado por músicos no mundo todo.

Festival Rec-Beat, em Recife (PE). Foto de 2020. Em grandes *shows*, a intensidade do som costuma ser forte, para atingir o maior número possível de pessoas na plateia.



JOSE BRUNO/FESTIVAL REC-BEAT

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

101

TCTs – Saúde e Educação para o Trânsito

O trabalho com a intensidade sonora permite desenvolver com a turma os Temas Contemporâneos Transversais Saúde: **Saúde**; e Cidadania e Civismo: **Educação para o Trânsito**. Converse com os estudantes explicando que a exposição frequente a sons de grande intensidade pode causar danos à saúde, como falha de memória, cansaço, irritabilidade, estresse, dificuldade de concentração, ansiedade, insônia, entre outros. Peça a eles que citem exemplos em que a exposição a sons de grande intensidade pode ser problemática, levando-os a perceber o trânsito como um deles. Se possível, proponha aos estudantes que façam uma pesquisa sobre as normas de trânsito relacionadas à intensidade sonora, como o uso correto

da buzina. Oriente-os a pesquisar os artigos 41 e 227 do Código de Trânsito Brasileiro (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503.htm; acesso em: 13 maio 2022).

Indicações

- WESTIN, Ricardo. Poluição sonora prejudica a saúde e preocupa especialistas. *Senado Notícias*, 29 maio 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/poluicao-sonora-prejudica-a-saude-e-preocupa-especialistas/poluicao-sonora-prejudica-a-saude-e-preocupa-especialistas>. Acesso em: 13 maio 2022.

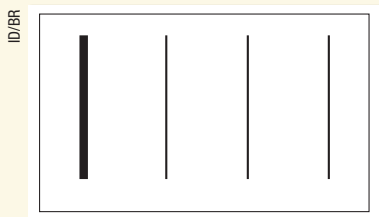
No artigo, são apresentadas informações de segurança relacionadas à intensidade sonora.

Sugestão de atividade

Além das maneiras tradicionais de registrar as diferentes dinâmicas presentes em uma música, você pode exercitar com a turma formas alternativas de escrita para as intensidades sonoras. Ao representar sonoramente os exemplos a seguir, os traços mais espessos deverão soar em intensidade mais forte do que os demais.

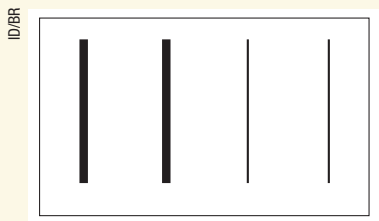
Exemplo 1

- Sequência de quatro sons: o primeiro som é forte e os outros três são fracos.



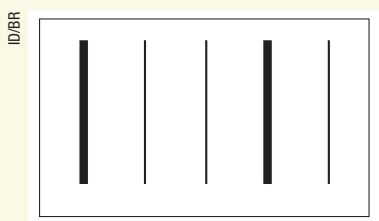
Exemplo 2

- Sequência de quatro sons: os dois primeiros sons são fortes e os outros dois são fracos.



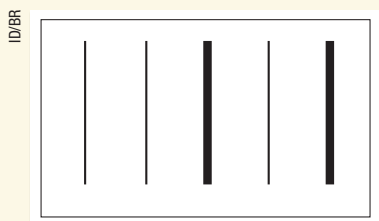
Exemplo 3

- Sequência de cinco sons: o primeiro som é forte, os dois seguintes são fracos, o quarto som é forte e o último som é fraco.



Exemplo 4

- Sequência de cinco sons: os dois primeiros sons são fracos, o terceiro som é forte, o quarto som é fraco e o quinto som é forte.



Fonte de pesquisa das imagens: GUIA, Rosa Lúcia dos Mares; BRAGA, Matheus. *Educação musical*. Belo Horizonte: Educacional, 2011. v. 1.

O termo **crescendo** (*cresc.*) é utilizado para seqüências sonoras em que os sons aumentam gradativamente de intensidade, podendo começar do pianíssimo e chegar até o fortíssimo. Já o termo **decrescendo** (*dim.*) é utilizado para seqüências sonoras em que os sons diminuem gradativamente de intensidade, podendo começar no fortíssimo e chegar até o pianíssimo. Por fim, **dinâmica** é como se denominam as alterações que ocorrem em uma música, resultantes das variações nas intensidades sonoras.

Veja na tabela a seguir um resumo das indicações de dinâmica em uma música.

Quadro de indicações de dinâmica		
Nome do termo (originário do italiano)	Abreviação/sinal gráfico nas partituras	Significado
Pianíssimo	pp	Intensidade muito suave
Piano	p	Intensidade suave, fraca
Meio piano (<i>Mezzo-piano</i> , em italiano)	mp	Intensidade intermediária, meio suave
Meio forte (<i>Mezzo-forte</i> , em italiano)	mf	Intensidade intermediária, meio forte
Forte	f	Intensidade forte
Fortíssimo	ff	Intensidade muito forte
Crescendo	<i>cresc.</i> ∧	Intensidade cada vez mais forte
Decrescendo (<i>Diminuendo</i> , em italiano)	<i>dim.</i> ou <i>dimin.</i> ∨	Intensidade cada vez mais suave

Você pode apresentar à turma essa outra maneira de representar graficamente alterações de dinâmica e pedir aos estudantes que executem as intensidades de sons indicadas nos exemplos por meio de batidas no próprio corpo (com a palma da mão sobre o peito, por exemplo), em um tambor ou com a voz (dizendo “forte” ou “fraco” na intensidade indicada).

Você também pode solicitar aos estudantes que se organizem em grupos e elaborem seqüências sonoras combinando diferentes intensidades. Para isso, eles deverão utilizar o padrão dos exemplos indicados, com linhas verticais de diferentes espessuras. Reforce que quanto mais espessa a linha, mais forte será o som executado. Após criarem as seqüências e ensaiarem, os grupos deverão apresentar aos colegas as propostas desenvolvidas. Os colegas

poderão registrar os exercícios ouvidos e depois conferir se acertaram.

Esta “Sugestão de atividade” é uma boa opção para trabalhar a empatia e a cooperação entre estudantes de diferentes perfis. Para potencializar a integração da turma, você deve considerar as individualidades, as habilidades e as fragilidades dos estudantes ao organizá-los em grupos e ao realizar as etapas propostas na atividade.



ATIVIDADES



1. Ouça a faixa 5, que apresenta a gravação da canção “Marinheiro só”, e acompanhe sua letra a seguir.

Marinheiro só

Eu não sou daqui
(marinheiro só)
eu não tenho amor
(marinheiro só)
eu sou da Bahia
(marinheiro só)
de São Salvador
(marinheiro só)

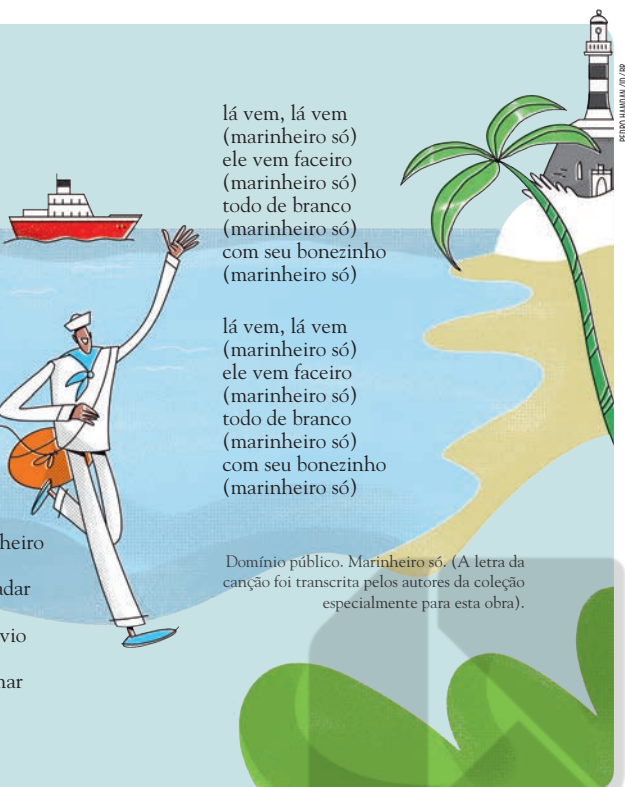
Eu não sou daqui
(marinheiro só)
eu não tenho amor
(marinheiro só)
eu sou da Bahia
(marinheiro só)
de São Salvador
(marinheiro só)

Ô marinheiro, marinheiro
(marinheiro só)
quem te ensinou a nadar
(marinheiro só)
ou foi o tombo do navio
(marinheiro só)
ou foi o balanço do mar
(marinheiro só)

lá vem, lá vem
(marinheiro só)
ele vem feaciro
(marinheiro só)
todo de branco
(marinheiro só)
com seu bonezinho
(marinheiro só)

lá vem, lá vem
(marinheiro só)
ele vem feaciro
(marinheiro só)
todo de branco
(marinheiro só)
com seu bonezinho
(marinheiro só)

Domínio público. Marinheiro só. (A letra da canção foi transcrita pelos autores da coleção especialmente para esta obra).



2. Organizem-se em grupos de cinco estudantes e anotem no caderno as variações de dinâmica que escutarem no decorrer da gravação. Discutam e compartilhem as anotações entre os integrantes do grupo e ouçam novamente a canção para reanalisar as conclusões a que chegaram com a primeira escuta.

Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

3. Escutem a faixa 6, que contém uma versão instrumental da música “Marinheiro só”, sem a participação de vozes. Com base nessa versão e com o auxílio do(a) professor(a), façam uma nova combinação de dinâmica para as vozes dessa canção. Utilizem a faixa para experimentar a combinação escolhida da dinâmica, cantando com esse acompanhamento instrumental. Para a escrita dessa dinâmica no caderno, utilizem os símbolos que vocês aprenderam nesta Unidade.

Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

Respostas

Atividades

2. Veja a seguir as indicações das dinâmicas presentes em cada parte da gravação da canção “Marinheiro só”:

- primeira estrofe – Piano (p);
- segunda estrofe – Forte (f);
- terceira estrofe – Piano (p);
- quarta estrofe – Forte (f);
- quinta estrofe – Crescendo (<);
- repetição da primeira e da segunda estrofe – Decrescendo (>).

Você pode elaborar na lousa uma tabela com os itens “Trecho da canção”, “Intensidade” e “Abreviação/sinal gráfico” e preenchê-la com a turma, de acordo com essas indicações.

3. Na etapa de planejamento das dinâmicas, incentive os estudantes a utilizar os símbolos de dinâmica aprendidos. Nessa organização, eles podem fazer uma tabela como a proposta na resposta à atividade 2. Cada grupo deverá cantar a combinação escolhida, apresentando-a aos colegas. Todos deverão seguir as indicações de dinâmica combinadas. Para facilitar, os grupos poderão se organizar internamente, em pergunta e resposta: uma parte do grupo canta a letra e a outra parte canta a resposta, identificada entre parênteses, “(marinheiro só)”.

Altura

Há uma confusão comum no que se refere à terminologia usada para denominar sons graves e agudos, ou a altura dos sons. No senso comum, os termos **fino** ou **alto** são frequentemente utilizados para sons mais agudos, e os termos **grosso** ou **baixo** para sons mais graves. Incentive os estudantes a utilizar a terminologia adequada para se referirem aos parâmetros sonoros e seus usos na criação musical.

Explique aos estudantes que as diferenças de altura sonora podem ser registradas na partitura convencional, também conhecida como pentagrama, que é um conjunto de cinco linhas paralelas, com espaços intermediários, em que se escrevem símbolos correspondentes às notas musicais. Assim como na leitura de palavras, a leitura da partitura ocorre da esquerda para a direita.

Quanto mais alta uma nota for representada nas linhas do pentagrama, mais aguda ela soará. Quanto mais baixa uma nota for representada, mais grave ela será. Porém, para que seja possível determinar a altura correta de uma nota na partitura, é preciso acrescentar símbolos conhecidos como claves. As mais utilizadas são as claves de Sol, de Fá e de Dó, na primeira, segunda, terceira ou quarta linha do pentagrama.

A clave de Sol é a mais conhecida. Com a utilização dessa clave, determina-se que as notas representadas na segunda linha, de baixo para cima, correspondem à nota Sol. Tendo a nota Sol como referência, podemos registrar as demais notas da escala.

Instrumentos de corda: grupo de instrumentos que produzem o som por meio da vibração de suas cordas, como o contrabaixo, o violoncelo, a viola, o violino, a guitarra e o violão. Existem outros grupos de instrumentos, como os de sopro (em que os sons são produzidos pelo ar que circula dentro deles, como a gaita e o trompete) e os de percussão (que produzem sons ao serem batidos, sacudidos ou martelados, como o sino e o chocalho).

