

# PARÂMETROS

para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



## Parâmetros na Sala de Aula

Arte

Ensino Fundamental / Médio e Educação de Jovens e Adultos



# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

Parâmetros na sala de aula  
Arte  
Ensino Fundamental e Médio,  
Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> É importante pontuar que, para todos os fins, este documento considera a educação de idosos como parte integrante da EJA. Apenas não se agrega a palavra Idosos à Educação de Jovens e Adultos porque a legislação vigente ainda não contempla essa demanda que, no entanto, conta com o apoio dos educadores e estudantes de EJA.





**Eduardo Campos**  
Governador do Estado

**João Lyra Neto**  
Vice-Governador

**Ricardo Dantas**  
Secretário de Educação

**Ana Selva**  
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

**Cecília Patriota**  
Secretária Executiva de Gestão de Rede

**Lucio Genu**  
Secretário Executivo de Planejamento e Gestão (em exercício)

**Paulo Dutra**  
Secretário Executivo de Educação Profissional



**Undime | PE**  
**Horácio Reis**  
Presidente Estadual

## GERÊNCIAS DA SEDE

---

### **Shirley Malta**

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

### **Raquel Queiroz**

Gerente de Políticas Educacionais do Ensino Médio

### **Cláudia Abreu**

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

### **Cláudia Gomes**

Gerente de Correção de Fluxo Escolar

### **Marta Lima**

Gerente de Políticas Educacionais em Direitos Humanos

### **Vicência Torres**

Gerente de Normatização do Ensino

### **Albanize Cardoso**

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Especial

### **Epifânia Valença**

Gerente de Avaliação e Monitoramento

## GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

---

### **Antonio Fernando Santos Silva**

Gestor GRE Agreste Centro Norte – Caruaru

### **Paulo Manoel Lins**

Gestor GRE Agreste Meridional – Garanhuns

### **Sinésio Monteiro de Melo Filho**

Gestor GRE Metropolitana Norte

### **Jucileide Alencar**

Gestora GRE Sertão do Araripe – Araripina

### **Josefa Rita de Cássia Lima Serafim**

Gestora da GRE Sertão do Alto Pajeú – Afogados da Ingazeira

### **Anete Ferraz de Lima Freire**

Gestora GRE Sertão Médio São Francisco – Petrolina

### **Ana Maria Xavier de Melo Santos**

Gestora GRE Mata Centro – Vitória de Santo Antão

### **Luciana Anacleto Silva**

Gestora GRE Mata Norte – Nazaré da Mata

### **Sandra Valéria Cavalcanti**

Gestora GRE Mata Sul

### **Gilvani Pilé**

Gestora GRE Recife Norte

### **Marta Maria Lira**

Gestora GRE Recife Sul

### **Patrícia Monteiro Câmara**

Gestora GRE Metropolitana Sul

### **Elma dos Santos Rodrigues**

Gestora GRE Sertão do Moxotó Ipanema – Arcoverde

### **Maria Dilma Marques Torres Novaes Goiana**

Gestora GRE Sertão do Submédio São Francisco – Floresta

### **Edjane Ribeiro dos Santos**

Gestora GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro

### **Waldemar Alves da Silva Júnior**

Gestor GRE Sertão Central – Salgueiro

### **Jorge de Lima Beltrão**

Gestor GRE Litoral Sul – Barreiros

## CONSULTORES EM ARTE

---

### **Adilza Raquel Cavalcanti dos Santos**

**Célia Cristina de Siqueira Cavalcanti Veras**

**Emanuella de Jesus Ferreira da Silva**

**Everson Melquíades Araújo Silva**

**Francini Barros Pontes**

**Francisco de Assis Gouveia**

**Frederico do Nascimento**

**Marcia Alves Semente**

**Marcia Virgínia Bezerra de Araújo**

### **Maria Auxiliadora de Almeida**

**Maria Betânia Silva**

**Maria das Vitórias Negreiros do Amaral**

**Mariângela Jansen Berardinelli**

**Neemias Dinarte da Silva**

**Patrícia Couto Barreto**

**Silvana Moura da Silva**

**Suelyly Gomes Teixeira**





Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora  
**Henrique Duque de Miranda Chaves Filho**

Coordenação Geral do CAEd  
**Lina Kátia Mesquita Oliveira**

Coordenação Técnica do Projeto  
**Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo**

Coordenação de Análises e Publicações  
**Wagner Silveira Rezende**

Coordenação de Design da Comunicação  
**Juliana Dias Souza Damasceno**

#### **EQUIPE TÉCNICA**

Coordenação Pedagógica Geral  
**Maria José Vieira Féres**

Equipe de Organização  
**Maria Umbelina Caiafa Salgado (Coordenadora)**  
**Ana Lúcia Amaral**  
**Cristina Maria Bretas Nunes de Lima**  
**Laís Silva Cisalpino**

Assessoria Pedagógica  
**Maria Adélia Nunes Figueiredo**

Assessoria de Logística  
**Susi de Campos Ewald**

Diagramação  
**Luiza Sarrapio**

Responsável pelo Projeto Gráfico  
**Rômulo Oliveira de Farias**

Responsável pelo Projeto das Capas  
**Carolina Cerqueira Corrêa**

Revisão  
**Lúcia Helena Furtado Moura**  
**Sandra Maria Andrade del-Gaudio**

Especialistas em Arte/EJA  
**Adriana Lenira Fornari de Souza**  
**Claudia Regina dos Anjos**  
**Henrique Augusto Nunes Teixeira**  
**Lucia Gouvêa Pimentel**  
**Zélia Granja Porto**





## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
AMPLIANDO O DIÁLOGO.....	15
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ALGUNS DOS CAMPOS DA ARTE.....	18
REFERÊNCIAS.....	49



## APRESENTAÇÃO

Em 2013, a Secretaria de Educação do Estado começou a disponibilizar os Parâmetros Curriculares da Educação Básica do Estado de Pernambuco. Esses parâmetros são fruto coletivo de debates, propostas e avaliações da comunidade acadêmica, de técnicos e especialistas da Secretaria de Educação, das secretarias municipais de educação e de professores das redes estadual e municipal.

Estabelecendo expectativas de aprendizagem dos estudantes em cada disciplina e em todas as etapas da educação básica, os novos parâmetros são um valioso instrumento de acompanhamento pedagógico e devem ser utilizados cotidianamente pelo professor.

Mas como colocar em prática esses parâmetros no espaço onde, por excelência, a educação acontece – a sala de aula? É com o objetivo de orientar o professor quanto ao exercício desses documentos que a Secretaria de Educação publica estes “Parâmetros em Sala de Aula”. Este documento traz orientações didático-metodológicas, sugestões de atividades e projetos, e propostas de como trabalhar determinados conteúdos em sala de aula. Em resumo: este material vem subsidiar o trabalho do professor, mostrando como é possível materializar os parâmetros curriculares no dia a dia escolar.

As páginas a seguir trazem, de forma didática, um universo de possibilidades para que sejam colocados em prática esses novos parâmetros. Este documento agora faz parte do material pedagógico de que vocês, professores, dispõem. Aproveitem!

**Ricardo Dantas**

Secretário de Educação de Pernambuco



## INTRODUÇÃO

Após a publicação dos *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*, elaborados em parceria com a Undime, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco apresenta os *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula*.

Os *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula* são documentos que se articulam com os Parâmetros Curriculares do Estado, possibilitando ao professor conhecer e analisar propostas de atividades que possam contribuir com sua prática docente no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Esses documentos trazem propostas didáticas para a sala de aula (projetos didáticos, sequências didáticas, jornadas pedagógicas etc.) que abordam temas referentes aos diferentes componentes curriculares. Assim, junto com outras iniciativas já desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação, como o Concurso Professor-Autor, que constituiu um acervo de material de apoio para as aulas do Ensino Fundamental e Médio, elaborado por professores da rede estadual, os *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula* contemplam todos os componentes curriculares, trazendo atividades que podem ser utilizadas em sala de aula ou transformadas de acordo com o planejamento de cada professor.

Além disso, evidenciamos que as sugestões didático-metodológicas que constam nos *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula* se articulam com a temática de Educação em Direitos Humanos, eixo transversal do currículo da educação básica da rede estadual de Pernambuco.

As propostas de atividades dos *Parâmetros Curriculares na Sala de Aula* visam envolver os estudantes no processo de ação e reflexão, favorecendo a construção e sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ao mesmo tempo, esperamos que este material dialogue com o professor, contribuindo para enriquecer a sua prática de sala de aula, subsidiando o mesmo na elaboração de novas propostas didáticas, fortalecendo o processo de ensino/aprendizagem.

**Ana Selva**

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação  
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco





## AMPLIANDO O DIÁLOGO

A Proposta Curricular de Arte para o Estado de Pernambuco parte do princípio de que a Arte é fundamental na formação humana. Consideramos que essa formação é constante, tanto para o educando quanto para o professor. Assim, os momentos e movimentos do ensino/aprendizagem da Arte são igualmente importantes para a construção de conhecimento, por parte de educandos e professores.

Os Parâmetros em Sala de Aula, apresentados a seguir, são como uma ideia inicial, referências para provocar os professores a refletirem e registrarem as suas práticas e propostas. Eles foram construídos, de forma geral, com elementos considerados importantes para o ensino e a aprendizagem em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Por essa razão, como nos Parâmetros Curriculares, não apresentam especificações particulares para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos. É você, professor ou professora, quem utilizará os Parâmetros na Sala de Aula, e deles se apropriará da forma mais adequada à sua realidade.

É aconselhável que o ensino e a aprendizagem em Arte tenham como ponto de partida o contexto cultural local. As relações com as produções artísticas e com os artistas de outros locais e regiões serão feitas, a partir dos estudos do que é significativo ensinar e aprender em Arte.

É preciso ter clareza que, para interpretar os Parâmetros na Sala de Aula, é necessário articular o que se conhece, a partir do estudo e da pesquisa sobre essa área de conhecimento, com uma perspectiva de integração de saberes. Isso significa que, tanto professor quanto educando, estudam e se relacionam constantemente, por meio dos variados recursos disponíveis.

### DISCUSSÃO SOBRE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

Arte é uma área de conhecimento muito ampla e em constante transformação. Os procedimentos metodológicos no ensino e aprendizagem de Arte, em seus campos específicos, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são múltiplos, diferenciados e influenciados pelo contexto cultural e social e, principalmente, pelo conhecimento e vivência do professor

ou professora especialista. Entretanto, é importante destacar alguns aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem em Arte.

Um primeiro aspecto importante que sempre precisa ser levado em consideração no ensino/aprendizagem de Arte é a valorização dos processos de produção artística e de seus produtos conjuntamente, porque é no processo que o educando tem a possibilidade de construir seu conhecimento, por meio de comparações, pesquisas, análises, experiências e vivências, que poderão resultar um produto. Sendo assim, o produto está imbuído de significados, porque é parte do processo.

Se todas produções artísticas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro resultam em algo perceptível, independentemente de sua duração temporal, é importante que a fruição em um contexto “coeducativo”, de educação mútua, contemple as variadas possibilidades de manifestações dessas produções artísticas. Outro aspecto importante para o ensino e a aprendizagem da Arte é que pode ser vivenciada tanto por meio de registros quanto presencialmente. Apesar da dificuldade de acesso às produções artísticas em todos os campos, é fundamental o contato direto com a produção que esteja ao nosso alcance. Certas características da Arte são experienciadas somente na relação direta, presencial, pois nossa percepção sensorial é modificada, de acordo com o ambiente onde estamos.

Enquanto em um teatro podemos movimentar nosso olhar para diversos pontos da cena, o vídeo direciona nosso olhar através de uma câmera que foi colocada em determinado – ou determinados – ponto(s), sendo outro o lugar de visualização e outro o meio de fruição.

A metodologia de ensino e aprendizagem em Arte a ser desenvolvida, portanto, deverá incluir a ida a espetáculos, exposições, concertos, apresentação de processos artísticos, feiras e manifestações de tradições, visitação ao patrimônio cultural local etc., bem como a presença, na escola, de artistas dos diversos campos da Arte.

É importante ressaltar que as metodologias são (re)criadas e (re)inventadas pela professora ou professor, a partir de seus estudos e de sua experiência de vida. Vários são os métodos que podem ser experimentados, e quem está em constante contato com as crianças, jovens, adultos e idosos saberá percebê-los enquanto partícipes do processo de ensino/aprendizagem e poderá elaborar a metodologia mais adequada à sua realidade.

## PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

---

Avaliar é uma ação permanente, realizada em variados processos que deve ter caráter formativo para assegurar a formação contínua do educando. Nessa perspectiva, a avaliação tem como objetivo possibilitar tanto o diagnóstico do que é conhecido pelos educandos quanto a reelaboração de atividades e propostas de estudo. Para isso, vários momentos e

processos avaliativos devem ser propiciados aos educandos.

Como instrumentos de avaliação estão listadas, a seguir, algumas sugestões, lembrando que o (a) professor (a) poderá elaborar outros instrumentos que sejam adequados aos seus objetivos.

#### • **Diário de Bordo**

Caderno, pasta ou arquivo com imagens, textos, objetos ou qualquer outro elemento que, de alguma forma, leve o educando a pensar sobre as possibilidades de trabalho artístico. É o conjunto registrado de ideias, formas e pensamentos: escritas, colagens, desenhos, objetos encontrados etc. O Diário de Bordo deve acompanhar o educando, durante o tempo do processo de ensino e aprendizagem, pois assim ele poderá registrar suas ideias ou pensamentos tão logo ocorram, bem como colar materiais (papéis diversos, folhas, pequenos objetos, por exemplo), assim que são coletados.

#### • **Registros em gravação de voz e/ou vídeo**

Durante as aulas de Arte, os educandos poderão ter acesso a gravadores e/ou filmadoras para registrar falas, gestos, movimentos, sons ou o que queiram armazenar. Esse material poderá ser utilizado, posteriormente, em diversas produções a serem elaboradas pelos educandos. É possível, também, registrar um posicionamento crítico a respeito de algum trabalho próprio, de colegas ou de outros artistas. Além desses exemplos, destacamos que este tipo de registro mostra-se de grande importância para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que falas-chaves podem ser identificadas nesses registros e, a partir delas, outras questões ou discussões podem ser levantadas, permitindo um avanço na construção de conhecimento na área.

#### • **Registros escritos**

Podem ser feitos em forma de relatos, testes, preenchimento de formulários etc. Esses registros também servirão para que professor(a) e educando(a) possam discutir o que já foi aprendido e o que ainda precisa ser reforçado, ou até mesmo, que novas metodologias precisam ser introduzidas, para que a aprendizagem se torne efetiva.

#### • **Portfólio**

Seleção de trabalhos feitos pelo educando, a partir do que considerar mais significativo em seu percurso artístico.

Ressaltamos que a avaliação não deve ser feita por um único instrumento, pois os processos de elaboração artística são múltiplos e vários e devem ser considerados em todos os seus aspectos. Portanto, cabe à professora ou ao professor elaborar outros instrumentos de avaliação, que contribuam para a aprendizagem de Arte.

## POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ALGUNS DOS CAMPOS DA ARTE

### ARTES VISUAIS

---

O campo das Artes Visuais é extenso e múltiplo. Contempla expressões bidimensionais como desenho, fotografia, gravura e pintura, por exemplo, bem como tridimensionais como a escultura e a instalação, além de formas híbridas de expressões como a videoperformance e a arte eletrônica, dentre outras. Cabe ao professor ou professora especialista mediar a relação entre o universo das Artes Visuais e os educandos. Como elaborar essa mediação? Como aproximar, propor e vivenciar de forma coparticipativa, educadores e educandos, as questões das Artes Visuais? A seguir será apresentada, em linhas gerais, uma orientação para elaboração de propostas que possam colaborar para o trabalho nessa direção.

Uma proposta para a Educação Básica, inclusive na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA pode ser apropriada explorando, de forma direta, questões de correlação entre as diferentes modalidades expressivas das Artes Visuais com o contexto sociocultural dos educandos. Durante círculos de conversa, o(a) professor(a) poderá estabelecer e definir temáticas, bem como estimular a problematização crítica que dialogue com os interesses e questões locais, tomando como referência as expectativas de aprendizagem para as Artes Visuais.

Por exemplo, ao trabalhar com a expressão da pintura, poderá tomar seus elementos como cor, forma, mancha, gestualidade, para citar alguns, entre muitos outros além desses, para apresentar algumas perguntas iniciais. Quais são os pigmentos que podem ser encontrados pelos educandos em sua vivência cotidiana? Que formas são sugeridas por suas casas e lugares de convivência? Que gestualidade é sugerida pelo uso de utensílios comuns em sua experiência cotidiana?

Assim, as temáticas a serem exploradas poderão suscitar ações que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento das Artes Visuais. Temáticas como as linhas, as formas, a composição, a cor, a luz e sombra, o volume, a perspectiva, as texturas, as diversas imagens veiculadas nas diferentes mídias, os movimentos artísticos, as correntes estéticas, bem como histórias e

obras de artistas, as manifestações populares, as culturas de tradição, as histórias de vida são possibilidades a serem (re)construídas, (re)criadas, (re)inventadas pelo professor no espaço escolar e/ou fora dele.

A seguir, algumas possibilidades de construção de conhecimentos em Artes Visuais serão elencadas, como alguns exemplos possíveis a serem apropriados, modificados, expandidos pelo professor/professora especialista em sua prática pedagógica.

### Possibilidades de Construção de conhecimentos

- Exercitar o desenho, a pintura, a colagem (dentre outras expressões) para compreender a importância dos diferentes elementos fundantes das Artes Visuais, tais como o gesto, a percepção e a sensação durante as diversas vivências no interior do espaço escolar e/ou fora dele.
- Produzir artisticamente, individual e coletivamente, em amplos espaços dentro e fora da sala de aula. A prática da pintura mural, grafite e instalação são alguns exemplos de expressões que lidam com a dimensionalidade espacial, bem como a questão da produção individual X coletiva.
- Apreciar a produção artística local, regional, nacional e internacional. Tal apreciação implica em organizar visitas a artistas, mostras, exposições, centros culturais que participem de circuitos de circulação da Arte. A vivência dessa produção deve contemplar uma pluralidade de experiências, em que uma conversa com um artista em seu ateliê/oficina é tão relevante quanto a visita a uma exposição de grande porte. O importante é o contato com a variedade da produção artística em Artes Visuais, de forma que os educandos possam perceber, com igual importância, os diferentes circuitos culturais que perfazem seu contexto estético.
- Enfatizar procedimentos artísticos de apropriação e desconstrução da imagem. Existe uma longa tradição de artistas, movimentos e expressões que trabalham nesse tipo de lógica. Desde pintores latino-americanos como Antonio Berni e fotógrafas como Cindy Sherman, a movimentos como a Pop Arte americana, a questão da apropriação e desconstrução da imagem está no centro dos problemas trabalhados nas Artes Visuais. As colagens digitais são um tipo de trabalho de Arte Digital, que é construído, a partir da sobreposição de imagens em camadas, elaborado em um computador, que pode ser um dos possíveis exemplos de prática para compreender melhor esse tipo de procedimento.
- Estimular a expressão do educando e a incorporação de elementos diversos ao pensamento imagético. Ao problematizar com o grupo de educandos a percepção do universo imagético que o cerca, contrapondo com imagens da história da Arte e, ainda, relacionando com outras imagens esteticamente elaboradas de seu contexto, podemos colaborar para a percepção imaginativa do mundo das formas visuais. Importante é o processo constante de recriação que ocorre quando o indivíduo é exposto a múltiplas formas visuais, sejam elas bi ou tridimensionais.

- Experimentar diferentes materiais e suportes nas práticas artísticas, bem como diferenciar a forma de produção das diversas mídias em Artes Visuais. A questão das mídias e seus suportes é muito premente no desenvolvimento da expressão visual. O contato com diferentes meios de ver imagens pode colaborar com a percepção das mídias e suportes. Desde pinturas rupestres que utilizam a pedra como suporte até mídias digitais contemporâneas, a visualidade requer um domínio das múltiplas possibilidades de se configurar sua (i)materialidade. Esse contato com os suportes pode ser explorado, também, sob a perspectiva da imagem direta (quando se tem a produção no seu suporte original), impressa ou reproduzida (quando se tem uma reprodução material) ou digital (quando se tem uma reprodução digital). Ressalvamos que, no caso de produções contemporâneas que contemplam mídias digitais, a discussão entre “original-cópia” é deslocada, pois a reproduzibilidade é uma das características inerentes à imagem digital.
- Propor discussões que enfoquem a desfuncionalização de objetos industriais do cotidiano. A apropriação de objetos como maneira expressivo-poética dentro das Artes Visuais é uma forte corrente de como se concebe poéticas contemporâneas. Podemos associá-la a artistas como Michel Duchamp, que com seus *ready-mades* (objetos industriais apropriados), como na obra *Fountain* de 1917, já propunha a discussão da poética, a partir da (re)imaginação de como os objetos se comportam.
- Selecionar, compor, pesquisar, agrupar e excluir elementos para a construção da imagem. O levantamento de elementos para a composição bi ou tridimensional é um dos procedimentos mais característicos do processo criativo de vários artistas. Por exemplo, a artista brasileira Beatriz Milhazes trabalha em muitas de suas obras com uma pesquisa de máscaras de vinil, colagens, serigrafias sobrepostas umas às outras para criar suas composições. Nos trabalhos *Blue Ballon* e *Picnic* (ambos de 2010), a artista utiliza esses procedimentos para problematizar questões de composição.
- Lidar e refletir sobre as frustrações e desafios do fazer artístico e desafios no fazer, fruir sobre e com arte. Conversas com artistas podem trazer contribuições para a percepção dos educandos com relação ao processo criativo.
- Interagir e conhecer os instrumentos da tecnologia contemporânea na construção do conhecimento em Arte. O contato com diferentes objetos tecnológicos que podem ser usados para a criação / circulação de formas bi e/ou tridimensionais é importante para que se desenvolvam conexões entre a tecnologia e Arte. Ressaltamos que o uso da tecnologia deve ser focado em propostas claras.
- Dialogar sobre as percepções que os educandos possuem, a partir das vivências em Artes Visuais. Seja em rodas de conversa após a fruição de obras, seja durante e após experimentações práticas em Artes Visuais, é fundamental que se estabeleça diálogos que favoreçam novas conexões entre as vivências dos educandos.
- Mapear as imagens que compõem o passado iconográfico do educando para estabelecer conexões com o presente e potencializar os efeitos dessas imagens em ações futuras.

Através da articulação das referências imagéticas dos educandos, promover novas conexões estéticas imaginativas entre o arcabouço de imagens que trazem. Trabalhos com imagem fotográfica, imagens de arquivo familiar, desenhos guardados, dentre outras possibilidades, podem trazer em debate essas relações.