Em música, **altura** refere-se à característica de os sons serem graves ou agudos. Existem instrumentos que produzem sons mais graves e outros que produzem sons mais agudos. Por exemplo, o contrabaixo e a tuba podem tocar sons mais graves, já a flauta e o violino podem tocar sons mais agudos. Também é possível perceber as diferenças entre os sons graves e agudos na voz das pessoas. Por exemplo: a voz de homens adultos costuma ser mais grave do que a voz de crianças, geralmente mais aguda.

Uma fonte sonora (um instrumento musical, a voz de uma pessoa, uma máquina ou fenômenos da natureza, como a chuva e o vento) gera vibrações que formam ondas de som conduzidas pelo ar, pela água e por outros elementos. A **frequência** é o número de vibrações por segundo geradas pela fonte sonora. É a frequência que determina a altura de um som. Quanto maior for o número de vibrações geradas pela fonte sonora, maior será a frequência e, portanto, mais agudo será o som que ouvimos. Inversamente, quanto menor for o número de vibrações por segundo, menor será a frequência e, portanto, mais grave será o som.

Por exemplo, na família dos **instrumentos de corda**, a frequência das vibrações produzidas depende do comprimento e da espessura das cordas. Quanto mais curta e mais fina for a corda, maior será a frequência das vibrações e mais agudas serão as notas produzidas. Por isso, o violino, que é o menor instrumento dessa família, com cordas mais curtas e mais finas, produz os sons mais agudos.



Músico da Orquestra Filarmônica de Paraisópolis, comunidade de São Paulo (SP), toca contrabaixo, o maior instrumento da família dos instrumentos de corda. Foto de 2022.

Sugestão de atividade

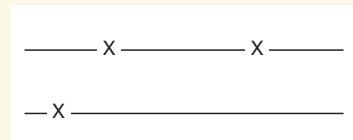
Apresente diferentes sequências de sons aos estudantes e peça a eles que indiquem se são agudos ou graves por meio da utilização do modo alternativo de registro sonoro apresentado a seguir. Existem formas alternativas de registro gráfico de altura. Na sugestão apresentada para esta atividade, é possível registrar diferentes planos de altura (grave, médio e agudo), sem definir, no entanto, a altura exata das notas. Esse tipo de notação pode ser bastante positivo nos estágios iniciais de treinamento auditivo dos estudantes.

Comece com o treinamento de dois planos de altura bem distintos: sons muito graves e sons muito agudos. Peça aos estudantes que desenhem duas linhas paralelas no caderno; a linha superior representa o plano sonoro agudo e a linha inferior

representa o plano grave. Apresente a sequência de sons e requisite a eles que façam um "X" sobre uma das duas linhas de acordo com o que escutaram. Veja alguns exemplos de sequências sonoras e registros musicais:

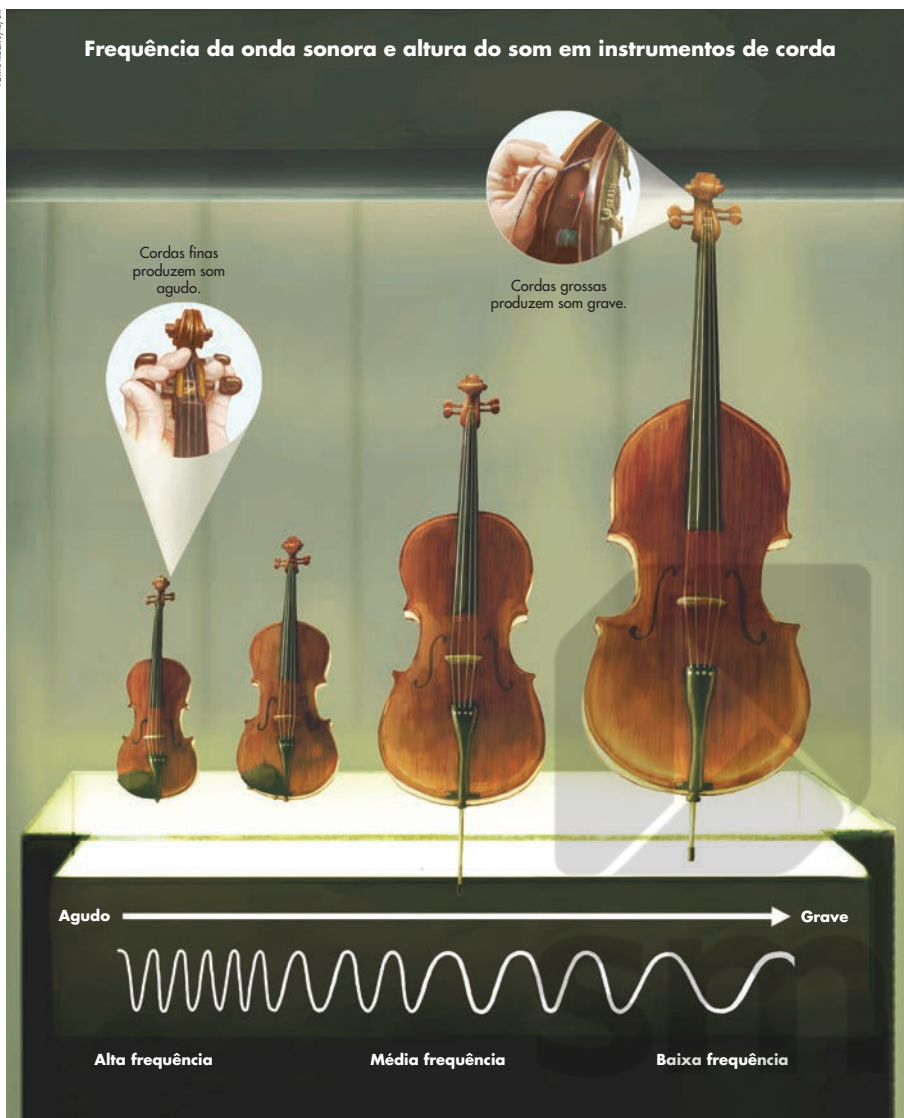
Exemplo 1

- Sequência de três sons: o primeiro som é grave e os outros dois são agudos.



Quanto maior for o instrumento dessa família, mais compridas e mais grossas serão as cordas usadas, e mais graves serão os sons que poderão ser tocados. Assim, nessa família de instrumentos, o contrabaixo é aquele que produz os sons mais graves, seguido do violoncelo. A viola produz sons de altura intermediária, e o violino é o que produz as notas mais agudas.

FABIO RIBEIRO/70/88

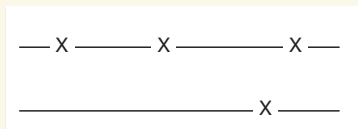


NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

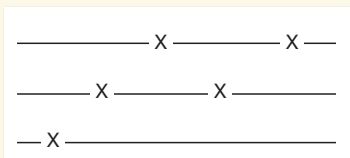
105

► **Exemplo 2**

- Sequência de quatro sons: duas notas agudas, uma nota grave e uma nota aguda.



aguda, uma nota de altura intermediária e uma nota aguda.



Aumente o nível de dificuldade propondo aos estudantes que façam três linhas paralelas no caderno, introduzindo sons em um plano intermediário de altura, como no exemplo a seguir.

Exemplo 3

- Sequência de cinco sons: uma nota grave, uma nota de altura intermediária, uma nota

Utilize instrumentos musicais diferentes para tocar as notas nos planos graves, intermediários e agudos. Se não tiver acesso a instrumentos musicais, você pode utilizar a própria voz para fazer sons agudos, intermediários e graves. Caso julgue adequado, os próprios estudantes podem se revezar nos papéis de criar e anotar as sequências musicais em diferentes planos de altura.

Atividades

2. Auxilie os estudantes a identificar os registros mais graves e os mais agudos. Nessa fase do aprendizado, espera-se que eles sejam capazes de reconhecer os contrastes entre os registros mais graves e os mais agudos das vozes da cantora, do cantor e dos instrumentos musicais. Analogias dos registros graves com os termos **grosso** ou **baixo** e dos registros agudos com os termos **fino** ou **alto** podem ser utilizadas somente no início dos trabalhos, pois é necessário incentivar os estudantes a utilizar a nomenclatura adequada.

A gravação segue esta sequência de registros de altura: 1) a letra da canção é inteiramente cantada por um cantor em uma tonalidade que mantém sua voz em registro grave; 2) após a modulação harmônica, uma cantora canta toda a canção em registro mais agudo; 3) a música volta ao início e a melodia é tocada por um instrumento em registro mais grave (contrabaixo); por fim, a melodia é tocada novamente por um instrumento em registro mais agudo (acordeão).

3. Oriente os estudantes a associar os movimentos corporais com os diferentes registros de altura sonora: o registro grave deve ser relacionado com o plano baixo no espaço, e o registro agudo, com o plano alto no espaço. Providencie um espaço grande para a atividade e incentive a turma a utilizar todo o espaço disponível, realizando movimentos amplos e diferenciando os registros graves e os agudos. Caso seja necessário, reforce que a altura de um som não se refere ao volume ou à intensidade, mas à característica de ser grave ou agudo.



ATIVIDADES

1. Ouça, na faixa 7, a canção "Tum tum tum", dos compositores brasileiros Ari Monteiro (1905-1977) e Cristóvão de Alencar (1910-1983), tocada e cantada em diferentes alturas. Acompanhe a letra a seguir enquanto escuta a canção.

Tum Tum Tum

No tempo que eu era só
e não tinha amor nenhum
Meu coração batia mansinho
Tum Tum Tum

Depois veio você
o meu amor número um
E o meu coração pôs-se a bater
Tum, tum-tum-tum, tum-tum-tum

No tempo que eu era só
e não tinha amor nenhum
Meu coração batia mansinho
Tum Tum Tum

Depois veio você
o meu amor número um
E o meu coração pôs-se a bater
Tum, tum-tum-tum, tum-tum-tum

Ari Monteiro e Cristóvão de Alencar. Tum Tum Tum. Intérprete: diversos. Em: *Música para colorir*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2015. 3 CD, CD 2, faixa 9.

2. O(A) professor(a) vai reproduzir trechos da canção, e você e os colegas vão identificar os momentos em que a melodia estiver em registro mais grave ou mais agudo. **Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**
3. Agora, você vai ouvir a faixa por completo e deverá se movimentar pela sala da seguinte maneira: quando a canção estiver em registro mais grave, abaixe-se; quando estiver em registro mais agudo, fique de pé. **Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**



Em música, denomina-se **duração** a propriedade de os sons serem curtos ou longos. Os sons que produzimos, falando, cantando ou tocando instrumentos musicais, possuem diferentes durações: alguns são mais longos e outros, mais curtos. Por exemplo: quando estalamos os dedos, os sons produzidos são de curta duração. Já o som de um trovão é mais longo, de maior duração.

Uma música pode apresentar várias combinações de duração, com alguns sons curtos e outros mais longos.



ATIVIDADES

1. Ouça na faixa 8 três sons curtos seguidos de três sons longos.
2. Escute novamente a faixa e observe o esquema a seguir. A representação gráfica da duração dos sons pode ser feita de forma alternativa à partitura convencional, por meio da combinação de pontos, que indicam sons curtos, e de linhas, que indicam sons longos.

2. Verifique se os estudantes compreenderam as relações entre os pontos e os sons curtos, e as linhas e os sons longos. Apresente a faixa quantas vezes for necessário. É importante ressaltar que essa representação gráfica é uma forma de registro alternativa à partitura convencional.



O esquema representa a sequência de três sons curtos e três sons longos.

3. Agora, com a ajuda do(a) professor(a), reproduzam essa sequência com suas vozes. **Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**
4. Ouça agora a faixa 9, que apresenta outros três exemplos de sequência de sons curtos e longos, e represente graficamente no caderno as durações na ordem em que você escutou. Lembre-se de utilizar pontos para representar sons curtos e linhas para os sons longos. Em seguida, com a ajuda do(a) professor(a), reproduza as sequências indicadas com sua voz. **Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**
5. Organizem-se em grupos de seis estudantes. Cada grupo vai criar três novas sequências de diferentes durações, mesclando sons de curta e de longa duração, e representar as sequências graficamente no caderno, utilizando pontos e linhas. Em seguida, apresentem para a turma uma das sequências criadas utilizando as próprias vozes. **Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

107

Respostas

Atividades

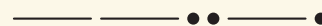
3. Reproduza a sequência com a própria voz, até que todos compreendam o exercício. Em seguida, você vai reger os estudantes com as mãos, indicando a duração das notas curtas e longas, para que eles possam reproduzir com a voz as sequências sonoras indicadas. Combine previamente com a turma o significado dos gestos. Por exemplo, a mão se fechando rapidamente indica um som curto; a mão aberta deslizando lateralmente em uma linha horizontal indica um som longo, que pode ser interrompido quando a mão se fecha rapidamente.
4. Esse tipo de exercício se destina ao trabalho com a percepção musical, que inclui o treinamento do estudante para escutar um som e anotá-lo com precisão. A **sequência 1** da faixa apresenta uma sequência composta, nesta ordem, de um som curto, um som longo, dois sons curtos e dois sons longos. Os estudantes devem representar a sequência da seguinte maneira:



A **sequência 2** da faixa apresenta uma sequência composta, nesta ordem, de um som longo, um som curto, dois sons longos e um som curto. Os estudantes devem representar a sequência da seguinte maneira:



A **sequência 3** da faixa apresenta uma sequência composta, nesta ordem, de dois sons longos, dois sons curtos, um som longo e um som curto. Os estudantes devem representar a sequência da seguinte maneira:



5. Cada grupo deve ditar à turma a sequência escolhida, utilizando as vozes, como foi ouvido nas faixas 8 e 9. Os colegas deverão deduzir a sequência proposta por cada grupo, verbalizando e representando graficamente no caderno. Se julgar adequado, proponha sequências de diferentes durações em um ditado sonoro, orientando os estudantes a registrá-las no caderno. Comece com exemplos simples, contrastando sons de duração curta e longa de forma bastante clara. Você pode aumentar gradativamente o número de sons.