- Elaborar registros individual e coletivo em Artes Visuais, explorando diferentes suportes. A observação e a representação gráfica derivada a partir desta, explorada em desenhos de observação, na fotografia e na modelagem feitas em argila, dentre outras formas de Artes Visuais é uma maneira de se pensar registros bi e tridimensionais.
- Contextualizar imagens em suas múltiplas dimensões. Ao terem contato com imagens, seja em um momento de aulas focadas na apresentação de novas imagens e repertórios, seja em vivências em Artes Visuais, é fundamental exercitar com os educandos a capacidade de correlacionar as imagens com seu contexto sociocultural, histórico e estético, dentre outros possíveis contextos.
- Elaborar narrativas visuais de acordo com o repertório dos educandos, assim como o apreendido nas aulas de Artes Visuais. Propostas de trabalhos que exercitem a dimensão narrativa e “apresentativa” da imagem, podem ser uma forma de exercitar a organização e recriação do repertório imagético dos educandos, colaborando com seu exercício imaginativo-expressivo. Arte sequencial, por exemplo, é uma modalidade bidimensional de Artes Visuais que utiliza as imagens dentro de uma lógica narrativa.

### Exemplo de atividade expandida

A seguir, uma proposta de atividade expandida como forma de trazer para a prática cotidiana do ensino de Artes Visuais algumas questões apontadas nas possibilidades de construção de conhecimentos apresentadas, articuladas com os Parâmetros Curriculares.

#### **Tema: Fotografia contemporânea.**

Pretende-se com a atividade:

- construir conhecimento em Artes Visuais;
- ampliar o repertório de expressões em Artes Visuais;
- problematizar as Artes Visuais, a partir de objetos tecnológicos contemporâneos;
- vivenciar múltiplos suportes para a imagem, a partir da fotografia;
- ter contato com características contemporâneas da imagem técnica;
- articular representação, memória e imaginação de forma expressiva.

#### **Alguns aspectos para amparar essa prática em sua realização:**

- A vivência de vários suportes bidimensionais, a partir da prática de observação como forma de compreensão de questões elementares da fotografia.
- A contextualização das fotografias, através do contato com imagens de fotógrafos locais, regionais, nacionais e internacionais. Além do contato com a produção de fotógrafos, propor o contato, também, com a produção de artistas que utilizam a fotografia como

parte de seu processo criativo, como, por exemplo, o pintor hiper-realista Chuck Close, dentre outros.

- A realização das fotografias, a partir do contato com diferentes equipamentos e suportes, desde seu princípio como câmera escura / máquina de desenhar até as novas mídias móveis, como as câmeras de celulares.
- A articulação de projetos fotográficos de forma individual ou coletiva, sendo importante a reflexão, a articulação estética e as relações entre diferentes indivíduos que são agenciadas no fazer fotográfico. A percepção do outro, seu corpo e características, pode ser problematizada, a partir de suas representações imagéticas.
- A reflexão sobre a presença das imagens técnicas no cotidiano de todos, desde seu uso documental, como na cédula de identidade, seu uso como suporte para a memória afetiva, como nos álbuns fotográficos de família, até seu uso para a interface em redes sociais.
- O contato com diferentes correntes estéticas da fotografia. Por exemplo, a fotografia modernista de Geraldo de Barros, em contraponto com procedimentos contemporâneos de apropriação de arquivos fotográficos, como no trabalho de Rosângela Rennó, pode trazer outras nuances sobre o processo criativo em Artes Visuais, a partir da fotografia.
- A necessidade do contínuo saber-fazer no cotidiano das atividades em sala de aula em Artes Visuais, que implica em registrar, refletir, expressar e imaginar. Os educandos devem estar no centro do processo de ensino/aprendizagem, conscientes de seus potenciais e propositivos quanto às propostas pedagógicas. É fundamental o contínuo diálogo e troca tanto de referências, quanto de saberes que permeiam as múltiplas práticas em Artes Visuais, em especial a Fotografia, que tem grande envolvimento com tecnologias contemporâneas de imagem.
- A importante atitude de constante observação, percepção e atenção quanto à adequação da proposta aos indivíduos que dela participam. Todos os aspectos da prática pedagógica devem ser orquestrados a partir dos sujeitos que a compõem, de forma sensível a suas características, identidades, desejos e contextos socioculturais.

Como forma de maior expansão da proposta, compreendendo que são apenas algumas possibilidades de referências, dentre muitas outras que podem ser levantadas pelos professores de Artes Visuais e seus educandos, listamos a seguir alguns vídeos.

Fotografia contemporânea	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=9H3hFHHu5QM">http://www.youtube.com/watch?v=9H3hFHHu5QM</a> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=DVIUltNzORk">http://www.youtube.com/watch?v=DVIUltNzORk</a>
Fotografia e tecnologia	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=Tobez1qKNJ4">http://www.youtube.com/watch?v=Tobez1qKNJ4</a>
Fotografia e Artes Visuais	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=N_Y9tBXkkVs">http://www.youtube.com/watch?v=N_Y9tBXkkVs</a>
Fotografia, percepção, imaginação e memória	<a href="http://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg">http://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg</a>



## Expectativas de aprendizagem contempladas

De acordo com os Parâmetros Curriculares, é importante apontar as expectativas de aprendizagem em Artes Visuais como forma de qualificar a prática na sala de aula. Podemos perceber tipos diferentes de expectativas. Algumas propõem o aspecto de contextualização do saber-fazer em Artes Visuais em conexão com diferentes aspectos da produção e fruição e seus contextos. Outras indicam a necessidade da experiência de cada indivíduo com as Artes Visuais, apontando a vivência de cada um em relação às propostas. Temos também aquelas que colocam importância no que cada educando elabora, simboliza e expressa.

Para a proposta apresentada sobre Fotografia, relacionamos as seguintes expectativas de aprendizagem:

- EA1 - Conhecer e estabelecer relações entre produções artísticas, seus contextos e suas identidades culturais.
- EA3 - Contextualizar produções de Artes Visuais.
- EA5 - Construir repertórios significativos em Artes Visuais.
- EA6 - Experimentar e apropriar-se de materiais e suportes em Artes Visuais.
- EA8 - Identificar produções em Artes Visuais locais, regionais, nacionais e internacionais.
- EA11 - Vivenciar, enquanto fruidor, as Artes Visuais.
- EA15 - Correlacionar as produções das artes visuais com tecnologias contemporâneas por meio das experiências de vida e do acesso aos diferentes recursos tecnológicos.

## Possibilidades de avaliação

Os processos de avaliação são parte do cotidiano do ensino de Artes Visuais. A seguir, alguns exemplos de como vivenciá-los:

- Círculos de conversa em que o educando sistematize seus processos de construção da imagem. A partir das narrativas, discutir sobre os diferentes processos e poéticas pessoais.
- Organização de exposição com os trabalhos, a partir dos conhecimentos construídos no processo sobre a construção da imagem, inclusive com construção coletiva de um texto de apresentação da exposição, que revele os processos e avaliação do trabalho.
- Diário de bordo, no qual o estudante possa relacionar o processo vivenciado.
- Autoavaliação de processo, em que cada indivíduo possa refletir sobre sua vivência.
- Elaboração de memorial pessoal, buscando evidenciar as principais elaborações realizadas pelos participantes, com posterior socialização dos memoriais.
- Discussão sobre os processos de montagem da exposição enquanto uma proposta de trabalho em Arte.
- Elaboração de portfólios, seja em suportes físicos ou digitais, onde se discuta os processos de seleção, apreciação e visualização de imagens produzidas pelos educandos.

## Possibilidades de aprofundamento

<http://www.scielo.br>

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<http://scholar.google.com.br/>

<http://www.anped.org.br/>

<http://www.anpap.org.br/>

<http://revistadigitalart.blogspot.com.br/>

<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://scholar.google.com.br/>

<http://www.ppgav.eba.ufrj.br/producao-academica/arte-ensaios/>

[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)

<http://revistadigitalart.blogspot.com.br/>

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>

## DANÇA

---

Os princípios e fundamentos da arte da Dança podem ser trabalhados em sala de aula, tomando-se como base a diversidade das danças cênicas, tais como o frevo, o maracatu, o caboclinho, o cavalo marinho, entre outras manifestações locais, regionais, nacionais ou internacionais, bem como o balé, a dança moderna e a dança contemporânea.

Tais princípios devem ser abordados, para além dos conteúdos relativos a repertórios específicos, por meio de técnicas e metodologias não diretivas, que introduzam a improvisação, como estímulo à criação, e à composição coreográfica. Todo trabalho de dança deve ser referenciado pelos estudos do corpo em movimento, através das técnicas somáticas de ampliação do conhecimento corporal, tais como a Consciência Corporal, as técnicas Klauss Vianna e Feldenkrais, a Eutonia, o Sistema Laban/Bartenieff, a *BodyMindCentering*, entre outras, que propiciam aos estudantes o autoconhecimento, a expressão e a proteção a possíveis lesões.

A Educação Somática propõe uma aproximação holística da aprendizagem, que se opõe à mecanicista que prevalece em algumas aulas de Dança, e é definida como “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA, In: FORTIN, 1998).

As danças devem ser abordadas em seu contexto estético, histórico, social e cultural, sem perder de vista o incentivo à criação da própria arte de movimento do educando.

A respeito disso, existem princípios de movimento e visões particulares desses princípios. Com Rudolf Laban (1879-1958), entendemos que o particular está ligado a princípios universais. Dessa forma, podemos trabalhar o universal através do particular, mesclando as

preferências, ou seja, partindo, inclusive das danças da moda, utilizando-as como ponte para outras possibilidades de movimento.

Rudolf Laban (1978) estudou a natureza do movimento corporal, valorizando a dança como arte do movimento e apontando caminhos para a dança como via educativa. Sua teoria foi introduzida no Brasil por Maria Duschenes, na década de 1940, em São Paulo, influenciando toda uma geração de profissionais brasileiros provenientes das artes corporais, atuantes na educação formal e informal.

Na área de ensino de Dança na escola, Isabel Marques é uma referência importante no que diz respeito às reflexões sobre o papel do artista-docente da dança e as possibilidades de aplicação dos conteúdos da Dança no ensino formal. Baseando-se na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, Marques acrescenta a esta, o contexto dos educandos, proposto por Paulo Freire.

### Possibilidades de construção de conhecimentos

As aulas podem ser iniciadas, através de círculos de conversa, que tenham por objetivo questionar os estudantes sobre suas experiências e entendimentos sobre o conteúdo a ser abordado. A partir das dúvidas e questionamentos explicitados, é possível contextualizar a dança, incorporando conhecimentos históricos e culturais relevantes para a vivência da dança, proposta a seguir.

Após esse primeiro momento, o corpo do educando deverá ser preparado para o movimento, através do emprego das técnicas somáticas, para o reconhecimento de suas estruturas ósseas e musculares, o desenvolvimento da atenção para os distintos apoios e transferências de peso, para o espaço interno e ao redor, para a respiração e os fluxos internos. As articulações devem ser devidamente mobilizadas, o corpo alongado e o tônus fortalecido, especialmente no que diz respeito ao centro de gravidade. As conexões do corpo devem ser estimuladas, para que sejam descobertas pelo educando em seu próprio corpo. A percepção das cinturas pélvica e escapular possibilita a vivência dos centros de gravidade e de levitação, através do desenvolvimento da propriocepção dos membros inferiores e da bacia, e dos membros superiores e da escápula, respectivamente.

Alguns livros que tratam das abordagens somáticas: *Sensing, feeling, and action*, de Bonnie Bainbridge Cohen; *O corpo em movimento: o Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa artes cênicas*, de Ciane Fernandes; *Eutonia*, de Gerda Alexander; *A dança*, de Klaus Vianna; *O corpo tem suas razões*, de Therese Bertherat; *Vida e movimento*, de Moshe Feldenkrais, entre outros. Ver ainda o artigo de Sylvie Fortin: *Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança* (1998).

Damáσιο (2000) identifica múltiplas percepções inerentes à experiência da dança. São as percepções táteis, visuais, auditivas, afetivas e cinestésicas.

Neste segundo momento, podem ser desenvolvidos jogos que estimulem o reconhecimento das distintas partes do corpo, bem como da relação do corpo no espaço, frente-trás, lados, cima/baixo.

Na teoria do espaço tridimensional do movimento corporal, em Rudolf Laban, a cruz dimensional é relativa aos eixos ou dimensões do corpo: sagital, horizontal e vertical, passando sempre pelo centro, respectivamente relativas à profundidade (trás e frente), largura (esquerda e direita) e altura (alto e baixo).

O educando pode ser conduzido ao isolamento das partes do corpo como lideranças para o movimento ou para o trabalho do corpo como um todo. Podem ser criados jogos, a partir da utilização de objetos ou da estrutura do espaço de aula. O contato entre os educandos também pode ser utilizado como estímulo tátil, bem como materiais que proporcionem sensações distintas, tais como algodão, tecidos, lixas, sacos de água e de areia, entre outros. As qualidades dos movimentos podem ser trabalhadas através da condução do professor, por exemplo, movimento forte/fraco, leve/pesado, livre/contido, direto/indireto, acelerado/desacelerado. O educando deve ser direcionado à observação das diferentes dinâmicas, de acordo com referenciais distintos e da gradação existente entre os polos opostos propostos.

Em uma área de seu estudo sobre o Movimento, denominada como Eucinética,

Laban tratou detalhadamente das dinâmicas e do ritmo do movimento. Valendo-se das similaridades rítmicas entre a dança e a música, observou que também havia diferenças entre elas, pois embora muitos passos de dança possam ser contados, obedecendo a um ritmo métrico, o mesmo não ocorre com os gestos. Com isso, Laban percebeu que as ações do corpo, tanto as posturas como os gestos, se originam de impulsos internos. Estes, por sua vez, possuem qualidades reconhecíveis, sendo constituídos por quatro fatores: espaço, peso, tempo e fluência. A combinação desses elementos resultaria nas oito ações básicas do esforço «pressionar, dar lambadas leves, socar, cortar o ar, retorcer-se, dar toques ligeiros, flutuar e deslizar».

Segundo Hodgson e Preston-Dunlop, Laban dizia que as qualidades do esforço do movimento seriam análogas às qualidades da pintura (matiz, tom, intensidade etc.), discutidas pelo pintor expressionista abstrato Wassily Kandinsky, em sua teoria da cor. Entretanto, aquelas qualidades não seriam somente responsáveis por «uma cor adicional» à forma do movimento, mas também pelo próprio movimento, por terem origem no impulso, e no que Laban chamou de atitude interna. (GUIMARÃES, p. 45 In: MOMMENSOHN ; PETRELLA, 2006).

Entre os princípios do movimento, para Laban (1978), está a expressividade, utilizando os fatores de movimento como possibilidades de exploração das habilidades expressivas de forma voluntária e consciente.

A categoria *expressividade* está relacionada à atitude interna com relação aos quatro fatores de movimento: espaço ou foco, tempo, peso e fluência. Estes se combinam de dois em dois ou três em três, em complexos fraseados expressivos. Cada um dos fatores varia numa gradação entre dois polos opostos: Espaço ou Foco (direto ou indireto), Tempo (súbito/acelerado ou sustentado/desacelerado), Peso (forte ou leve), Fluxo ou Fluência (livre ou controlada/contida).

Os quatro fatores de expressividade também podem ser relacionados com os elementos

musicais. O fator espaço (ou foco) tem relação com a altura, o tempo com a duração, o peso com a intensidade e a fluência com o timbre. O movimentar-se tem profunda relação com o som, o silêncio e a música, com os quais mantém relação através do ritmo, da duração, do espaço, da intensidade, do volume, da dinâmica.

Estímulos sonoros podem ser utilizados para o desenvolvimento do trabalho com ritmos, com acentuações, pausas, repetições e alternâncias. É importante propor músicas de diferentes gêneros, ampliando o repertório do estudante e suas possibilidades de expressão do movimento.

O uso da voz e do corpo como produtores de sons pode ser um importante instrumento de trabalho para o professor, no estudo tanto dos ritmos quanto das dinâmicas de movimento. Devem ser valorizados tanto os ritmos internos, quanto os ritmos coletivos provenientes de movimentos sincrônicos (simultâneos), estimulados ou não por um ritmo externo musical.

Esse tipo de dinâmica permite uma maior integração coletiva dos educandos. Eles devem ser conduzidos a experimentações distintas de movimento, a saber, equilíbrio, desequilíbrio, tensão, mobilidade, imobilidade, suspensão, queda, simetria e assimetria.

As aulas de Dança devem proporcionar a criação de um imaginário interno que fortaleça o educando frente à massificação da cultura corporal de movimento. Como exemplo, o professor pode solicitar aos educandos que se sintam, através de seus movimentos, grandes, pequenos, abertos, fechados, redondos etc., ao invés de referenciar sua prática com modelos externos de movimento.

O uso de imagens na condução verbal favorece o entendimento do educando, bem como incentiva o desenvolvimento da capacidade de abstração e da imaginação, além de cumprir a aproximação da estrutura a ser observada, ao universo de possibilidades de compreensão do educando nas distintas faixas etárias. Por exemplo, o educando pode ser conduzido à flexão e extensão dos pés/tornozelos, pelas imagens de “pé de palhaço”, “pé de bailarina”.

O educando deve ser incentivado não apenas à experiência de descoberta de vocabulários próprios de movimento, mas também à criação artística e à composição coreográfica de movimentos e à expressão de suas percepções através da dança.

Os conteúdos referentes a técnicas de dança específicas, como o frevo, o maracatu, o caboclinho, a dança de salão, o hip hop, as danças circulares, a dança coral, o balé, as danças moderna e contemporânea, entre outros, podem ser abordados segundo os princípios do movimento. O educando não deve ser conduzido à repetição simples de passos, mas à experiência da dança de forma global. Ao educando deve ser conferida a possibilidade de experimentação dos conteúdos propostos. Mesmo em processos de assimilação via repetição, as singularidades dos corpos e das experiências devem ser não só respeitadas quanto estimuladas.

O contexto cultural dos educandos deve ser considerado, no que diz respeito a seus repertórios de movimento e escolhas estéticas, como forma de estímulo à aprendizagem e à possibilidade de ampliação dos mesmos. Os movimentos cotidianos não especializados dos educandos, também podem servir de mote para a criação, uma vez descontextualizados de sua função original. Ações corporais básicas como flexionar/estender, levantar/abaixar e circular/girar podem ser recontextualizadas em movimentos artísticos.

Estudos históricos e interdisciplinares devem ser desenvolvidos paralelamente às vivências artísticas, bem como a fruição deve ser estimulada, através da apreciação realizada junto aos estudantes de imagens da dança, através de DVDs e de visitas presenciais a espaços de apresentação de obras coreográficas. O exercício da apreciação deve ser estimulado na sala de aula, sem necessariamente, a presença de espectadores externos.

A expressividade é o aspecto que mais caracteriza a dança como campo de conhecimento da Arte e, como tal, deve ser uma das principais dimensões a ser privilegiada no processo educativo em Dança. A vivência da Dança deve ser estimulada como uma experiência estética completa.

A Dança tem na experiência estética, a partir da gestualidade expressiva e relacional, um sentido de integralidade do todo corporal, aproximando a consciência interna e externa na atuação e comunicação consigo, com o outro e com o mundo, considerando a experiência social da dança. Nesse sentido, é importante ressaltar que a essência do movimento é a mudança e que o autoconhecimento é uma inevitável consequência. Isso vale até mesmo para o apreciador, uma vez que pode sentir os movimentos e as formas geradas por quem dança como se fossem seus.

### Expectativas de aprendizagem contempladas

- EA1- Conhecer e estabelecer relações entre produções em Dança e seu contexto, e suas identidades culturais.
- EA2- Apropriar-se dos fundamentos expressivos da Dança.
- EA3- Compreender e contextualizar produções em Dança.
- EA6- Conhecer as diversas possibilidades das expressões em Dança.
- EA9- Identificar os elementos expressivos da Dança.
- EA12- Correlacionar significativamente vivências em Dança e experiência de vida.
- EA14- Expressar-se através da Dança.
- EA16- Trabalhar individual e coletivamente em expressões em Dança.
- EA18- Correlacionar as produções em Dança com as tecnologias contemporâneas, por meio das experiências de vida e do acesso aos diferentes recursos tecnológicos.

## Possibilidades de avaliação

A avaliação no campo da Dança na escola deve ser realizada de forma tanto prática quanto teórica. O educando deve ser acompanhado em seu desenvolvimento, de acordo com suas potencialidades reais e não conforme modelos pré-estabelecidos. Os objetivos a serem atingidos não devem se constituir como referenciais fixos, mas como um caminho que respeite as singularidades de cada processo, observando-se o estado inicial do educando em relação ao conhecimento e às diferenças observadas ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Tanto o processo de criação e desenvolvimento pessoal, quanto os produtos artísticos obtidos devem ser considerados na avaliação.

Uma das possibilidades para a avaliação teórica é a realização de discussões e análises dos processos e produtos coreográficos gerados, assim como, a participação do educando nas atividades propostas.

O educando deve ser orientado à escrita descritiva dos processos vivenciados corporalmente na dança, através de um diário de experiências, por exemplo, ou da descrição dos elementos elaborados esteticamente. Ele deve estar apto à contextualização de suas experiências de movimento, bem como ao reconhecimento de distintas danças, segundo diferentes contextos culturais e históricos.

Outro caminho possível para a realização da avaliação é a autoavaliação realizada pelo educando, tanto do processo como um todo, quanto de sua participação e seu desenvolvimento como ser humano.

## MÚSICA

---

### Expressão musical: composição, execução, apreciação e técnica

A teoria espiral de Keith Swanwick defende o ensino/aprendizagem de Música com base na teoria de Piaget, enquanto teoria do desenvolvimento das estruturas mentais. O desenvolvimento das competências musicais surge como uma instância (uma concretização) do processo geral do desenvolvimento das capacidades cognitivas, com algumas restrições críticas que são decorrentes da especificidade da música. Para Swanwick (2003), a aprendizagem musical é construída em etapas de desenvolvimento: o homem se desenvolve por etapas, como em uma espiral: antes da pronúncia do vocabulário, sons; antes da vida adulta, uma vida infantil e pré-adulta.