Respostas

6. Destaque aos estudantes que, na primeira parte da música, a palavra **vou** é cantada sempre em notas de duração mais longa do que as demais. Na segunda parte, a palavra **só** é cantada sempre em notas de duração mais longa do que as demais.



6. Ouça na faixa 10 uma gravação de “Maracangalha”, composta pelo artista baiano Dorival Caymmi (1914-2008), e acompanhe a letra da canção, reproduzida a seguir. Preste atenção aos sons curtos e longos na melodia cantada.

Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

Maracangalha

Eu vou pra Maracangalha
Eu vou
Eu vou de **liforme** branco
Eu vou
Eu vou de chapéu de palha
Eu vou
Eu vou convidar Anália
Eu vou



Liforme: uma variação linguística da palavra **uniforme**. No caso da canção, refere-se a uma vestimenta.


PEIRO HANJIAN/7D/BR

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Se Anália não quiser ir
Eu vou só
Eu vou só
Eu vou só
Se Anália não quiser ir
Eu vou só
Eu vou só
Eu vou só
Eu vou só, sem Anália
Mas eu vou

Dorival Caymmi. Maracangalha.
Intérprete: Dorival Caymmi. Em: *Caymmi*.
[S. L.]: Odeon, 1967. 1 LP, faixa 6.

MARACANGALHA

-  7. No caderno, copie a letra da canção. Escute novamente a faixa 10 e adicione pontos sob as sílabas ou palavras que tiverem sons mais curtos. Depois, insira linhas sob as sílabas ou palavras que tiverem sons mais longos. **Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.**

Pausa

Durante uma música, alguns instrumentos podem parar de tocar, enquanto outros continuam. Em algumas canções, todos os instrumentos e vozes podem ficar em silêncio por alguns instantes e depois retomar suas sonoridades. Esses momentos de silêncio que existem nas músicas são chamados de **pausas**. Elas são usadas para tornar as músicas mais interessantes, criando sensações de repouso e contraste.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

109

Respostas

7. Oriente os estudantes a copiar a letra da música no caderno, deixando espaçamento suficiente entre as frases para as notações. Por se tratar de uma notação relativa, poderá haver pequenas diferenças entre os registros dos estudantes. De maneira geral, as sílabas têm duração curta e serão marcadas com pontos, exceto as palavras **vou** e **só**, que têm duração mais longa e devem ser marcadas com linhas, mais ou menos longas, de acordo com a percepção de cada estudante. Alguns estudantes poderão marcar também a palavra **eu** (de **eu vou**) com uma linha mais curta, o que também pode ser considerado adequado se sua extensão for coerente com as demais linhas grafadas. Aproveite a atividade para trabalhar com os estudantes a argumentação e a inferência, incentivando-os a embasar seus argumentos em conhecimentos adquiridos ao longo da Unidade, bem como em conhecimentos prévios e em vivências.

Orientações didáticas

Pausa

Caso seja possível, ouça com os estudantes o último movimento (também conhecido como *Finale*) da “Sinfonia nº 100”, do compositor austríaco Joseph Haydn (1732-1809), e ressalte os grandes contrastes de intensidade e as frequentes pausas que o compositor explora nessa música. Outra opção para demonstrar o uso frequente de pausas no decorrer de uma música é a segunda (também conhecida como *Langsam*) das “Seis peças para piano” (Opus 19), do compositor Arnold Schoenberg (1874-1951). Você pode encontrar o último movimento e a segunda peça para piano em plataformas de vídeo e de áudio na internet.

A criação de uma canção

Incentive os estudantes a perceber a linha evolutiva pela qual passa a criação de uma canção antes de esta se tornar o produto final que é escutado nas rádios e em serviços de *streaming*. É importante que os estudantes compreendam detalhadamente as etapas desse processo, que vão desde a composição, passando por ensaios, gravação, produção, mixagem e masterização, até a música pronta. Se possível, traga para a sala de aula exemplos de versões diferentes de uma mesma música, e trabalhe a percepção da turma quanto às escolhas no processo de criação de arranjos que possibilitam resultados variados. Dessa forma, os estudantes podem utilizar os termos aprendidos para comparar as diferenças e as semelhanças, bem como expor suas opiniões sobre as versões que escutaram.

Entre vários exemplos que você pode apresentar aos estudantes estão as diferentes gravações feitas para a música “Fico assim sem você”, composta por Abdullah e Cacá Moraes. A música foi gravada em 2002 pela dupla Claudinho (1975-2002) e Buchecha (1975-), em estilo dançante e com instrumentos eletrônicos, alcançando grande sucesso nas rádios. Dois anos mais tarde, a cantora e compositora Adriana Calcanhotto (1965-) lançou uma versão da música em um arranjo bastante diferente, somente com voz e violão, alcançando também boa recepção do público, especialmente o infantojuvenil. Se possível, apresente as duas versões aos estudantes e comente os diferentes arranjos que levam a resultados sonoros variados, todos podendo alcançar uma boa recepção.

2 A criação de uma canção

Na criação de uma música, são combinados sons curtos e longos, graves e agudos, fortes e fracos e de diversos timbres, que podem ser originários de diferentes instrumentos musicais, vozes, objetos, máquinas e da natureza. Existem várias formas de realizar essas combinações. Muitas vezes, as características dos sons são utilizadas de maneira consciente nesse processo criativo e, em outras, a intuição musical, que é fruto de nossa cultura musical, é o fator que predomina.

A **canção** é uma forma de música que contém um texto, chamado de **letra**, que é cantado por um artista ou um grupo de artistas e é acompanhado por um ou mais instrumentos musicais. Existem várias etapas no processo de criação de uma canção, como a composição, o arranjo, os ensaios, a gravação e as apresentações ao vivo.

O momento de **composição** de uma canção é aquele em que a letra e a parte musical são criadas. Um ou mais **compositores** trabalham na criação de cada um desses elementos. A letra pode ser escrita antes ou depois de a parte musical estar pronta, ou os dois elementos podem ser compostos simultaneamente.

Os compositores cariocas Tom Jobim (1927-1994) e Vinícius de Moraes (1913-1980) foram parceiros na criação de muitas canções, entre elas a composição “Eu sei que vou te amar”. Rio de Janeiro (RJ). Foto de 1977.



U. BERTINI/FOCUSPRESS

A compositora Dona Ivone Lara (1922-2018) em apresentação musical. Ela foi uma das principais compositoras brasileiras, tendo lançado cerca de 14 discos. Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2010.



BUDA MENDES/JAINOVENY/GETTY IMAGES

Depois desse momento, o compositor pode gravar sua canção em um estúdio de gravação musical ou apresentá-la em *shows* ao vivo. Muitos preferem que as canções sejam trabalhadas por um **arranjador**, o profissional que escolhe quais instrumentos participarão da gravação da canção e indica como cada um será tocado — ordenando os sons musicais de cada instrumento, que podem ir dos graves aos agudos, ou vice-versa —, em que parte da música eles entram e em qual intensidade vão tocar. O arranjador pode criar todo o **arranjo musical** sozinho, em seu estúdio, ou desenvolver suas ideias durante os ensaios.

Os **ensaios** são encontros que os artistas realizam para conhecer as músicas que vão tocar. Alguns arranjadores os utilizam para experimentar seus arranjos e conferir se estão soando da maneira como planejaram. Além disso, eles podem mudar ou aprimorar algumas ideias, melhorando o resultado final, que será registrado na gravação em estúdio.

Existem também artistas que fazem os arranjos musicais durante os ensaios; assim, cada músico contribui com o conhecimento sobre o instrumento que toca. Os **instrumentistas** executam os arranjos musicais criados pelo arranjador ou criam eles mesmos a parte musical que vão tocar, em conjunto com o restante do grupo.



Almir Sater (1956-) é um cantor e instrumentista brasileiro. A viola é o principal instrumento tocado por Sater. São Paulo (SP). Foto de 2018.

Tendo em vista as etapas do processo de criação apresentadas, podemos ver um exemplo prático de tais momentos na elaboração de um álbum. Acompanhe, a seguir, o envolvimento e os depoimentos dos músicos que participaram, com o compositor Chico Buarque (1944-), da construção de um dos álbuns de sua carreira musical.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Instrumentista:

músico que toca instrumentos. Por exemplo, quem toca bateria é um instrumentista conhecido como baterista; quem toca saxofone é o saxofonista; o músico que toca violão é o violonista, etc.

Orientações didáticas

O Brasil tem grande riqueza e diversidade na música popular, apresentando muitas vertentes e compositores importantes. São muitos os processos criativos e as motivações e inspirações que guiam os músicos.

Em entrevista sobre seu processo criativo, a cantora e compositora soteropolitana Luedji Luna (1987-) falou sobre o que a inspira nas composições de canções.

Como é seu processo de composição? O que a inspira?

A vida me inspira. Este mundo e como viver esta experiência de ser um corpo feminino e negro no mundo me atravessam. Então, meu olhar sobre o mundo, minhas experiências nele, eu escrevo sobre tudo isso. O processo começa com a escrita. Eu comecei escrevendo muito, não necessariamente havia nome para o que eu estava fazendo. Comecei na adolescência e com 17 anos decidi escrever músicas. Geralmente é assim em meu processo: começo com a letra e depois vem a música.

SILVA, Isabella Candido da. O som que fez o som de Luedji Luna. *Itaú Cultural*, 2 jul. 2021. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/entrevista/som-que-fez-som-luedji-luna>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Se possível, apresente aos estudantes a canção “Asas”, de Luedji Luna (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cGf69ZvSGqA>; acesso em: 14 fev. 2022). Nela, a cantora e compositora fala sobre a liberdade em uma conversa imaginária com o vento.

Orientações didáticas

O álbum *Chico*, de 2011, de Chico Buarque (1944-), foi escolhido como base para a abordagem das diferentes etapas do processo de composição e gravação de um CD, pois os depoimentos dos músicos ao documentário *Dia Voa* ilustram o debate desse processo criativo, além de apresentar o ponto de vista dos artistas sobre esses momentos de troca de ideias e de criação.

Você pode solicitar aos estudantes que pesquisem na internet depoimentos de compositores de que gostem, falando dos processos criativos de composição, de arranjos e de produção de álbuns musicais. Peça a eles que tragam o que encontrarem para uma discussão em sala de aula. Se julgar adequado, compartilhe com a turma o exemplo a seguir.

- O compositor britânico Ed Sheeran (1991-) comenta a criação de seu terceiro álbum no documentário *Songwriter* (na tradução do inglês para o português, “Compositor de canções”). O depoimento de Sheeran mostra sua preocupação com a originalidade das letras de suas músicas, buscando fugir de frases clichês que são encontradas em muitas canções comerciais.

[...] Eu acho que a coisa mais difícil em escrever uma música é encontrar uma frase que você nunca ouviu antes, porque há sempre uma música que é: “eu te amo, *baby*, eu sinto sua falta”. [...]

ED SHEERAN mostra processo criativo no documentário *Songwriter*, que ganha primeiro trailer. *G1*, 19 jul. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2018/07/19/ed-sheeran-mostra-processo-criativo-no-documentario-songwriter-que-ganha-primeiro-trailer.ghtml>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Produtor musical: pessoa responsável por dirigir a gravação de uma música em um estúdio. É o produtor quem coordena os ensaios e as sessões de gravação, orientando instrumentistas e cantores dentro do estúdio. O produtor também supervisiona os processos de mixagem e masterização das músicas gravadas.

Burilado: aperfeiçoado, melhorado.

De origem carioca, Chico Buarque é um dos mais conhecidos compositores do Brasil. Suas canções estão inseridas em uma cultura musical que abrange gêneros considerados parte das raízes musicais brasileiras, como o baião e, principalmente, o samba. Suas composições também contemplam gêneros musicais de outras vertentes, como a valsa e o *blues*. Em 2011, o compositor gravou o álbum musical *Chico*, que contém dez canções.