Essa teoria se traduz no Modelo (T)EC(L)A – Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. Swanwick (2003) propõe uma aprendizagem musical baseada na vivência das suas três formas práticas, Execução, Composição e Apreciação, complementadas pela experiência e desenvolvimento Técnico e Literário-musical (iniciais entre parênteses, na

sigla). Essa vivência deverá abarcar a música existente e a criada pelos próprios educandos, e não centrar na aprendizagem de conceitos abstratos, em que a música é utilizada para exemplificar a música do outro ou o que o professor esteja ensinando. Em outras palavras, o que se propõe é que o educando esteja sempre se relacionando com música e não somente com o conhecimento sobre música, que aprenda música musicalmente. Swanwick (2003) apresenta o desenvolvimento musical em quatro níveis ou territórios relacionados à faixa etária dos educandos “compositores”: material, expressão, forma e valor. O território “material” pode ser dividido em duas partes: sensorial e manipulativo, que compreende a faixa etária de 0 a 4 anos; o território “expressão” compreende crianças de 5 a 9 anos; o terceiro desses territórios, o da “forma”, também pode ser dividido em duas partes: idiomático e especulativo e está relacionado a jovens de 10 a 15 anos; o quarto território, o do “valor”, é dividido em duas partes: simbólico e sistemático e está relacionado a jovens com 15 anos ou mais.

Partindo desse esquema de territórios, Swanwick (2003) propõe um processo de aprendizagem batizado por ele de “C.L.A.S.P.”, que em português foi traduzido para a sigla “T.E.C.L.A.”, como já mencionamos anteriormente. A ideia é trabalhar os conteúdos de forma integrada, vinculada, favorecendo, assim, o aprendizado, de forma que as fases identificadas pela sigla, sejam vivenciadas com um vínculo contínuo entre elas.

Entendendo o significado de cada uma das letras da sigla T.E.C.L.A., Keith Swanwick quer, com sua teoria, dar subsídios de organização para uma educação musical sistematizada, de forma que cada elemento da sigla não seja nem priorizado, muito menos, desprezado. Cada elemento representado pela sigla envolve aspectos musicais significativos, apresentados a seguir.

- T** – Técnica (manipulação de instrumentos, notação simbólica, audição).
- E** – Execução (cantar, tocar).
- C** – Composição (criação e improvisação).
- L** – Literatura (história da música).
- A** – Apreciação (reconhecimento de estilos / forma / tonalidade / graus).

De acordo com Elliot (1995, p. 40), música não é um objeto, mas sim uma atividade humana intencional que engloba “um fazedor, algum tipo de feito, apenas o fazer em si e um contexto onde o fazedor produz aquilo que faz”.

É pertinente destacar que, à escola básica, não cabe o papel de formar o músico – assim como não cabe o papel de formar o matemático, o historiador, o linguista etc. –, mas, de introduzir os estudantes na musicalização, construindo conhecimento, sensibilizando-os, possibilitando o desenvolvimento de competências que os motivem a romper com pensamentos prefixados e que, na condição de ser pensante, reflitam e estabeleçam relações entre obras musicais de seus gostos, de sua e de outras culturas. Enfim, a Educação Musical deve empenhar-se em desenvolver a musicalidade do educando, tendo como foco uma nova cultura musical.



Nesse sentido, é significativo lembrar que essa perspectiva de ensino de música situa-se numa abordagem sociocultural da educação musical, que revela a importância de se considerar as músicas das diferentes culturas, inclusive da escola e de seu entorno, e o trabalho com essas músicas, como possibilidades diferenciadas de organização sonora e de meios de ampliação da experiência e discurso musicais dos estudantes.

Expressão, em música, nos remete a características relacionadas a uma composição. A expressão musical engloba variações de andamento e de intensidade, bem como a forma com que as notas são tocadas individualmente ou em conjuntos. De fato, é a *expressão* que diferencia uma execução mecânica de uma interpretação que consegue transmitir as emoções planejadas pelo compositor e também às do próprio intérprete. Expressão, que significa manifestar, transmitir, mostrar. Musical, aparece como adjetivo de música. Assim, a expressão adjetivada se traduz como forma de revelar, transmitir, manifestar-se através da música, que se trata de um campo artístico. Nesse sentido, poderíamos inicialmente indagar: quais as suas propriedades? Dentre suas propriedades, que relação poderíamos estabelecer com o contexto sociocultural da pessoa humana?

### Possibilidades de construção de conhecimentos

Em se tratando do ensino e aprendizagem em Música, Martins (1985, p. 19) assinala que “é difícil estabelecer uma linha de demarcação entre aprendizagem perceptiva e conceitual, porque é evidente a interdependência entre percepção e conceito”. Assim, sem isolar qualquer objeto de estudo, mas tomando a pulsação e ritmo como exemplos, estaríamos tratando de algumas das propriedades do som. Entretanto, em diversos momentos, será necessário recorreremos a outras propriedades.

Um aspecto que deve ser observado é o fato do ensino e a aprendizagem de música estarem sintonizados com princípios propostos em algumas teorias da aprendizagem e, nesse sentido, há alguns procedimentos fundamentais a serem seguidos, tais como:

1. Motivação – momento significativo para o educador musical identificar o interesse do educando.
2. Nível de Maturidade – diz respeito à sensibilidade do educador frente à relação objeto de estudo/atividades. Nesse sentido, é importante que os educandos se deparem com tarefas tecnicamente complexas, mas, sem que estas causem frustrações.
3. Aprendizagem de Estruturas – aspecto esse voltado para a unificação dos elementos e/ou objetos estudados.
4. Inter-relação ou unidade dos objetos estudados - revela a importância de se estudar algo que faça sentido para o educando, pois a compreensão torna-se mais efetiva.
5. Avaliação Sistemática do Progresso do Estudante – é um aspecto importante na medida em que trata de uma oportunidade de verificar o sucesso do educando no domínio das dificuldades técnicas e conceituais. Na verdade, é uma forma positiva

de orientação e redirecionamento do trabalho do educador que pode ser traduzida como uma contribuição substancial.

6. Ensino Para um Desenvolvimento Integrado – esse é um momento que aponta tanto para a contextualização como para a interdisciplinaridade. Mas, há um aspecto que deve ser destacado, qual seja, a integração desse conhecimento com a vida, a socialização desse conhecimento construído (MARTINS, 1985).

Vale destacar que, no momento que nos propomos a tratar das propriedades do som, especificamente da pulsação e do ritmo, é necessária uma abordagem sobre a questão, de modo que, conceitualmente, o educando seja capaz de buscar dados e informações que possibilitem a (re)construção e sistematização de tais dados para a compreensão de seu objeto de estudo. De fato, buscarmos fruir sobre a pulsação, recorreremos a dados diversos, entre os recursos que contribuem para a compreensão do que seja pulsação e ritmo. Entre esses recursos, podemos mencionar o próprio corpo, uma canção, uma cantiga, ou outro tipo de música.

No caso de recorrermos ao nosso corpo, podemos tirar som dele próprio, revelando, assim, a importância de interação na construção do conhecimento, inclusive ao verificar a diferença sonora provocada por cada uma das diferentes partes do corpo. Contextualizando uma atividade dessa natureza podemos explorar a questão da expressão corporal e, com isso, estabelecer diálogo com outras áreas do conhecimento, que tratem o corpo como objeto de estudo. Buscando informações para a compreensão das propriedades do som *pulsação e ritmo*, recorrendo a cantigas e canções, entre outros tipos de músicas, abrimos um leque de possibilidades, assim como em qualquer outra proposta que possa ser sugerida, que vislumbra possibilidades de contextualização, situando o processo de construção do conhecimento em música significativo para os educandos.

Para a contextualização, é necessário situar a composição, a autoria, o significado e o sentido de tais canções e cantigas. Esses dados se revelam como *links* que abrem a possibilidade de diálogo dentro da própria área e entre outras áreas de conhecimento. Um aspecto importante que deve ser lembrado é a produção. No exemplo que estamos apresentando, o processo de produção ou construção e criação transversaliza o conhecimento. Mas, especificamente, um momento de criação na expressão musical, que estivesse voltado para as propriedades do som, poderia contar com a confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis.

Vale destacar que todos esses momentos de construção do conhecimento, seja em nível de fruição, contextualização ou produção/criação artística podem ser vivenciados individualmente e coletivamente, bem como em qualquer nível e modalidade da educação básica, observando as variações necessárias para a faixa etária e o nível de escolaridade.

## Expectativas de aprendizagem contempladas

- EA1- Estabelecer relações entre produções musicais, seu contexto e sua identidade cultural.
- EA2- Apropriar-se dos fundamentos expressivos da Música.
- EA3- Ser capaz de contextualizar produções musicais.
- EA6- Conhecer as diversas possibilidades articulatórias das expressões musicais.
- EA9- Ser capaz de identificar elementos articulatórios da expressão musical.
- EA12- Correlacionar significativamente vivências em Música e experiência de vida.
- EA14- Saber expressar-se através de produções musicais.
- EA16- Ser capaz de trabalhar coletivamente em expressões musicais.
- EA18- Identificar os elementos básicos do som.

## Possibilidades de avaliação

A música é uma atividade simbólica, um meio importante do discurso humano. Muitas das nossas vivências e experiências musicais podem ser tácitas, indizíveis e, aparentemente, fora do alcance da mensuração. Contudo, se vislumbramos a avaliação como um processo, situamos o papel do educador como aquele mediador atento à interação dos educandos com o objeto de estudo, com um olhar sensível aos avanços desses educandos nas atividades que desenvolvem.

É significativo assinalar que é necessário que o educador musical, ao se propor a avaliar as atividades dos educandos, defina critérios que favoreçam avaliar musicalmente esse educando. Essa necessidade se traduz considerando que a avaliação em música é subjetiva pela sua dimensão simbólica e performática. Nesse sentido, alguns critérios para nortear esse processo tornam possível a clareza de um ponto de partida dessa avaliação, vislumbrando um ponto de chegada e um possível redirecionamento.

Esses critérios são pensados para facilitar o professor ter um olhar mais holístico dos educandos e saber o porquê de se estar avaliando. Essa forma de avaliação é prática, pois ajuda o professor também a se autoavaliar. A avaliação, assim possível na vida do professor e do educando, é um guia para as ações.

Podemos avaliar, em relação ao estudante, a criação, a interpretação, a improvisação, a composição, a apreciação e a compreensão da música como produto cultural histórico.

Os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados. O primeiro requisito para um professor crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical, como atividade significativa e importante para o crescimento cognitivo e a autonomia intelectual dos envolvidos.

Em relação às dimensões da avaliação musical, Swanwick (2003) defende que os professores

têm que ser sensíveis e capazes de articularem críticas. O primeiro aspecto é reconhecer a complexidade da experiência musical. Uma atividade tão rica não pode ser reduzida a uma única dimensão como, por exemplo, a técnica instrumental ou vocal. Existem outros elementos, normalmente reconhecidos, que incluem o que, às vezes, se chama “musicalidade” ou “capacidades musicais”. A natureza de qualquer atividade artística parece obrigar a identificação de várias dimensões diferentes e a tentar dar notas separadas a cada uma dessas dimensões. Por exemplo, ao avaliar a composição ou a improvisação, existem esquemas de avaliação que exigem notas para a melodia, notas para a harmonia e para a textura, que são, depois, somadas para se obter um único número. Ora, quando se juntam várias observações diferentes, perdemos uma informação importante pelo caminho. Em qualquer caso, Swanwick (2003) defende que é preciso ter consciência sobre a impressão falsa que é dada pela quantificação exata, em números. Não se pode assumir que, por exemplo, uma maior agilidade instrumental signifique, necessariamente, uma melhor atuação. Por exemplo, uma execução demasiado difícil, tecnicamente, não implica uma melhor atuação, e não será, necessariamente, útil para o desenvolvimento musical dos educandos.