No processo de criação desse álbum, ele convidou Luiz Claudio Ramos (1949-) para tocar violão, fazer os arranjos e ser o **produtor musical** do CD. O baixista Jorge Helder (1962-), o pianista João Rebouças (1957-) e o baterista Jurim Moreira (1956-) foram chamados para serem os instrumentistas principais. Alguns outros músicos fizeram participações especiais.

Leia a seguir um depoimento de Chico Buarque presente no documentário *Dia Voa*. Nele, o compositor discute o processo de criação das canções presentes no álbum citado e os ensaios realizados antes de sua gravação.

Acho que eu fiz a valsa [“Nina”], depois eu fiz o *blues*, “Essa Pequena”, depois eu fiz o samba... Eu ia mandando para o Luiz Cláudio [o arranjador] com um intervalo de um, ou dois, ou três meses entre uma música e outra. Esse intervalo era o tempo que estava fazendo cada música, eu estava compondo, e estava recompondo e desfazendo e descompondo, até chegar à forma definitiva, musical, harmônica: “Eu quero essa sequência. É assim, assim. Ela já existe e é assim”. A letra vem em seguida, vem quase junta, às vezes ela vai sendo **burilada** até o dia da gravação.

Entrevista de Chico Buarque ao documentário *Dia Voa*, de Bruno Natal. Brasil, 2011 (63 min).



O compositor Chico Buarque se preparando para uma apresentação ao vivo. Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2018.

Como foi possível notar na fala do compositor, seu processo criativo é longo. Ele pode trabalhar na mesma canção por cerca de três meses, até ficar satisfeito com a obra. De forma geral, ele cria primeiro a parte musical e depois a letra, logo em seguida, quase simultaneamente. Quando a canção está pronta, Chico Buarque a envia para o arranjador iniciar seu trabalho. O arranjador Luiz Claudio Ramos comenta esse processo:

Quando ele [Chico Buarque] apresentou a [música] “Nina” [...], que é uma valsa clássica, em função de tudo que eu já tinha feito com ele, eu já comecei a [imaginar]: quatro flautas, quatro trompas, orquestra sinfônica e tal. Aí ele [disse]: “Não, espera aí, vamos ver aqui...” e acabou ficando um quinteto [grupo de cinco instrumentos de sopro]. Então mudou todo o conceito sonoro do disco. Agora, o que eu tinha feito em termos de arranjo [...], eu aproveitei essas ideias *pro* conjunto que a gente fez. [...] E aí nós começamos a ensaiar na minha casa [...] com o Jorge [Helder] no baixo [instrumento musical de corda] e o João Rebouças [no piano]. [...] Eu acho legal isso: você pegar as ideias de uma grande orquestra e condensar num pequeno conjunto.

Entrevista de Luiz Claudio Ramos ao documentário *Dia Voa*, de Bruno Natal. Brasil, 2011 (63 min).

O arranjador, no início do processo, pensou em criar arranjos para um grande grupo de instrumentistas, planejando até mesmo a presença de uma orquestra. Mas, ao trocar ideias com o compositor, percebeu que Chico queria que os arranjos fossem feitos para um grupo pequeno de instrumentistas. Assim, Ramos aproveitou as ideias iniciais e as adaptou para um pequeno grupo, incluindo violão, piano, baixo e bateria. Quando os ensaios começaram, ele pôde experimentar os arranjos ao ouvir suas ideias serem executadas pelos instrumentistas. Todos puderam oferecer suas contribuições e ajudaram a aperfeiçoar os arranjos de maneira que o resultado agradasse ao conjunto de pessoas que estavam tocando a música.

Chico Buarque e seus instrumentistas na passagem de som para um show. São Paulo (SP). Foto de 2018.



TECA LAMBORGUM/PICTUREM

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

113

Texto complementar

A parceria entre Chico Buarque e Luiz Claudio Ramos (1949-) faz parte dos discos do compositor desde 1989. Na entrevista a seguir, o arranjador e produtor musical fala um pouco sobre essa parceria e seu processo criativo.

Luiz Claudio Ramos, carioca, 67 anos, violonista autodidata, o “matemático” das escalas sonoras, assina desde 1989 a direção musical dos discos e *shows* de Chico Buarque de Hollanda. [...]

A simbiose começa quando Chico, voz e violão, apresenta suas criações ao maestro. “A maioria dos compositores trabalha em cima de uma melodia previamente feita por parceiros ou terceiros.

É quando se diz: “põe letra aí”. Chico até faz isso também, geralmente para teatro ou cinema. No mais das vezes, porém, traz o pacote pronto, ou seja, letra e música de sua autoria”, diz Luiz Claudio. Apresentado o material “bruto”, o maestro vai ao piano e ao violão “rascunhar” o primeiro arranjo, sempre o mais doloroso, porque é ali que se começam a estabelecer as ideias, a dinâmica, imagina-se a diversidade de instrumentos. Pergunto se há um tempo médio de conclusão do trabalho. A resposta é a esperada. “Com música não dá para fazer previsão, não.” O tempo de maturação, diz, é um ingrediente fundamental a um bom arranjo.

“A relação com Chico é de troca. O processo criativo sempre sofre interferências, e é claro que eu, como arranjador e produtor, tenho uma interferência maior do que os demais músicos, mas é sempre procurando preservar o espírito do que o Chico quer”, diz Luiz Claudio. E aí está a magia: dar à obra de Chico Buarque um tratamento musical que traduza exatamente a emoção que o autor pretende passar em cada estrofe. [...]

OLIVEIRA, Darcio. A fórmula de Luiz Claudio Ramos, parceiro de Chico Buarque. *Época Negócios*, 14 jul. 2017. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2017/07/formula-de-luiz-claudio-ramos-parceiro-de-chico-buarque.html>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Indicações

- *Chico*: artista brasileiro. Direção: Miguel Faria Jr. Brasil, 2013 (116 min).

O filme mostra a presença de Chico Buarque na cultura brasileira dos últimos cinquenta anos. Se julgar adequado, selecione trechos do filme e mostre aos estudantes, contextualizando a importância do cantor e compositor para a música do Brasil.

Leia a seguir os depoimentos do pianista João Rebouças e do contrabaixista Jorge Helder sobre o processo de experimentação dos arranjos que antecederam a gravação do álbum musical *Chico*.

Os ensaios são bons *pra* isso, *pra* laboratório mesmo, experimentar. As ideias também vão trocando: o baixo dá uma ideia *pro* piano, o piano dá uma ideia *pro* baixo, o violão dá uma ideia...

Entrevista de João Rebouças ao documentário *Dia Voa*, de Bruno Natal. Brasil, 2011 (63 min).

[Foi] uma total descontração musical, de poder experimentar tudo. [...] Ao gravar a música eu fiquei com saudades dos ensaios [...]. Não sei se a gente percebe com muita nitidez, com muita clareza, o momento em que você está sendo feliz. Mas quando ele passa e [...] fica na memória... eu tenho certeza de que naquele dia eu estava sendo muito feliz. [...] Eu fiquei com saudade desse ensaio que nós fizemos antes da gravação.

Entrevista de Jorge Helder ao documentário *Dia Voa*, de Bruno Natal. Brasil, 2011 (63 min).



O compositor Chico Buarque e o instrumentista Jorge Helder durante um show. São Paulo (SP). Foto de 2012.

Antes mesmo de gravar o álbum, os músicos já haviam passado por várias etapas do processo criativo: a composição das canções, a criação dos arranjos e os ensaios com experimentação e aperfeiçoamento dos arranjos. De acordo com Chico Buarque, esse processo foi muito importante para a concepção do disco e para o momento de gravação das canções:

[...] entramos no estúdio mais conscientes do que era o disco, do que era cada faixa do disco. [...] Senão, [...] depois que está tudo pronto você diz: “Bom, não era exatamente isso, mas já está gravado, [...] podia ser diferente, mas fica assim mesmo”. Aí não, a gente chegou já com a base pronta, com as músicas prontas.

Entrevista de Chico Buarque ao documentário *Dia Voa*, de Bruno Natal. Brasil, 2011 (63 min).



Equipamentos utilizados para a mixagem de uma canção.

Existem diferentes procedimentos de gravação em um estúdio. O produtor pode escolher gravar todos os músicos tocando ao mesmo tempo ou cada instrumentista, separadamente, ou pequenos grupos de instrumentos. Em geral, as últimas gravações são as vozes dos cantores. Depois de finalizadas as gravações e antes de serem divulgadas, as músicas ainda passam por dois processos: a mixagem e a masterização.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

115

Texto complementar

As etapas de composição, ensaio e gravação podem ser trabalhadas como ferramentas pedagógicas com enfoque no processo de ensino-aprendizagem em musicalização que leve em conta os aspectos da técnica juntamente com o valor humanístico da música e a inclusão social. Por essa perspectiva, é interessante observar as possibilidades que surgem para você experimentar. O papel do arranjador, por exemplo, suscita propostas de atividades muito bem alinhadas com tais valores:

[...] um arranjo consiste em adaptar ou reescrever uma composição com certa liberdade, fato que suscita o conceito de recomposição. Para isto, subentende-se que é necessário um domínio relativo

de estruturação musical, porém, os alunos irão elaborar arranjos de forma intuitiva dentro de suas possibilidades musicais, cabendo ao professor conduzir a aula de acordo com as dificuldades encontradas em sala.

[...]

[...] a elaboração de arranjos em aulas coletivas pode ser uma alternativa viável para a iniciação musical, pois permite trabalhar com um número significativo de alunos. [...] É importante lembrar que o objetivo desta disciplina [música] em escolas regulares é a democratização do ensino musical, permitindo a formação de uma sociedade mais participativa em

eventos musicais, consciente de que a Música é uma fonte de expressão e saber essencial na vida do ser humano.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Música Hodie*, v. 9, n. 1, Goiânia: UFG, p.129-140, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/10744>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Orientações didáticas

Os produtores musicais usualmente têm grande responsabilidade nos processos de mixagem e masterização das gravações. O trabalho desses profissionais relaciona o conhecimento técnico quanto ao uso de equipamentos e o entendimento do mercado fonográfico, no que diz respeito às tendências e ao público-alvo.

Após a etapa de gravação, segue-se o trabalho de produção com o processo de mixagem. A própria denominação indica qual a finalidade desta etapa, pois o termo mixagem tem origem a partir da palavra “mix”, traduzida do inglês como “misturar”. Nesta etapa são agrupados todos os sons gravados separadamente [...] e é feito um tratamento para que todas as faixas gravadas soem com características que favoreçam a coesão do material em questão.

[...]

[...] as principais funções do processo de masterização:

- uniformizar as faixas de um disco para que soem como partes de uma mesma obra, sem diferenças abruptas [...];
- melhorar a inteligibilidade [...] do áudio, sem causar distorções;
- preparar a mídia *master* para ser duplicada, adicionando códigos e informações técnicas, arte, encarte, *tags*, etc.;
- verificar a confiabilidade e compatibilidade das cópias com equipamentos reprodutores dos consumidores;
- testar a “tradução” do áudio em diferentes sistemas de reprodução, simulando a experiência final de diversos usuários;
- minimizar as possíveis falhas de mixagem;
- consertar erros de edição (ruidos, *clicks*, *pops*); e
- definir a sequência das músicas no disco (contorno emocional).

STEIN, Leandro; VIEIRA, Glicia; QUADROS, Ruy.

A dinâmica da inovação na indústria fonográfica e as transformações no processo de produção musical. *Desafio On-line*, Campo Grande, v. 2, n. III, art. 2, p. 746-774, set./dez. 2014.

Streaming: palavra do idioma inglês que pode ser traduzida para o português como “transmissão de mídia”. O *streaming* é uma forma de distribuição de dados de vídeo e música pela internet que permite que uma canção seja escutada sem a necessidade de realizar *download* nem ocupar espaço de memória no dispositivo (*smartphone* ou computador) do usuário.

A **mixagem** é o processo de juntar todos os instrumentos e as vozes gravadas, mas de maneira que formem um conjunto, adequando cada instrumento à sonoridade final desejada. O processo de **masterização** transforma o áudio em um formato que possa ser comercializado, considerando todos os aparelhos em que a música poderá ser reproduzida, como tocadores de CD, *smartphones* ou computadores. A masterização é a última etapa de finalização, visando à reprodução da música comercialmente. Atualmente, os processos de gravação, mixagem e masterização costumam ser feitos por meio de programas de computador, em processos digitais.

Por meio desses mesmos programas, também é possível publicar e compartilhar uma canção gravada e mixada em plataformas de compartilhamento de músicas por **streaming**. Com o desenvolvimento dessa tecnologia, a venda de cópias físicas de CDs ou de LPs diminuiu nos últimos anos. Atualmente, grande número de pessoas prefere ouvir músicas no celular por intermédio desse serviço.



Menina ouvindo música no celular. Os serviços de *streaming* são bastante procurados na atualidade, pois permitem que os dispositivos eletrônicos não tenham seu espaço de memória preenchido com arquivos de música. Campo Mourão (PR). Foto de 2017.

116

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Existem programas de edição e gravação de música que podem ser acessados e baixados gratuitamente pela internet. Se possível, selecione algum desses programas e explore-o com os estudantes. Você também pode realizar uma busca em plataformas de compartilhamento de vídeo *on-line* para mostrar produtores musicais utilizando equipamentos de mixagem e masterização ao trabalhar na produção de uma música ou um álbum.



EXPLORANDO NA REDE

A criação de um álbum musical

- 1 Escolha um de seus álbuns musicais favoritos e pesquise na internet o processo de criação das canções, dos arranjos e dos ensaios antes de sua gravação.
- 2 Procure, no encarte e na contracapa do CD, ou utilizando uma ferramenta de busca na internet, os nomes dos compositores, arranjadores, produtores musicais, instrumentistas e estúdios de mixagem e masterização envolvidos no projeto.
- 3 Pesquise depoimentos que esses artistas tenham fornecido a publicações *on-line* e em documentários, sobre detalhes do processo de criação do álbum.
- 4 Investigue se existem fotos ou vídeos de ensaios ou do processo de gravação desse projeto. Observe se os músicos trocam ideias, como se posicionam no estúdio, em qual ordem gravam cada instrumento e vozes e se a canção trabalhada parece ter mudado entre o ensaio e o momento de gravação.
- 5 No caderno, anote as informações que coletou e observou sobre cada parte do processo de criação do álbum:
 - composição;
 - ensaios;
 - mixagem;
 - arranjo;
 - gravação;
 - masterização.
- 6 Em sala de aula, converse com os colegas sobre as diferenças e as semelhanças entre os processos pesquisados.



PARO ELI SPASIMAU/7/08

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

117

Orientações didáticas

Explorando na rede

Encoraje os estudantes a reconstruir imaginativamente as etapas do processo criativo pesquisado. Isso fará com que eles exponham conhecimentos que já têm sobre seus artistas favoritos. É possível que nem todas as informações estejam disponíveis em relação a algum álbum escolhido para a pesquisa. Pode ser necessário juntar informações de artistas ou álbuns diferentes para contemplar todas as etapas da criação.

O desenvolvimento do item 6 permite o trabalho com a argumentação e a inferência, pois os estudantes devem ser incentivados a argumentar com base nas informações pesquisadas e nas inferências que realizaram ao ler e interpretar essas informações, relacionando-as a seus conhecimentos prévios e adquiridos no estudo da Unidade.

A seção “Explorando na rede” propõe uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita a avaliação dos estudantes em relação aos conteúdos conceituais (objeto de pesquisa), procedimentais (ação de pesquisa) e atitudinais (relação ética com as fontes). Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” do Manual do Professor.

3 A composição na música de concerto

Na música de concerto, também conhecida como música clássica ou música erudita, existem diversas maneiras de criar uma composição, e uma das mais utilizadas é a que tem como base o **motivo** musical. O motivo é uma unidade musical composta de algumas poucas notas ou um ritmo. Trata-se da ideia principal de uma composição, desenvolvida de várias formas ao longo de sua duração.

Geralmente, a música começa com a apresentação do motivo. Ao longo dela, os compositores podem desenvolver o motivo por meio da alteração dos instrumentos que tocam, de pequenas modificações na altura e na duração das notas, assim como do acréscimo de novas ideias musicais que dialogam com o motivo inicial. Desse modo, o compositor desenvolve o motivo até criar uma música completa.



Orquestra Sinfônica de Teresina (PI) em apresentação no Parque da Cidadania. Foto de 2021.

118

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

Leia o texto do compositor austríaco de música de concerto e também teórico musical Arnold Schoenberg sobre a função e as características do **motivo** musical:

Até mesmo a escrita de frases simples envolve a invenção e o uso de motivos, mesmo que, talvez, inconscientemente. Usado de maneira consciente, o motivo deve produzir unidade, afinidade, coerência, lógica, compreensibilidade e fluência do discurso.

O motivo geralmente aparece de uma maneira marcante e característica ao início de uma peça. [...]

De qualquer maneira, tudo depende do uso que se faz dele. Que o motivo seja simples ou complexo, que seja formado de poucos ou muitos elementos, a impressão final da peça não será determinada por sua forma básica: tudo dependerá de seu tratamento e desenvolvimento.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: Edusp, 1990. p. 35-36.

O compositor alemão Ludwig van Beethoven (1770-1827) utilizou um motivo para compor a *Quinta sinfonia em dó menor*, uma peça que levou quatro anos para ser finalizada. O motivo é composto de quatro sons que lembram batidas de uma pessoa em uma porta. De acordo com Anton Schindler (1795-1864), biógrafo de Beethoven, na época, havia rumores de que o som representaria o destino que bate à porta, trazendo as coisas que nos aguardam em nosso futuro.

CSA DE BEETHOVEN, BONN, FOTOGRAFIA/D/DR



Joseph Karl Stieler.
Retrato de Ludwig van Beethoven, 1820. Óleo sobre tela, 62 cm x 50 cm. A obra representa Beethoven no processo criativo de uma composição.



ATIVIDADES

- 1.** Ouça a faixa 11, que contém a parte inicial da *Quinta sinfonia em dó menor*, de Beethoven. Preste atenção nos quatro primeiros sons que formam o motivo.
Veja comentário nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.
- 2.** Reproduza a faixa 12, que contém um fragmento maior da *Quinta sinfonia em dó menor*. Procure identificar, com os colegas e o(a) professor(a), os trechos em que o motivo se repete dentro das variações que o compositor criou.
Veja resposta nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

119

Sugestão de atividade

Para trabalhar com a turma a música de Ludwig van Beethoven (1770-1827), assista ao vídeo da Orquestra Sinfônica da WDR, de Colônia, na Alemanha, tocando todo o primeiro movimento da *Quinta sinfonia*, do compositor (disponível em: <https://www1.wdr.de/orchester-und-chor/sinfonieorchester/videos/video-ludwig-van-beethoven---schicksals-sinfonie-sinfonie-nr--c-moll-op--100.html>; acesso em: 14 fev. 2022) e leve os estudantes a perceber como o motivo inicial é desenvolvido durante todo o movimento em diversas

variações. Por exemplo, ao fim do movimento, o motivo inicial é retomado para conduzir a música a seu desfecho.

Além de ouvir, a experiência de ver uma orquestra em ação pode ser muito esclarecedora para os estudantes. No vídeo indicado, é possível perceber a organização e a configuração de uma orquestra: à frente fica o naipe das cordas; à esquerda do maestro estão as violas, os violoncelos e os contrabaixos, responsáveis pelas partes intermediárias e graves; à direita do maestro estão os violinos, responsáveis pelas partes agudas tocadas pelas cordas; atrás dos instrumentos de corda, no grupo intermediário

de músicos da orquestra, estão os instrumentos de sopro, feitos de madeira ou metal – trompas, flautas, oboés, etc.; e ao fundo da orquestra há os instrumentos de percussão, especialmente importantes nessa peça. Ressalte o papel do maestro, que com seus gestos e expressões corporais e faciais é responsável por dar unidade ao grupo, marcando o ritmo e as variações de dinâmica e de andamento, de acordo com as indicações da partitura.

Caso perceba o interesse dos estudantes, deixe que eles acompanhem o concerto pelo menos até o fim do primeiro movimento da sinfonia, que vai até o momento 7'20" do vídeo.

Respostas

Atividades

1. Converse com os estudantes sobre o motivo e pergunte a eles se conseguiram identificar a similaridade dele com o som de batidas em uma porta. Toque novamente a faixa 11 e peça aos estudantes que percutam com as mãos em suas carteiras o ritmo da música. Pergunte a eles quais outros sons acreditam que são similares ao motivo. Alguns podem já conhecer a composição e reconhecê-la somente pela escuta do motivo musical inicial.
2. Auxilie os estudantes na verificação dos diversos momentos em que o motivo se repete durante o trecho selecionado. Chame a atenção deles para o fato de que o motivo aparece diversas vezes, com modificações maiores ou menores, mas de maneira geral mantém a estrutura rítmica dos quatro primeiros sons iniciais. Pergunte aos estudantes se a percepção deles mudou ao ouvir um trecho maior da música e se agora mais alguns já conseguem identificá-la com base no motivo. Reproduza a música quantas vezes forem necessárias e ressalte aos estudantes que o motivo é a ideia condutora de todo o trecho. Ele é a semente que brota de várias maneiras no desenvolvimento da música.

Orientações didáticas

Arte do amanhã

Busque imagens e vídeos em que os participantes da Orquestra Maré do Amanhã se mostrem envolvidos na proposta do projeto. Seja aprendendo, seja apresentando ou relatando sua experiência com a música de concerto, o contato dos estudantes com a experiência de jovens cuja realidade foi transformada por meio da música contribui para evidenciar a importância de iniciativas que aproximam conhecimentos artísticos do cotidiano das pessoas.

Indicações

- HOWARD, John. *Aprendendo a compor*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

O livro aborda o trabalho com a composição em sala de aula, apresentando também formas alternativas de notação musical. É uma obra indicada caso deseje aprofundar seus conhecimentos sobre processos criativos com composições musicais.



ARTE DO AMANHÃ

Orquestra Maré do Amanhã

Em 2010, no complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, surgiu um projeto dedicado a ensinar música de concerto a crianças e adolescentes de comunidades da região, chamado Orquestra Maré do Amanhã. Por meio da música, o projeto fornece uma alternativa de crescimento cultural, aprendizado e diversão para essas comunidades.

Durante as aulas de música, crianças e adolescentes aprendem a tocar violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta doce, entre outros instrumentos, além de trabalhar em grupo e desenvolver a disciplina exigida para o aprendizado de um instrumento musical. Os participantes também são estimulados a ter um bom desempenho na escola.

O projeto atende mais de 2 mil crianças e adolescentes e já se apresentou em vários teatros do estado do Rio de Janeiro, de outros lugares do Brasil e até de outros países.

Leia a seguir o trecho de uma reportagem que apresenta a maneira criativa que a Orquestra Maré do Amanhã encontrou de levar música ao público durante o período de distanciamento físico decorrente da pandemia de covid-19.

Acesse o **site da Orquestra Maré do Amanhã** e conheça um pouco mais o projeto. Veja a referência completa na seção “Para ler, ouvir e ver” ao final da Unidade.

Um belo espetáculo musical itinerante conquistou recentemente moradores do bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Parte da Orquestra Maré do Amanhã, formada por jovens e adolescentes de uma das maiores favelas da cidade, se apresentou no domingo [...] em cima de um trio elétrico com um repertório emocionante. Os concertos móveis da Caravana da Esperança querem justamente levar um pouco de alegria às pessoas em tempos de tanta tristeza pelas mortes de tantos brasileiros por causa da covid-19.

“Sorria, cante, dance, acredite, seja feliz”, eram as mensagens inscritas na lateral do caminhão de 14 metros de comprimento e 30 toneladas que transportava 12 dos mais de 300 jovens que compõem o projeto [...]. Mas não é somente com música de qualidade que esses talentosos moradores do Complexo da Maré estão fazendo a diferença. Eles também levam comida a famílias em extrema vulnerabilidade social nas 16 comunidades da região.

Rosayne Macedo. Orquestra leva esperança às ruas do Rio e comida às comunidades da Maré. *Vida e ação*, 16 maio 2021. Disponível em: <https://www.vidaeacao.com.br/orquestra-leva-esperanca-as-ruas-do-rio-e-comida-as-comunidades-da-mare/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Orquestra Maré do Amanhã no Morro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2021.



MARKO BRENDOW/ORQUESTRA MARÉ DO AMANHÃ

4 Rap: poesia, duelos cantados e improvisação



A rapper curitibana Karol Conká em show. São Paulo (SP). Foto de 2020.

O rap é parte integrante do movimento cultural **hip-hop**. Trata-se de uma palavra originária da língua inglesa que indica a abreviação de “ritmo e poesia” (em inglês: *rhythm and poetry*). Isso significa que no rap a letra da música tem grande importância e deve estar em pleno diálogo com o ritmo da parte musical.

As letras dos raps são, muitas vezes, escritas como forma de transmissão de conhecimento sobre o mundo, pautado em valores e princípios que seus compositores defendem. A **rapper** curitibana Karol Conká, (1987-), por exemplo, utiliza suas letras como forma de denunciar as violências e os padrões de beleza e comportamento impostos às mulheres.