Nesse sentido, os resultados possíveis da avaliação e aprendizagem em educação musical relacionam-se com as capacidades, com as informações, com a compreensão e com os valores, assim especificados:

- Capacidades (saber como):
  - a) Sonora: discriminação da altura do som, do ritmo, da intensidade e do timbre.
  - b) Manipuladora: manipulação de instrumentos e da voz.
  - c) Notadora: uso de uma variedade de notações.
- Informações (saber que):
  - a) Vocabulário técnico.
  - b) Pano de fundo histórico e contexto social.
- Compreensão (saber):
  - a) Estrutura: a relação entre as partes e o todo, com base em formas de repetição e contraste.
  - b) Caráter expressivo: humor, atmosfera, nível de tensão, gesto, sentimento, emoção.
- Valores (saber o que é o quê)

Os valores são revelados através de preferências e nível de compromissos (SWANWICK, 2003, p. 127-128).

Swanwick (2003) defende que, em determinada altura, é essencial avaliar as aprendizagens, e que o debate sobre avaliação deve basear-se no processo vivenciado. É importante explicitar claramente que tipo de expectativas se tem em relação aos educandos em todos

os momentos e tempos escolares, sem a pretensão de uma definição universal desse tipo de expectativas, pois cada escola tem os seus problemas e oportunidades próprios. O planejamento, dessa forma, torna-se fundamental, pois é por meio dele que o professor verificará o que é fundamental para o educando aprender, a partir de sua realidade.

## TEATRO

---

O universo do teatro é construído pelo ATOR, PÚBLICO, TEXTO e ESPAÇO. Como a sala de aula pode se aproximar desse universo? Como construir com o estudante a atitude teatral? O Teatro/Educação aconteceria pelo jogo, improviso e pela possibilidade da construção da cena?

O Teatro/Educação, que hoje se tem preferido chamar de Pedagogia do Teatro, é um campo da epistemologia do Teatro, que se destina a entender, hoje, como o ensino/aprendizagem do Teatro acontece nos diversos espaços formativos, os quais não se restringem ao ambiente escolar. Porém, aqui nesse documento, nos deteremos apenas, ao ensino de Teatro no Espaço da Escola, que não se caracteriza pela formação profissional do educando, mas sim, pela possibilidade expressiva do educando em criar, fruir e experimentar os diversos processos teatrais para sua própria formação humana. O teatro, como um dos campos da Arte, traz a possibilidade de nos fazer refletir sobre as nossas subjetividades, sobre a vida e o lugar em que vivemos.

É importante ressaltar que estes Parâmetros na Sala de Aula contemplam todos os segmentos da Educação Básica, incluindo a modalidade EJA, cabendo ao professor, em sua especificidade, diferenciar o modo e o grau de complexidade dos assuntos abordados, de acordo com sua realidade.

O ensino de Teatro na Escola possui uma trajetória histórica e socioepistemológica, marcada por diferentes abordagens, que apresentaremos a seguir:

### **Pedagogia do Jogo e Teatro**

Na Pedagogia do Jogo e Teatro encontramos diferentes vertentes de como o Jogo é utilizado na aprendizagem dos conhecimentos teatrais. Elas vão desde os Jogos Expressivos, mais tradicionais e pensados por Olga Reverbel, aos de origem Anglo-Saxônica, sistematizados por estudiosos como Peter Slade, Viola Spollin e Ingrid Koudella. Temos, também, a visão francesa de Jogos Teatrais, por Jean Pierre Ryngaert, da mesma forma que encontramos a linha de pesquisa que irá utilizar o Texto (poema, conto, reportagem, crônica, entre outros) e o Jogo, que vem sendo desenvolvida por Beatriz Cabral e Maria Lúcia Pupo. Encontramos, ainda, a abordagem de Augusto Boal, conhecida como o Teatro do Oprimido e a de Moreno, sistematizada no psicodrama e no sociodrama.

### **Pedagogia da Dramaturgia**

Na Pedagogia da Dramaturgia, o ensino do Teatro é pensado a partir do uso do texto teatral. A proposta é usar a construção dramática como forma de promover o ensino do Teatro na sala de aula, através da leitura de autores nacionais e estrangeiros, bem como da construção dramática desenvolvida pelos educandos. A dramaturgia ampliou seu território dentro do campo do teatro. Hoje, temos a dramaturgia do fragmento, a dramaturgia corporal, a dramaturgia do ator, a dramaturgia da apropriação, a dramaturgia coletiva, a dramaturgia processual, entre outras. Todas elas já encontram espaço dentro da sala de aula.

### **Pedagogia da Contextualização Histórica**

Na Pedagogia da Contextualização Histórica, o ensino de Teatro acontece, a partir do estudo da história mundial, nacional e local do teatro. A partir dos elementos históricos, a proposta é entender como o teatro aconteceu e acontece e como ele influencia e é influenciado pelo contexto sociocultural.

### **Pedagogia da Formação do Ator**

A Pedagogia da Formação do Ator tem como base o trabalho do ator, com ênfase nos estudos para interpretação, baseados em teóricos do universo teatral, como por exemplo: Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, Bertold Brecht, Antonin Artaud, Jerzy Grotowski, Eugênio Barba, entre outros. Seu foco está no exercício e na consciência vocal e corporal, na construção da personagem, na partitura corporal, entre outras demandas do trabalho de ator.

### **Pedagogia do Teatro Épico**

Na Pedagogia do Teatro Épico, o ensino do Teatro é proposto a partir da sistematização desenvolvida pelo teórico alemão Bertold Brecht, que se utiliza de sua sistematização do Teatro Épico, para desenvolver uma metodologia de ensino, que tem como base suas peças didáticas.

### **Pedagogia da Mediação Sociocultural**

Na Pedagogia da Mediação Cultural, o processo de ensino do Teatro acontece de forma sutil, através da mediação. Seja pelo contato com o programa de espetáculos teatrais ou com a promoção de visitas a edifícios teatrais para apreciação de seu conjunto arquitetônico, ou ainda, pela fruição de um espetáculo teatral da qual surgirá, posteriormente, uma reflexão acerca do que foi visto.

### **Pedagogia da Performance**

A Pedagogia da Performance pensa o ensino do Teatro, a partir da quebra da divisão entre Teatro e Vida. Uma pedagogia humanística que coloca o sujeito no centro do processo. Uma

pedagogia que investe na inclusão da subjetividade, na prática pedagógica, na exploração da autonomia. Nesta abordagem, procura-se trabalhar com o material que vem do ser humano. O Teatro é visto como experiência. Essa experimentação se desenvolve, a partir de questões relacionadas diretamente ao universo de vida de cada educando, no qual Vida e Arte e Vida e Educação não se separam. Esse conceito é trabalhado pelo norte-americano John Dewey. Essa abordagem mantém um diálogo com a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2000), que propõe práticas pedagógicas, que levem à autonomia dos educandos, a partir do respeito à sua individualidade, à valorização da sua cultura e de seus conhecimentos empíricos.

### **Pedagogia das Manifestações Tradicionais**

A Pedagogia das Manifestações Tradicionais propicia o ensino do teatro através da fruição e experimentação das manifestações cênicas populares locais. Como por exemplo: o Pastoril, a La Ursa, o Cavalo-Marinho, o Bumba-Meu-Boi, os Caboclinhos, Maracatus, entre outros.

### **Pedagogia do Teatro de Formas Animadas**

Na Pedagogia do Teatro de Formas Animadas, o ensino de Teatro acontece através da exploração das diversas formas de animação teatral, como por exemplo, o Teatro de Bonecos, o Teatro de Sombras, o Teatro de Objetos, entre outras.

### **Pedagogia da Encenação**

Na Pedagogia da Encenação, pensamos o ensino do Teatro, a partir de um processo mais complexo, no qual abordaremos todos os elementos que compõem a estrutura teatral, desde o ator, o texto, os elementos visuais (cenografia, indumentária, maquiagem, iluminação), bem como os elementos sonoros; tudo dentro de uma ideia central, que direcionará esses elementos na busca da criação de um espetáculo teatral. Devemos considerar a encenação processual, que acontece simultaneamente com a dramaturgia processual, ou seja, ambas vão sendo construídas ao longo das aulas/encontros.

### **Possibilidades de construção do conhecimento**

Para exemplificar a dinâmica do ensino/aprendizagem do Teatro, é sugerida uma proposta de atividade. Partimos da categoria do Teatro de Formas Animadas como possibilidade de explorar uma diversidade de questões.

Pretende-se com isso:

- Construir conhecimento em Teatro.
- Ampliar o repertório teatral dos educandos.
- Propiciar experiências na feitura e na expressão com o Teatro de Formas Animadas.
- Conhecer os suportes utilizados no Teatro de Formas Animadas.
- Entender e se apropriar dos processos contínuos de construção do fazer teatral.

Trajetos que podem orientar essa prática:

- ✓ Vivenciar situações que remetam a uma abordagem pedagógica de teatro, que utilize suportes, técnicas e poéticas sempre dentro do universo das formas animadas, desde bonecos, objetos, máscaras, sombras e formas.
- ✓ Situar contextos, referências socioculturais dos educandos através de rodas de conversas, debates e provocações e enfatizar as possibilidades expressivas, estéticas, conceituais e históricas dessa abordagem pedagógica teatral.
- ✓ Trabalhar coletiva e/ou individualmente, preservando o caráter de ator e plateia, pela via dos jogos teatrais, envolvendo o improviso, os elementos do teatro, a corporeidade, a dramaturgia e a cena.
- ✓ Compreender que o fazer teatral requer ver teatro. Assim, dentro desse propósito, cabe propiciar que a escola frequente e seja frequentada pelos artistas que fazem Teatro de Formas Animadas e reconhecer-se como espaço que faz e consome cultura.
- ✓ Trazer à reflexão a abrangência desse teatro, através do diálogo entre a tradição e a contemporaneidade do Mamulengo, dos folguedos ibéricos, da *Commedia Dell'Arte*, do teatro de sombra chinesa, do *Bunraku* e do teatro de objetos para, assim, compreender a história, a função e o sentido dessa manifestação teatral.
- ✓ Pesquisar, experimentar, fruir, registrar e avaliar ações para o cotidiano da sala de aula, que atribuem ao educando seu papel de investigador do conhecimento de teatro. São provocações que devem permear a imersão no teatro.
- ✓ Assumir o olhar e a atitude sensíveis à adequação das singularidades de cada grupo tanto nos aspectos da especificidade das faixas etárias assim como na pluralidade de contextos socioculturais. Os temas, as técnicas e a profundidade devem atender, respeitosamente, aos interesses, condições e subjetividades de cada grupo.

O universo de referências para consulta sobre o Teatro de Formas Animadas é ampla nas mídias diversas. É importante que o professor investigue e estimule os educandos a buscarem essas referências, e que, também, seja mediador do que a cidade oferece sobre o Teatro de Formas Animadas. Neste documento sugerimos:

### Expectativas de aprendizagem contempladas

Assim, dentro da grade de expectativas de aprendizagens, o teatro de formas animadas pode encontrar-se em momentos variados e diferenciados graus de aprofundamento e situações pedagógicas, tais como apresentados nas expectativas de aprendizagem, a seguir:

- EA1- Conhecer e estabelecer relações entre produções teatrais, seus contextos e sua identidade cultural.
- EA2- Estabelecer relações entre produções teatrais, seu contexto e sua identidade cultural.
- EA3- Contextualizar produções teatrais.