Podemos perceber a importância da palavra no rap ao observar a letra do poema “Milionário do sonho”, de autoria de Elisa Lucinda (1958-), que abre o CD *O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui*, do rapper brasileiro Emicida, lançado em 2013:

Milionário do sonho

Falo querendo entender,
canto para espalhar o saber
e fazer você perceber

Que há sempre um mundo, apesar de já começado,
há sempre um mundo pra gente fazer

Um mundo não acabado

Um mundo filho nosso, com a nossa cara,

o mundo que eu disponho agora foi criado por mim

Euzin, pobre **curumim**, rico, franzino e risonho, sou milionário do sonho

Elisa Lucinda e Emicida. Milionário do sonho. Intérpretes: Emicida e Elisa Lucinda. Em: *O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui*. Laboratório Fantasma, 2013. 1 CD, faixa 1.

Na canção, Emicida e Elisa Lucinda dizem como pretendem espalhar o conhecimento e a esperança da construção de um mundo melhor por meio do uso das palavras no rap.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Hip-hop: movimento cultural que surgiu no começo da década de 1970 em bairros periféricos da cidade de Nova York, nos Estados Unidos. O movimento envolve o rap, a discotecagem, o grafite e a dança de rua. No Brasil, o hip-hop ganhou força a partir da década de 1980, em periferias e comunidades de centros urbanos, e apresenta atualmente grande produção cultural.

Rapper: cantor ou compositor de música de rap.

Euzin: liberdade poética do autor para se referir a si mesmo.

Curumim: regionalismo amazônico para garoto, menino.

Indicações

Livro

- ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

O livro contextualiza o rap na cultura brasileira e apresenta relatos de educadores que o utilizaram como instrumento pedagógico em suas práticas em sala de aula.

Filmes e séries

- Hip-hop *evolution*. Direção: Darby Wheeler. Canadá, 2016.

Série de documentários que abordam, por meio de entrevistas com DJs, MCs e produtores musicais, o desenvolvimento e as mudanças do hip-hop nos Estados Unidos.

- *O som que vem das ruas*. Direção: Daniel Veloso e Eduardo Zunza. Brasil, 2011 (35 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MprgOze97PA>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Documentário sobre desdobramentos do hip-hop no Brasil, especialmente na cidade de Belo Horizonte (MG).

- *Batalha, Mina*. Direção: Isis Aisha. Brasília, 2018. Disponível em: <https://isisaisha.com/batalha-mina>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Websérie documental que acompanha um grupo de mulheres que organizam eventos de duelos de rap com o objetivo de dar visibilidade à criação feminina dentro dessa manifestação expressiva.

- *AmarElo – É tudo pra ontem*. Direção: Fred Ouro Preto. Brasil, 2020 (110 min).

O documentário explora o processo de criação de Emicida para o álbum *AmarElo* e a estreia do show no Teatro Municipal de São Paulo (SP), espaço que por muito tempo foi negado à população negra e à manifestação do rap e do hip-hop.

MCs: sigla que significa “mestres de cerimônias”. No caso dos duelos, os MCs são os improvisadores que criam os versos ao vivo.

Apresentador: MC que coordena as etapas do duelo, apresentando o tema da improvisação e coletando os votos do júri e do público.

DJ: abreviação da palavra em inglês *disk-jockey*. O DJ é quem opera o toca-discos ou a mesa de som.

Empoderar: ação de reivindicar poder para si mesmo e para outros ao seu redor. O empoderamento busca impulsionar a voz e a luta por direitos de grupos sociais que são alvo de discriminação.

Existem diferentes maneiras de fazer *rap*. O estilo *freestyle* (ou “estilo livre”, na tradução do inglês para o português) tem seu processo criativo baseado na improvisação, ou seja, na criação das músicas ao vivo, em frente a uma plateia. Esse estilo é muito utilizado em disputas entre *rappers*, conhecidas como duelos ou batalhas de **MCs**.

Os temas propostos pelo **apresentador** da batalha são o ponto de partida da improvisação. Os versos improvisados devem ser compostos ao ritmo das batidas da música de *rap* tocadas em um toca-discos ou mesa de som pelo **DJ**. Os duelistas, em seus improvisos, frequentemente apresentam depoimentos que denunciam as situações de marginalização e exclusão social de jovens de comunidades e bairros periféricos e mostram maneiras de resistir e de se **empoderar** nesse contexto. Esses duelos acontecem em várias cidades do Brasil e atraem a atenção das pessoas, que comparecem para apreciar a criatividade dos duelistas.

O vencedor do duelo é determinado, muitas vezes, pela reação do público, que grita, aplaude e apoia seus duelistas, improvisos e versos favoritos. Em alguns eventos, um grupo de jurados avalia os duelistas e, com a ajuda da plateia, determina o vencedor.



Duelo de MCs Nacional, em Belo Horizonte (MG). Foto de 2021.

Em festivais e campeonatos de batalhas de *rap*, geralmente o duelista é avaliado pelo uso que faz de rimas, que devem ser surpreendentes, ousadas e repletas de jogos de palavras e de ideias, em letras que evidenciem o comprometimento com valores coletivos, como o respeito à diversidade social, e com o *rap*, que deve ser apresentado como um instrumento de luta,

122

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Texto complementar

Para aprofundar seus conhecimentos acerca das batalhas de *rap*, leia o artigo a seguir, sobre o evento Duelo de MCs, que ocorre em Belo Horizonte (MG) desde 2007, tendo havido apenas uma pausa no ano de 2020, devido à pandemia de covid-19.

[...] Poderíamos identificar assim três principais momentos que vão se alternando em um bom improviso: o do ataque direto à pessoa do adversário (sua pequena capacidade de improvisação [...]) ou mesmo características subje-

tivas que são deduzidas pelo improvisador); o da autopromoção (discursos em torno de si) e o do mensageiro da alteridade.

[...]

O Duelo de MCs é uma prática espetacular onde a convivência humana se faz rica em diversidade. Onde a música e a *performance* dos duelistas nos permitem interpretar o cotidiano da cidade, marcado pela desigualdade social e pela busca de afirmação de identidades através de manifestações culturais. Os jovens de diversas

camadas sociais que se encontram em torno do evento encontram um espaço de diversão, exibição, conexão, autoafirmação e confraternização. Encontram também um espaço de protesto contra a segregação social causada pela pobreza. [...]

ROCHA, Maurílio Andrade. Resistência, identidade e improviso na construção de rimas *free style* no Duelo de MCs. *Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas-Artes da UFMG, Belo Horizonte*, v. 5, n. 10, p. 230-239, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15700>. Acesso em: 4 fev. 2022.

resistência e denúncia social. O duelista deve se elogiar e criticar o adversário de maneira respeitosa.

A avaliação do duelista será negativa se ele não demonstrar habilidade na improvisação e se utilizar rimas decoradas e óbvias. Também é proibido usar expressões de qualquer tipo de preconceito (como machismo, racismo e homofobia), degradar membros da família do adversário e tocar de maneira inapropriada no corpo dele. O duelista será punido com a eliminação da batalha se agredir o adversário, o apresentador ou a plateia.

Ao final de cada duelo, os MCs se cumprimentam de maneira amigável para deixar claro que a disputa é um momento de criação em que improvisam versos sobre uma base musical.



FRANCISCAINES/FOTOBEM

MCs se apresentando no Circuito Cuiabano de MCs, em Cuiabá (MT). Foto de 2021.

Outros duelos de poesia e música

No século XIX, muitos anos antes do surgimento do *rap freestyle*, já existia no Brasil um estilo de música chamado **repente** ou **cantoria**. Nele, duas pessoas duelam em um desafio de improviso acompanhado de uma base musical.

No repente, dois cantores, denominados **repentistas**, alternam-se para cantar versos que são improvisados geralmente com base em temas, chamados de **motes**, sugeridos pela plateia. Os motes são criados sobre uma base musical feita pelo toque da viola caipira. Os adversários são determinados no momento da disputa. Cada repentista destaca as próprias qualidades e ironiza o adversário, mas no final eles confraternizam.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

123

Texto complementar

Sobre o repente, o texto a seguir evidencia tratar-se de uma prática cultural que se sustenta dentro de uma tradição estruturada em especificidades que devem ser contempladas.

Na cantoria, os versos são improvisados ao som das violas sobre melodias tradicionais chamadas de *toadas*. Há toadas próprias para cada *modalidade* de estrofe, e elas formam um acervo coletivo dos cantadores. No modo mais comum de apresentação, as chamadas *cantorias de pé de parede*, esses poetas

atendem a pedidos da plateia por assuntos e modalidades. [...]

[...]

O repente requer um exercício de balanceamento entre parceria e competição. Em qualquer situação, há sempre uma disputa entre os cantadores – seja espontânea ou oficial, latente ou enérgica – em que cada um procura convencer o público de sua superioridade poética. Ao disputar, os poetas colocam em jogo sua imagem pessoal, seu prestígio como repentista e a possibilidade

de receber convites para cantar em outras ocasiões, caso agrade ao público – fator da maior importância, principalmente para os que têm a cantoria como profissão. [...]

SAUTCHUK, João Miguel Manziolillo. A poética cantada: investigação das habilidades do repentista nordestino. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 35, p. 167-182, jan./jun. 2010.

Orientações didáticas

Outros duelos de poesia e música

A pajada é uma forma de poesia cantada tradicional do Rio Grande do Sul e também das culturas argentinas e uruguaias. O declamador é chamado de pajador e canta seus versos acompanhado, geralmente, de violão ou acordeão.

A origem da pajada remonta ao fim do século XVIII, no contexto de emancipação política e da construção da identidade dos países da região do rio da Prata. Os versos cantados pelos pajadores, que falam sobre as tradições da cultura gaúcha e as paisagens da região, constituem-se de narrativas que contam histórias ou de discursos que apresentam uma opinião, um ponto de vista sobre determinado assunto.

Outro exemplo de improviso na música brasileira é o **coco de embolada** ou **embolada**, que mescla improvisos e versos de canções já existentes. O principal instrumento utilizado é o pandeiro, e as duplas costumam ser fixas. Nas apresentações ao vivo, as duplas alternam músicas já conhecidas pela plateia com canções improvisadas no momento do *show*.

As letras das músicas da **pajada** e da **trova**, estilos de música desenvolvidos na Região Sul do Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, são também improvisadas na frente de uma plateia. Porém, nesses estilos, os improvisadores costumam ser acompanhados pelo acordeão.

O *freestyle*, o *repente*, a embolada, a pajada e a trova são exemplos de processos que utilizam uma base musical para a criação de versos improvisados. No entanto, cada um desses estilos possui regras específicas e pode ou não acontecer em forma de duelos.



Repentista pernambucano Ivanildo Vilanova (1945-). Ele é um dos repentistas mais conhecidos do Nordeste brasileiro e continua em atividade em 2022. Olinda (PE). Foto de 1983.



Adair de Freitas (1947-), tocador de trova, apresentando-se em Santa Maria (RS). Sem data.





Torneio de MCs



Você e os colegas vão realizar uma competição de MCs! Durante esta atividade, fique atento aos elementos que compõem uma boa participação em um duelo de *rap*: uma rima surpreendente, a conexão com as batidas da música e o respeito a seus adversários. Utilizem a faixa 13, que contém um batida de *rap* que vai servir de base para os improvisos.



Como fazer:

- 1 Os estudantes interessados em participar como DJ, combatentes nos duelos ou jurados podem se inscrever para um sorteio que definirá os participantes.
- 2 A turma deve selecionar os oito estudantes que serão os duelistas, os dois jurados que vão avaliar os improvisos e o DJ que vai controlar o aparelho de som e a execução da faixa 13.
- 3 Os estudantes não sorteados vão fazer parte da plateia. Lembrem-se de que os integrantes do público desempenham um papel ativo em uma batalha de *rap*: apoiam os participantes e escolhem seus versos e momentos favoritos.
- 4 O(A) professor(a) será o(a) apresentador(a) e organizador(a) que dará o tema para cada duelo, contará o tempo de cada competidor, colherá os votos dos jurados e da plateia e apontará o vencedor de cada etapa, de acordo com a votação.
- 5 Os combatentes sorteados enfrentam-se em quatro eliminatórias, duas semifinais e na grande final.

Orientações didáticas

Mãos à obra

Objetivo: levar os estudantes a participar de uma disputa de rimas improvisadas, exercitando processos criativos em música por meio do *rap* no estilo *freestyle*.

Incentive a participação dos estudantes tanto como competidores quanto como plateia. Se houver interesse da turma, organize outras competições de maneira que aqueles estudantes que inicialmente competiram como duelistas possam fazer parte da plateia e vice-versa.

É provável que a atividade proposta desperte o interesse da turma, pois apresenta elementos próximos das culturas juvenis. Aproveite para explorar o torneio de MCs com os estudantes, incentivando-os a comentar suas experiências com essa expressão artística e os artistas de que gostam.

O desenvolvimento desta atividade prática deve ser um momento para trabalhar com a turma os fundamentos das metodologias ativas, como: envolvimento em atividades complexas; incentivo à tomada de decisões, exercitando a colaboração entre os estudantes e os processos democráticos; e envolvimento nos processos de avaliação dos resultados de seus trabalhos e dos colegas. Procure explorar e aproveitar as potencialidades de cada estudante no desenvolvimento da atividade desta seção, incentivando a troca entre a turma, a colaboração e a superação de dificuldades, levando os estudantes a contar com o auxílio e o apoio dos colegas, ou seja, incluindo e integrando a turma, considerando as individualidades de cada um, e garantindo, assim, um processo de aprendizagem significativo.

A seção “Mãos à obra” pode ser desenvolvida como uma atividade avaliativa diagnóstica e formativa, pois possibilita a você avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos procedimentais (experiência com processos artísticos) e atitudinais (relação com os colegas em trabalhos coletivos) dos estudantes. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

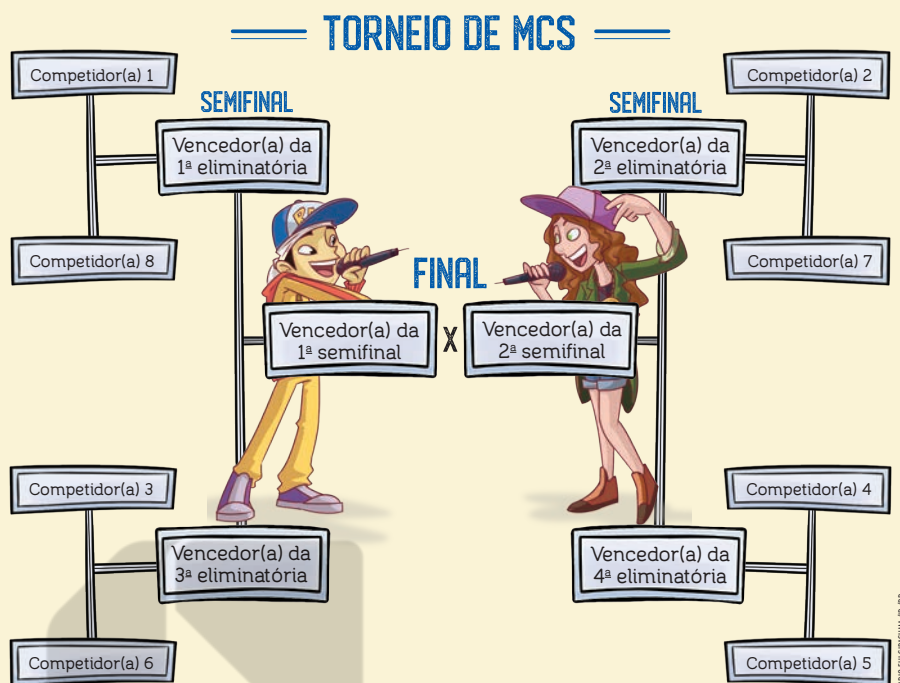
Orientações didáticas

Caso a plateia e o júri não consigam declarar um vencedor, você pode determinar a realização de mais uma rodada de um minuto para cada concorrente. Garanta que a disputa ocorra de forma divertida e animada. A plateia deve poder se manifestar com palmas e gritos, por isso escolha um local adequado na escola para a atividade, de maneira que não interfira nas outras aulas e os estudantes possam se manifestar à vontade.

Deixe claras as regras do duelo com antecedência. Por exemplo, reforce que ofensas pessoais podem desclassificar os concorrentes; dessa forma, será mais fácil controlar ocorrências desrespeitosas. Procure propor temas amplos, de modo que os estudantes não foquem características pessoais, e destaque o compromisso do *rap* e das batalhas de MCs com a cultura de paz e os valores coletivos.

Se julgar adequado, esse pode ser um bom momento para conversar com os estudantes sobre *bullying*, especialmente no ambiente escolar. Explique a eles que, embora algumas brincadeiras façam parte do convívio social, quando essas ações constroem e oprimem os colegas, deixam de ter graça e passam a ser uma violência. Reforce que esse tipo de comportamento não é adequado e incentive a turma a sempre agir com empatia, compaixão e respeito às diferenças, promovendo o convívio social republicano na escola e na sociedade em geral.

- 6 Nas eliminatórias, o primeiro combatente sorteado enfrentará o oitavo competidor sorteado, o segundo sorteado enfrentará o sétimo combatente sorteado, e assim por diante, até todas as batalhas serem formadas. Vocês podem utilizar o planejamento indicado no esquema a seguir.



- 7 Em cada batalha, com base no tema, os MCs deverão criar versos e rebater os dos adversários. A palavra fica com cada competidor por cerca de um minuto.
- 8 Ao final da primeira rodada da batalha, com um minuto para cada duelista, inicia-se a segunda rodada de improvisações: o primeiro duelista tem mais um minuto para improvisar, e o segundo duelista tem também um minuto para rebater o adversário.
- 9 Após cada batalha, os jurados e a plateia devem escolher o vencedor por meio de uma votação que vai avaliar a criatividade das rimas, a rapidez da improvisação e o respeito ao público e ao adversário.
- 10 Os vencedores classificam-se para as fases subsequentes da competição até chegarem à grande final.



TROCANDO IDEIAS

Veja respostas nas Orientações didáticas deste Manual do Professor.

- Com base nas perguntas a seguir, reflita sobre o que foi abordado nesta Unidade e converse com os colegas e o(a) professor(a).
- Quais são as quatro principais propriedades dos sons?
 - De que maneira a composição de um álbum musical pode ocorrer? Quais são as etapas e os momentos de colaboração e troca entre os diferentes artistas nesse processo criativo?
 - Com base na experiência que você e sua turma tiveram na seção “Mãos à obra” desta Unidade, comente a relação entre o improviso e o *rap freestyle*.



EM POUCAS PALAVRAS

Nesta Unidade, você:

- reconheceu que as músicas são feitas de sons e silêncios;
- identificou que altura, intensidade, timbre e duração são as propriedades dos sons combinadas na criação e na execução de músicas;
- conheceu diferentes maneiras de criação em música e aprendeu que os processos criativos podem durar longos períodos de tempo, como no caso da composição de uma sinfonia, ou acontecer no momento, como na improvisação do *rap* e da embolada;
- aprendeu a importância dos processos de arranjo, ensaio, gravação, mixagem e masterização para que uma música chegue ao seu formato final para os ouvintes.



PARA LER, OUVIR E VER

Livro

- *O livro da música*, de Arthur Nestrovski. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

Nesse livro, o compositor e violonista brasileiro Arthur Nestrovski (1959-) compartilha histórias sobre sua profissão e sua paixão pela música. A obra também contém alguns textos explicativos sobre termos e características do som e do mundo da música.

Site

- *Orquestra Maré do Amanhã*. Disponível em: <https://maredoamanha.org/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Site que disponibiliza informações e vídeos das apresentações da Orquestra Maré do Amanhã.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

127

Orientações didáticas

Trocando ideias

As questões da seção “Trocando ideias” ao fim da Unidade são atividades avaliativas finais, pois permitem a você comparar as respostas e os conhecimentos iniciais dos estudantes para avaliar a apreensão dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais deles no decorrer do trabalho. Sobre avaliação, consulte a página XIX das “Orientações gerais” deste Manual do Professor.

Durante a conversa, incentive os estudantes a embasar seus argumentos nos conhecimentos adquiridos no decorrer do estudo da Unidade, em seus conhecimentos prévios e em suas vivências, exercitando a argumentação e a inferência.

Procure também orientá-los na identificação e na desconstrução de falácias, indicando que devem sempre voltar aos textos estudados e conferir as fontes de seus argumentos.

Respostas

Trocando ideias

a) Timbre: propriedade que dá o caráter de cada som, seu “colorido”, e que permite que os sons sejam identificados. O timbre é determinado pelos materiais utilizados na construção de um instrumento, pelos modos como o som é produzido no instrumento e pela maneira como o som vibra dentro dos instrumentos.

Intensidade: propriedade dos sons de serem mais fortes ou mais fracos. As diferenças de intensidade podem ser identificadas pelos termos **fortíssimo, forte, meio forte, meio piano, piano** e **pianíssimo**, entre outros. A gradação de intensidade é relacionada aos termos **crescendo** e **decrecendo**.

Altura: propriedade dos sons de serem graves ou agudos.

Duração: característica que indica se os sons são curtos ou longos.

b) Um álbum pode ser feito por meio das seguintes etapas: composição da música, arranjo, ensaios, gravação, mixagem e masterização. A construção de um álbum musical depende da colaboração de diferentes profissionais e da troca entre eles, como os compositores, os arranjadores, os instrumentistas e os produtores musicais. Seja nos ensaios, seja no estúdio de gravação, cada artista pode contribuir para a composição da obra com uma ideia para um arranjo, o modo de tocar um instrumento, um verso para uma letra, etc.

c) Na atividade da seção “Mãos à obra” os estudantes experimentaram um processo criativo em música em uma competição de MCs, criando versos sobre uma gravação de música de *rap*, e foram julgados por juizes e pela plateia. O objetivo da questão é que os estudantes verbalizem o que experimentaram durante a atividade e percebam a centralidade do improviso na composição do *rap freestyle*.

Referencial bibliográfico comentado

- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea*: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- Esse livro é um importante trabalho sobre os principais artistas e movimentos da arte contemporânea.
- CUNNINGHAM, Merce. *O dançarino e a dança*: conversas com Jacqueline Lesschaeve. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.
- O livro traça um panorama da carreira de Merce Cunningham (1919-2009), desde sua estreia na companhia dirigida por Martha Graham (1894-1991), na década de 1930, até a fundação da própria companhia, a Merce Cunningham Dance Company, em 1953.
- GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).
- Nesse livro, o autor apresenta, de forma didática, algumas questões que norteiam os debates sobre o grafite, como sua relação com o espaço urbano e a pichação.
- GUIA, Rosa Lúcia dos Mares; FRANÇA, Cecília Cavaliere. *Jogos pedagógicos para a educação musical*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.
- No livro, as autoras apresentam dezenas de jogos pedagógicos que auxiliam os professores, no ensino de música, a trabalhar os parâmetros sonoros em sala de aula, entre outras abordagens.
- HOWARD, John. *Aprendendo a compor*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- Nessa obra, o autor aborda o trabalho com a composição em sala de aula, apresentando também formas alternativas de notação musical.
- LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- Nesse livro, o dançarino e coreógrafo Rudolf Laban (1879-1958) sistematiza suas ideias e seus conhecimentos para pais e professores, defendendo a educação pela dança, associada à liberdade de comunicação e expressão.
- MARQUES, Isabel A. *Interações*: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.
- Nesse livro, a autora aborda a importância do trabalho com o corpo e o movimento na educação, defendendo o direito das crianças de conhecer e vivenciar as artes como forma de ação e expressão no mundo.
- MUNIZ, Mariana Lima. *Improvisação como espetáculo*: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2015.
- Nessa obra, a autora discute a improvisação teatral por meio de um

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO COMENTADO

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- Nesse livro, é possível encontrar a descrição detalhada de diversos jogos para atores e não atores desenvolvidos por Augusto Boal (1931-2009), um dos principais nomes do teatro brasileiro.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- O autor baseia-se em aspectos da psicologia e da filosofia para estabelecer uma relação entre o jogo e o teatro.
- FULLMAN, Joe. *O grande livro de música*: um livro fascinante para você saber mais sobre música e os instrumentos da orquestra. Jandira: Ciranda Cultural, 2015.
- O autor aborda o universo da música apresentando os principais instrumentos de uma orquestra e tecnologias de gravação. Por meio de um aplicativo de celular associado ao livro, é possível ouvir os instrumentos e outros arquivos sonoros mencionados na obra.
- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo*: o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.
- Nessa obra, o autor discute a importância da criatividade e o poder da improvisação em diversas linguagens artísticas e também na vida cotidiana.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.
- Nesse livro, a artista plástica Fayga Ostrower (1920-2001) aborda, de maneira aprofundada, alguns processos de criação artística.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- Nessa obra, a artista explora a importância da criatividade para o processo de criação em arte, apresentando-a como um potencial do ser humano. Apesar de a autora ser uma profissional das artes visuais, suas discussões são fundamentais para as práticas nas diversas linguagens artísticas.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.
- A leitura dessa obra é uma ótima oportunidade de conhecer como as técnicas, as cores e as formas de expressão são utilizadas para a realização de obras de arte famosas no Brasil e no mundo.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- Nesse dicionário, a autora traz definições relacionadas ao método de Rudolf Laban (1879-1958), importante dançarino e coreógrafo, bem como diferentes maneiras de usar e criar movimentos.
- ROCHA, Maurílio Andrade. Resistência, identidade e improviso na construção de rimas *free style* no Duelo de MCs. Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas-Artes da UFMG, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 230-239, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15700>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- Nesse artigo, o autor aborda as origens do Duelo de MCs que ocorre desde 2007 em espaços públicos da cidade de Belo Horizonte (MG). Apresenta também o formato das batalhas de *rap* e as técnicas de improvisação utilizadas pelos duelistas.
- VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.
- O bailarino, coreógrafo e professor Klauss Vianna (1928-1992) apresenta, nesse livro, o resultado de um trabalho de observação, experimentação, estudo e reflexão sobre o corpo humano – aspectos anatômicos, funcionais, psicológicos, afetivos e espirituais.