- EA4- (Re)conhecer a pluralidade de performances teatrais.
- EA5- Construir significativamente repertório.
- EA6- Reconhecer características da produção teatral de Pernambuco.
- EA9- Vivenciar, enquanto fruidor, experiências teatrais.
- EA10- Trabalhar coletivamente em expressões teatrais.
- EA11- Compreender as performances teatrais, a partir de parâmetros estéticos.
- EA12- Correlacionar vivências em Teatro e experiência de vida.
- EA13- Posicionar-se criticamente em relação a produções teatrais.
- EA14- Expressar-se através de produções teatrais.

É necessário lembrar que cabe ao professor a decisão e o acordo com os educandos sobre por que, o quê, como e quando trazer para a sala de aula uma abordagem, seja no tema, na expectativa ou na técnica e, assim, efetivar a perspectiva dessa área de conhecimento que, segundo Ingrid Dormien Koudela, professora e pensadora do fazer teatral na escola, aponta para a concepção de que “O teatro é um exercício de cidadania e um meio de ampliar o repertório cultural de qualquer estudante”.

### Possibilidades de avaliação

O processo de avaliação do ensino de teatro escolar deverá estar de acordo com as diversas abordagens pedagógicas deste campo, devendo ser contemplado nas múltiplas perspectivas metodológicas, atendendo as diferentes aprendizagens, sejam elas de caráter conceitual, factual, procedimental e atitudinal. No entanto, deve levar em consideração o aspecto educativo e formativo em teatro, no qual educador e educando analisam o processo de ensino/aprendizagem dos conhecimentos artísticos e seus valores estéticos e socioculturais. Esta dimensão avaliativa do ensino de teatro deve estar fundamentada no princípio da negociação constante entre os seus participantes, numa perspectiva dialógica.

Nesse processo, é proposta a realização de apresentações das vivências e construções realizadas na escola, diferenciando-as das dramatizações didáticas realizadas com o intuito de contemplar o calendário de atividades festivas da escola, nas quais o processo não é valorizado, e sim o seu resultado, o seu produto. Infelizmente, essa concepção tradicional de pensar o teatro/educação é muito presente na contemporaneidade. É recomendada a utilização de registro por meio de fotos, vídeos ou outros recursos, a fim de mediar a apreciação do processo de construção em teatro, desde a ideia inicial até o resultado final.

Na abordagem de Ingrid Koudela, os protocolos são instrumentos bastante eficazes para o registro processual das práticas de ensino em teatro, reunindo, desde desenhos, palavras, colagens, até outras referências gráficas, ajudando os envolvidos no processo a rememorem e avaliem constantemente o seu fazer, colaborando para buscar alternativas

necessárias ao melhor andamento do processo. Contudo, cabe ao educador definir, junto com o educando, o melhor mecanismo de registro efetivo da avaliação final que poderá, inclusive, propiciar o surgimento de novas propostas de vivências no ensino de teatro. Esses protocolos também podem ser caracterizados como um diário de bordo ou um portfólio.

Possibilidades de aprofundamento

#### **Teatro de Sombras**

<http://www.youtube.com/watch?v=bXwJL006HLw>

<http://www.youtube.com/watch?v=oi4w9Kuw281>

<http://www.youtube.com/watch?v=veETMVNjo44>

#### **Teatro de Objetos**

<http://www.youtube.com/watch?v=PxVqnhhY170>

[http://www.youtube.com/watch?v=X\\_nZ45qET7Q](http://www.youtube.com/watch?v=X_nZ45qET7Q)

[http://www.youtube.com/watch?v=FuwxoP1d\\_KA](http://www.youtube.com/watch?v=FuwxoP1d_KA)

#### **Teatro de Bonecos**

<http://www.youtube.com/watch?v=iRD4RyYA7UY>

<http://www.youtube.com/watch?v=EWSxT2SaJYs>

<http://www.youtube.com/watch?v=CaUfn5sEMRs>

Perspectivas interdisciplinares

#### **Interdisciplinaridade e ensino/aprendizagem em Arte**

As tendências contemporâneas de Arte Educação, bem como as práticas de ensino/aprendizagem em Arte podem possibilitar redes complexas de diálogos: diálogos interculturais com diferentes contextos socioculturais, diálogos interdisciplinares com outros saberes, diálogos interterritoriais com seus diferentes campos.

A Arte não está restrita somente aos conhecimentos já construídos, possui uma dinâmica que se reinventa a cada instante, propiciando que o educando desenvolva o pensamento divergente, tão necessário à sua prática social e profissional. Assim, a presença da Arte em colaboração com outros componentes curriculares é um fator que propicia o desenvolvimento da potencialidade que cada educando tem para aprender e para ensinar, para expressar-se individual e coletivamente.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma possibilidade metodológica potente no ensino/aprendizagem em Arte, na medida em que reage contra a fragmentação das disciplinas, dos conteúdos curriculares, enfim, do conhecimento.

Embora o conceito de interdisciplinaridade esteja em construção, Japiassu (1976, p. 81 apud

BARBOSA, A.A. 2007, p. 22) o considera como um processo interativo em que “[...] duas ou mais disciplinas ingressam, ao mesmo tempo, num diálogo em pé de igualdade”. Não há supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas. O enriquecimento é mútuo. São colocados em comum, não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, mas os próprios métodos. Entre elas há uma espécie de fecundação recíproca.

No processo de ensino/aprendizagem em Arte, essa construção se materializa ao contextualizar, ao fazer e fruir arte, a partir de intensos processos dialógicos e de deslocamentos entre os territórios, as culturas, as tecnologias, as mídias e as expressões artísticas.

É preciso ressaltar que, para o ensino/aprendizagem colaborativo entre as diferentes áreas do conhecimento se concretizar, é necessário haver especialistas de cada componente curricular planejando conjuntamente e decidindo quais as propostas que, intencional e estrategicamente, estabelecem diálogos entre as concepções nos diferentes campos de conhecimento. A não presença de um especialista acarreta danos irreparáveis na concepção que o educando possa fazer do conhecimento estudado. Em outras palavras, a interdisciplinaridade não põe em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento, mas propõe uma lógica dialógica e de inter-relação (JAPIASSU, 1976).

Todos nós estamos imersos na era *inter*, relacionando-nos não só pela internet, mas também pela interculturalidade presente nas redes sociais e, na escola, por exemplo, no inter-relacionamento, na integração entre mídias e nas interconexões possíveis de serem feitas tanto no plano individual quanto no social. Investir nesse potencial é compartilhar com o educando seu processo de aprendizagem, para que possa criar caminhos que sejam significativos para ele.

Numa proposta interdisciplinar para a educação o que se propõe é o alargamento das fronteiras. Mais do que integrar conteúdos, é necessário, segundo Fazenda (1979), ter uma postura interdisciplinar. Essa concepção é reafirmada como um processo dialógico entre o sujeito e sua cultura, seu contexto e sua realidade (FREIRE, 1979, apud THIESEN, 2008).

Nessa perspectiva, apresentaremos, em seguida, algumas possibilidades de construção interdisciplinar em Arte.

Possibilidades de construção de conhecimento interdisciplinar em Arte

### **Música e Matemática**

Vários exercícios podem ser propostos relacionando Música e Matemática. Elegendo, por exemplo, temas ou um ponto de partida, do qual se poderão articular várias possibilidades de construção interdisciplinar.

Em Música, essa articulação pode se dar, a partir da melodia, da letra, do ritmo ou da dinâmica, relacionando esses elementos a outros próprios do campo da Matemática.

Com Matemática, por exemplo, pode-se também pensar a interdisciplinaridade, a partir da Geometria, das Grandezas e Medidas, da Álgebra, entre outros, relacionando seus elementos aos da Música. O importante é ter bem claro os conteúdos e os conceitos relacionados e articulá-los, lançando mão de elementos da realidade, das culturas e dos contextos nos quais estão inseridos.

As atividades poderão ser feitas em grupos, ora com todos os educandos da turma, ora com grupos menores. As situações serão levantadas, a partir do dia a dia dos educandos, com o objetivo de relacionar a Música com a Matemática. Ao relacionar, de modo interdisciplinar, os conhecimentos das duas disciplinas, a aprendizagem será mais efetiva.

### **Atividades expandidas**

As atividades podem ser desenvolvidas antes ou depois de ter ensinado um conceito. É necessário verificar se os conceitos estão bem entendidos, para isso, é importante que o professor exemplifique para o educando.

Podemos realizar as atividades em grupo, propondo pesquisas e criações, a partir dos conceitos estudados.

É importante que o educando seja chamado ao compartilhamento de suas experiências e conhecimentos e criatividade, inclusive para adicionar as suas próprias ideias, conceitos, previsões e modificações nas temáticas abordadas. Isso pode ser baseado, por exemplo, nas causas, efeitos e consequências dos mesmos. É fundamental que o educando experencie várias possibilidades de inter-relações com as disciplinas e que socialize e sistematize o processo desenvolvido.

### **Expectativas de aprendizagem contempladas**

EA1- Conhecer e estabelecer relações entre produções musicais, seu contexto e sua identidade cultural.

EA9- Identificar elementos da expressão musical.

EA10- (Re)conhecer características da produção musical de Pernambuco.

EA11- Compreender as expressões da Música através de parâmetros estéticos.

EA12- Correlacionar significativamente vivências em Música e experiência de vida.

### **Artes Visuais e Matemática**

Em Artes Visuais, é possível, por exemplo, partir dos elementos de composição da obra de arte (cor, linha, ponto, textura) ou dos elementos estruturais das Artes Visuais (forma, conteúdo, contexto etc.). Em Matemática, por exemplo, é possível eleger conteúdos como Geometria e Grandezas e Medidas, como interlocutores dos conteúdos de Artes Visuais citados. O importante é definir o trabalho para desenvolver bem os conceitos das áreas e estabelecer a relação entre eles. Como apoio à proposta interdisciplinar, explicitaremos, neste material,

o conceito básico de cor, como referência, para o trabalho com os educandos. O professor terá autonomia de escolha em relação aos conteúdos das Artes Visuais, de acordo com seu planejamento.

### **Conceitos Básicos de Cor**

Cores exercem um papel de vital importância no mundo em que vivemos.

Em propaganda, algumas combinações de cores ou valores tonais, como por exemplo, preto e branco ou azul escuro e amarelo fazem um texto legível, enquanto outras, como marrom e vermelho fazem um texto mais difícil de ser lido. Cores promovem efeitos estéticos e influenciam ou são incluídas no processo de criação de efeitos de tamanho e peso.

### **A Roda das Cores ou Círculo Cromático**

A Roda das Cores é um diagrama feito de 12 cores. É baseada em cores-pigmento primárias (amarelo, ciano e magenta) e subdividida em duas outras categorias, cores-pigmento secundárias e cores-pigmento terciárias.

O conhecimento sistematizado sobre as cores começou em 1666, quando Isaac Newton provou que eram uma propriedade da luz. Por meio de prismas, ele decompôs a luz solar em raios de vermelho, laranja, amarelo, verde, azul claro e azul. Depois, uniu os dois extremos dos espectros de cores, demonstrando um progresso natural das cores-luz. Em 1770, o cientista naturalista inglês Moses Harris, apresentou a primeira roda de cores impressa, no livro *O Sistema Natural das Cores*. Desde então, cientistas e artistas vêm estudando e desenhando inúmeras variações para a teoria da cor. Os avanços nessa teoria foram os de considerar, para estudo, que há uma diferença entre cor-luz e cor-pigmento. As cores-luz primárias são cores-pigmento secundárias e vice-versa. Como a sistematização desses estudos é relativamente recente, há várias publicações que trazem informações equivocadas, colocando o vermelho como cor-pigmento primária quando, na verdade, ele é cor-pigmento secundária e cor-luz primária.