128

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

panorama histórico da Antiguidade clássica até a atualidade, apresentando diversos jogos de improvisação que podem ser incorporados em sala de aula.

- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- O autor apresenta, nessa obra, definições detalhadas de diversos elementos do teatro, bem como movimentos artísticos relacionados a essa linguagem.
- SILVA, Nadilson Manoel da. *Fantasia e cotidiano nas histórias em quadrinhos*. São Paulo: Annablume, 2002.
- Nesse livro, o autor discute os principais elementos técnicos e estéticos das histórias em quadrinhos no Brasil.

TRANSCRIÇÃO DOS ÁUDIOS

Faixa 3, p. 100

O galo cantou

O galo cantou, cantou, ô baianinha
O dia amanheceu, amanheceu
Aqui dentro do salão, ô baianinha
Quem cantou melhor fui eu.

O galo cantou, cantou, ô baianinha
O dia amanheceu, amanheceu
Aqui dentro do salão, ô baianinha
Quem cantou melhor fui eu.

O galo cantou (cantiga de destalar o fumo, Vila Fernandes – Arapiraca (AL), transmitida pelas Destaladeiras de Fumo).

Faixa 5, p. 103

Marinheiro só

Eu não sou daqui
(marinheiro só)
eu não tenho amor
(marinheiro só)
eu sou da Bahia
(marinheiro só)
de São Salvador
(marinheiro só)

Eu não sou daqui
(marinheiro só)
eu não tenho amor
(marinheiro só)
eu sou da Bahia
(marinheiro só)
de São Salvador
(marinheiro só)

Ô marinheiro, marinheiro
(marinheiro só)
quem te ensinou a nadar
(marinheiro só)
ou foi o tombo do navio
(marinheiro só)
ou foi o balanço do mar
(marinheiro só)

lá vem, lá vem
(marinheiro só)
ele vem faceiro
(marinheiro só)
todo de branco
(marinheiro só)
com seu bonezinho
(marinheiro só)

lá vem, lá vem
(marinheiro só)
ele vem faceiro
(marinheiro só)
todo de branco
(marinheiro só)
com seu bonezinho
(marinheiro só)

Domínio público. Marinheiro só. (A letra da canção foi transcrita pelos autores da coleção especialmente para esta obra).

Faixa 7, p. 106

Tum Tum Tum

No tempo que eu era só
e não tinha amor nenhum
Meu coração batia mansinho
Tum Tum Tum

No tempo que eu era só
e não tinha amor nenhum
Meu coração batia mansinho
Tum Tum Tum

Depois veio você
o meu amor número um
E o meu coração pôs-se a bater
Tum, tum-tum-tum, tum-tum-tum

Depois veio você
o meu amor número um
E o meu coração pôs-se a bater
Tum, tum-tum-tum, tum-tum-tum

MONTEIRO, Ari; ALENCAR, Cristóvão de. Tum Tum Tum. Intérprete: diversos.
In: *Música para colorir*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2015. 3 CD, CD 2, faixa 9.

Faixa 10, p. 108

Maracangalha

Eu vou pra Maracangalha
Eu vou
Eu vou de liforme branco
Eu vou
Eu vou de chapéu de palha
Eu vou
Eu vou convidar Anália
Eu vou

Se Anália não quiser ir
Eu vou só
Eu vou só
Eu vou só
Se Anália não quiser ir
Eu vou só
Eu vou só
Eu vou só, sem Anália
Mas eu vou

CAYMMI, Dorival. Maracangalha. Intérprete: Dorival Caymmi.
In: *Caymmi*. [S. l.]: Odeon, 1967. 1 LP, faixa 6.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO COMENTADO

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Edição do Kindle).

Essa nova edição do seminal livro de Ana Mae Barbosa, revista e atualizada pela autora, traz os debates sobre a Abordagem Triangular para a luz das discussões atuais sobre ensino de Arte.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das artes no Ensino Médio no Brasil. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas-Artes da UFMG*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, maio 2017.

Nesse artigo, a autora discute os benefícios do ensino de Arte para a consolidação do ensino-aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire: desde o Recife. *Revista Imaginar*, n. 66, nov. 2021. Disponível em: https://www.apecv.pt/pt-pt/revista_imaginar_66. Acesso em: 22 fev. 2022.

Nesse ensaio, Ana Mae Barbosa reflete sobre as influências que recebeu do educador Paulo Freire e os caminhos que a levaram à proposição e ao desenvolvimento da Abordagem Triangular.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1988.

O livro reúne textos que ajudam a compreender as origens da Abordagem Triangular.

BRACKMANN, Christian Puhmann. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica*. 2017. 226 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172208/001054290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Brackmann apresenta os conceitos básicos do pensamento computacional e como ele pode ser utilizado na Educação Básica em atividades que não demandam dispositivos computacionais, também conhecidas como desplugadas.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

Documento que apresenta as leis e as diretrizes acerca dos direitos das crianças e dos adolescentes e dos deveres da família e da sociedade, representada pelo governo e por seus órgãos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação*

é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Esse documento, elaborado pelo Ministério da Educação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que os estudantes devem desenvolver nas etapas da Educação Básica até o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

O documento apresenta e contextualiza os Temas Contemporâneos Transversais, indicando como eles podem ser inseridos em sala de aula na Educação Básica de modo a colaborar para a formação dos estudantes como cidadãos.

CARDONA, Patricia. La poetica de la enseñanza. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas-Artes da UFMG*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15492>. Acesso em: 16 fev. 2022.

No artigo, Patricia Cardona apresenta uma visão do ensino de dança no contexto mexicano partindo da perspectiva da necessidade de criação de uma poética do ensino por parte do que chama de professor-artista.

COLI, Jorge. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos).

Nesse livro, o autor apresenta as principais vertentes do conceito de arte, de forma contextualizada e questionadora.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

O autor apresenta um estudo claro e relevante sobre argumentação, abordando suas bases e dissertando sobre os principais tipos de argumento.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Nessa obra, o autor questiona e discute a definição de experiência e seu impacto no processo educacional.

MARQUES, Isabel A. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012.

A autora apresenta experiências do ensino de dança, apontando possíveis caminhos metodológicos ao professor de dança, e defende o direito de as crianças experimentarem essa linguagem artística como forma de agir e de se expressar no mundo.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Nessa obra, o autor discute os princípios pedagógicos contemporâneos e os cruzamentos entre a teoria e a prática em sala de aula.

MÖDINGER, Carlos Roberto *et al.* *Práticas pedagógicas em artes: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

A obra trabalha as quatro linguagens artísticas – teatro, dança, música e artes visuais – e a implantação delas na Educação Básica.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. v. 2. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

Artigo em que são discutidas e abordadas as metodologias ativas na educação e sua relação com a tecnologia.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

Nesse livro, o autor apresenta e discute os principais desafios e os saberes necessários para a educação no século XXI.

PAREYSON, Luigi. *Formazione dell'opera d'arte*. In: PAREYSON, Luigi. *Estetica: teoria della formatività*. Bologna: Zanichelli, 1960.

No artigo, o filósofo italiano discute os elementos de composição da obra de arte pela perspectiva da estética, ramo específico da filosofia.

PERRENOUD, Phillipe. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó, 2014.

Nessa obra, é desenvolvida e discutida a ideia da escola como local de preparação para a vida, abordando competências e habilidades no lugar de conteúdo disciplinar.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 307-316, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71493/43534>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Nesse artigo, a Abordagem Triangular é considerada por uma perspectiva contemporânea, o que incentiva e mobiliza o professor de Arte a buscar uma metodologia própria.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Senar, 2014. p. 61-93.

O capítulo explora as metodologias ativas na educação, especialmente a aprendizagem colaborativa, destacando a construção do conhecimento por meio da participação dos estudantes e da interação entre eles.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 27 jun. 2022.

Documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que discute a educação para o século XXI e aborda questões relativas a processos avaliativos.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O autor aborda a ação educativa e o modo de ensinar por meio da função social do ensino e pela concepção dos processos de aprendizagem.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO COMPLEMENTAR COMENTADO PARA PESQUISA E CONSULTA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM).

Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/>. Acesso em: 9 maio 2022.

O site da Abem reúne diversas possibilidades de apoio ao educador musical, como falas em congressos, periódicos e duas publicações próprias: a revista *Música na Educação Básica* e a *Revista da Abem*.

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

A autora explora o trabalho corporal na formação integral do ator discutindo princípios e metodologias da criação cênica. Trata-se de uma referência importante para entender e praticar um teatro que parte do corpo como ponto fundamental da criação do ator.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Nesse livro, basilar para a área de educação pela Arte, Ana Mae Barbosa aborda ideias e propósitos dominantes no ensino de Arte no Brasil e contribui para a reflexão sobre o ensino de Arte na escola.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte na educação: interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade*. Design, arte e tecnologia 4. Bauru/São Paulo/Rio de Janeiro: Unesp-Bauru/Rosari e Universidade Anhembi Morumbi/PUC-Rio, 2008.

No artigo, Ana Mae Barbosa, referência na área de arte-educação, chama a atenção para a dominação dos códigos culturais europeu e estadunidense, destacando a necessidade de rearticular valores culturais democráticos.

- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 maio 2022.
- Texto que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 3 maio 2022.
- Texto da lei que estabelece as diretrizes para a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas.
- DELALANDE, François. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. *Orfeu*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 13-30, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017013>. Acesso em: 8 maio 2022.
- O pesquisador apresenta como a criação musical pode ser utilizada como base de um processo educacional centrado no estímulo e na orientação para o desenvolvimento de ideias musicais.
- DOMINGUES, Ivan. Multi, inter e transdisciplinaridade – onde estamos e para onde vamos? *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 7, n. 2, p. 11-26, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6858>. Acesso em: 3 maio 2022.
- Em palestra apresentada em 2012, o pesquisador reflete sobre as diferentes maneiras de organização e transmissão de conhecimento e sobre a importância das relações multi, inter e transdisciplinares.
- GOUTHIER, Juliana. História do ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia Gouvea (org.). *Curso de especialização em ensino de artes visuais*. v. 1. Belo Horizonte: Escola de Belas-Artes, 2009.
- O livro apresenta importantes contribuições ao professor de Arte, especificamente ao ensino das artes visuais. O capítulo traz um panorama da história do ensino de Arte.
- KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- No livro, o pintor e teórico russo Wassily Kandinsky apresenta propostas para a compreensão da linguagem das artes visuais partindo do ponto, da linha e do plano e associando-os à música.
- LECOQ, Jacques. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Sesc, 2021.
- Nessa obra, o pedagogo teatral Jacques Lecoq descreve sua metodologia de trabalho no teatro gestual por meio de conceitos e descrições de exercícios práticos. Lecoq entende que o corpo e o improviso são os principais meios de expressão e comunicação do ator a serem desenvolvidos durante sua formação.
- MARINO, Gislene; RODRIGUES, Fernando Macedo. Contribuições do PIBID/Música para a formação docente e para o ensino de música na Educação Básica. *Revista Modus*, v. 12, n. 1, p. 81-91, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/3520/2009>. Acesso em: 9 maio 2022.
- O artigo descreve ações e reflexões de docentes e estudantes da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais no âmbito da Educação Básica.
- MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (org.). *Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.
- No livro, são apresentados artigos que relatam experiências em educação, dança, teatro e terapia com base nos fundamentos universais da arte do movimento de Rudolf Laban.
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- O autor propõe um inventário com dez competências fundamentais para o exercício da docência e para o aprimoramento da educação no Ensino Fundamental.
- SALLES, Cecilia Almeida. *Redes da criação: construção da obra de arte*. 2. ed. São Paulo: Horizonte, 2018.
- Nessa obra, são apresentados os processos que envolvem a criação da obra de arte, contemplando as diversas vertentes e manifestações da arte.
- SUHR, Inge. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: classificatória e seletiva ou diagnóstica e formativa? In: ZAGONEL, Bernadete (org.). *Avaliação da aprendizagem em Arte*. São Paulo: InterSaberes, 2012.
- A obra e o capítulo em questão abordam as especificidades da avaliação em Arte e propõem um entendimento de avaliação que visa ao desenvolvimento integral dos estudantes.



sm



2 1 1 8 3 6

ISBN 978-85-418-2862-8



2 900002 118360