### **Classificação das Cores**

As cores são classificadas em categorias: primárias, secundárias, terciárias, quentes, frias, entre outras.

#### **Cores -pigmento primárias: amarelo, ciano e magenta.**

Essas cores não podem ser formadas pela combinação de outras cores, mas são usadas para criar outras cores.

#### **Cores-pigmento secundárias: verde, vermelho e violeta.**

Essas cores são formadas pela mistura de duas das cores primárias.

verde: ciano + amarelo

vermelho: magenta + amarelo

violeta: magenta + azul

**Cores-pigmento terciárias: roxo, azul turquesa, marrom, laranja, verde amarelado e amarelo alaranjado.**

Essas seis cores terciárias são criadas pela mistura de uma cor primária com uma ou mais cores secundárias adjacentes.

**Cores Quentes e Cores Frias**

As cores podem também ser classificadas em cores quentes e cores frias.

As cores quentes abrangem o magenta, o vermelho, o laranja, o amarelo e suas combinações. São consideradas quentes por lembrar elementos como o fogo, o sol, o sangue, a vida. Elas representam a expansão, e o uso de tais cores produz uma ilusão óptica de aumento de tamanho.

As cores frias abrangem o azul, o verde, o violeta e suas combinações. São consideradas frias ou tranquilas por serem as cores do céu, da água, da mata, da grama, da noite. Elas representam a redução, e o uso dessas cores produz um efeito óptico de redução no tamanho.

**E o preto? E o branco?**

Preto e branco são valores tonais. Na cor-pigmento, preto é a combinação de todas as cores e branco é a ausência de cor. Na cor-luz, branco é a mistura de todas as cores e preto é ausência de luz.

**Harmonia das Cores**

Seja em música, dança, culinária, decoração, moda ou poesia, harmonia é um aspecto fundamental a ser considerado no processo de organização dos elementos que agradam ao público. Harmonia dá um senso de ordem e equilíbrio. Do ponto de vista visual, harmonia é algo que convida e envolve o espectador por dar prazer aos olhos.

A maneira como uma cor combina ou se relaciona com outras cores e formas pode ser complexa. Por exemplo, vermelho ou amarelo parecem mais brilhantes e maiores diante de fundo preto e, não tanto, diante de um fundo branco. Em contraste com o laranja, o vermelho parece sem vida; já em contraste com o verde escuro, o vermelho se mostra mais brilhante. Outro exemplo seria observar dois quadrados vermelhos de mesma dimensão, um em frente a um fundo preto e, o outro, em frente a um fundo de cor diferente. O quadrado vermelho diante do fundo negro parecerá maior que o outro.

**Esquemas para Harmonia de Cores**

Existem várias teorias para harmonia das cores, mas as combinações ou esquemas de harmonia de cores mais usados são: monocromático, análogo, contrastes complementares, contrastes divergentes e esquemas baseados na natureza.

**Monocromático**

Monocromático é um esquema ou combinação de cores que usa uma única cor, com

variação de tonalidades. É a harmonia obtida através da adição gradativa de branco ou preto, ou, no caso do amarelo, adição de violeta. Exemplo: verde e suas várias tonalidades e sombras.

### **Esquema Análogo**

Análogo é um esquema ou combinação de cores que usa três cores adjacentes na roda das cores. Normalmente, uma das três predomina. Exemplo: violeta, roxo, azul ou verde, verde claro e amarelo.

### **Esquemas Complementares**

#### Complementares de Contrastes

Cores complementares são pares de quaisquer cores diretamente opostas na roda das cores. Quando usadas juntas numa imagem, uma faz a outra parecer mais brilhante, mais intensa, e cria um senso de contraste máximo e estabilidade. Exemplo: magenta e verde, amarelo e violeta ou ciano e vermelho. É possível notar que esse contraste é obtido na relação de uma cor pigmento primária com a cor pigmento secundária oposta.

#### Complementares Divididas

Nesse esquema, são usadas três cores da seguinte forma: uma cor é combinada com duas adjacentes do seu complemento. Exemplo: magenta. O complemento do magenta é verde. As adjacentes de verde são verde claro e azul turquesa. Dessa forma, as três cores do esquema são magenta, verde claro e azul turquesa.

#### Tríade

Este esquema também usa três cores que estão igualmente posicionadas ou a cada 120 graus na roda das cores. Exemplo: magenta, ciano e amarelo ou roxo, verde claro e marrom.

#### Esquemas de Contrastes Divergentes

Duplo Complemento: é um esquema que usa dois pares de complementos. Exemplos: amarelo e violeta (complemento de amarelo) + ciano e vermelho (complemento de ciano).

Complemento Alternado: este esquema usa quatro cores da seguinte forma: uma tríade e um complemento de uma das cores. Exemplo: vermelho, azul, amarelo (formam um tríade) + violeta (complemento de amarelo).

Tetra Complemento: este esquema também usa quatro cores igualmente posicionadas ou espaçadas a cada 90 graus na roda das cores. Resulta sendo uma cor primária, uma secundária e duas terciárias. Exemplo: magenta, violeta, laranja e verde claro.

### Expectativas de aprendizagem contempladas

EA2- Apropriar-se dos fundamentos das Artes Visuais.

EA5- Construir repertórios significativos em Artes Visuais.

EA9- Conhecer e estabelecer relações formais e simbólicas entre análise estética, contextualização e processos da produção visual.

## Dança e Língua Portuguesa

A Dança e a Língua Portuguesa também podem constituir uma metodologia interdisciplinar, por meio do trabalho de leitura e contextualização, explorando a capacidade perceptiva de detalhes para a criação, quer seja em movimentos criativos de Dança quer seja na escrita. Observar detalhes e saber contextualizar uma obra ou uma situação ajuda a aprofundar os conhecimentos em Arte e a potencializar a capacidade criativa dos estudantes. O ponto de partida poderá ser um texto sobre dança explorado ao máximo. Os estudantes serão capazes de definir e explicar detalhadamente um texto, atentando para as ocorrências relativas a um evento de dança ao apresentarem sua localização, tempo de ocorrência e outras referências, baseando-se no estudo do texto completo. Os educandos aprofundarão seus conhecimentos sobre os conceitos de dança, o movimento criativo e seu processo de criação. Os estudantes serão incentivados a observar detalhes em produções de dança, considerando não apenas suas particularidades, mas também sua presença em um todo contextual, elencando seus elementos. Em Língua Portuguesa, o professor poderá focar, principalmente, na leitura, escrita, interpretação.

### Expectativas de aprendizagem contempladas

- EA3- Compreender e contextualizar produções em Dança.
- EA4- (Re)conhecer a pluralidade de expressões em Dança.
- EA11- Compreender as expressões da Dança através de parâmetros estéticos.
- EA12- Correlacionar significativamente vivências em Dança e experiência de vida.
- EA13- Posicionar-se criticamente em relação a produções em Dança.

### Possibilidades de Avaliação

Entre os elementos estudados, o professor poderá observar, entre outros aspectos, durante o trabalho interdisciplinar de Dança e Língua Portuguesa:

- Correção ou coerência dos textos produzidos.
- Coerência na sequência dos verbos.
- Criatividade dos educandos nas coreografias/danças, na pesquisa, apropriação e uso de adereços e outros elementos, no uso do espaço disponível etc.

## Teatro e Debate

Em Teatro, podemos tomar como ponto de partida a improvisação ou as formas animadas. Discutir e argumentar sobre determinado tema, a partir da pedagogia teatral escolhida.

Destacamos aqui a improvisação, que poderá desenvolver o senso crítico, promover o respeito pela opinião dos outros, a percepção de momentos adequados para ouvir ou para propor e expor opiniões, persuadir e expressar sentimentos.



A improvisação teatral tem três pontos como referências primordiais:

- 1) Revelar o argumento que se quer desenvolver.
- 2) Identificar o espaço cênico onde irá se desenvolver o fato dramático ou cômico.
- 3) Deixar evidente a situação e os motivos.

Em sua obra *Manual Mínimo do Ator*, Dario Fo descreve um exercício de improvisação, ressaltando que o professor deve participar ativamente, interrogando, sugerindo, explicando e ordenando a retomada das cenas, não se limitando a apenas observar o que é feito pelos educandos.

O ponto de partida desta atividade é um tópico para discussão, que pode estar relacionado com a vida diária dos estudantes ou com temas estudados em outras disciplinas. Esta atividade pode ser trabalhada tanto antes do estudo de um tópico, ou após seu estudo, com o intuito de ampliar as possibilidades de pensamento sobre o mesmo. É importante ressaltar que não se trata de alterar os fatos, datas, lugares e contextos, mas sim de promover um debate a partir desses dados.

Para o trabalho interdisciplinar com a Língua Estrangeira, em particular, esta atividade é efetiva para desenvolver a conversação e o potencial de improvisação e expressão gestual e corporal.

Ao iniciar a atividade, o professor esclarece que uma pergunta ou tema aberto para discussão tem sempre mais de uma resposta adequada, muito além de um “sim” ou de um “não”, e promove a discussão, o debate, a controvérsia e os pontos de vista diferentes.

No que se refere à Pedagogia do Teatro de improviso, o tema debatido pode ser trabalhado no cenário ou ambientação ou com os personagens e sua atuação, por exemplo. A forma de desenvolvimento dessa atividade poderá ser construída com os educandos ou poderá ser preparada e apresentada aos educandos pelo professor.

### Expectativas de aprendizagem contempladas

- EA2- Apropriar-se dos fundamentos expressivos do Teatro.
- EA8- Compreender os fundamentos das dramaturgias em suas variadas formas.
- EA9- Identificar e experienciar elementos da encenação.
- EA17- Argumentar sobre Arte, a partir do conhecimento construído em Teatro.

### Possibilidades de Avaliação

Entre os elementos que o professor poderá observar, durante as apresentações para uma avaliação efetiva estão incluídos:

- O que os estudantes sabem ou não sobre o conteúdo desenvolvido?
- Estudantes que mais participam. Por quê?

- Estudantes que menos participam. Por quê?
- Estratégias que podem ser usadas para ajudar no aprendizado.

A participação do educando, bem como o conteúdo expresso em suas opiniões e depoimentos, poderão servir para identificar o conhecimento prévio sobre um determinado material a ser estudado ou como forma de avaliar um material estudado.

O debate é um recurso que poderá ser utilizado, também, para uma aprendizagem significativa em Arte, ou seja, conteúdos e atividades podem tocar de forma especial os estudantes e, com isso, o interesse em aprender poderá ser maior. O debate poderá acontecer como detonador de um tema, como aprofundamento e/ou como avaliação. Por isso, é fundamental que o debate seja bem planejado e realizado.

Algumas recomendações necessárias a um bom debate:

1. Ouvir atentamente, fazer anotações e estabelecer contato visual.
2. Pensar e refletir antes de falar ou fazer uma colocação.
3. Levantar a mão e falar apenas quando tiver uma colocação ou opinião a ser dada.
4. Pensar que a colocação a ser feita contribuirá para o debate.
5. Oferecer opinião ou pontos claros e com objetividade.
6. Não repetir uma colocação já feita.
7. Raciocinar com presteza e pensar criticamente (isso não significa pensar de forma negativa, mas, sim, de forma inteligente).
8. Promover reações que podem ser relevantes no processo de solucionar problemas.
9. Não julgar as pessoas, nem emitir opinião pelas aparências.
10. Aspirar bons resultados que beneficiem todos.
11. Ter bom conhecimento geral.
12. Ser educado.
13. Não tomar críticas como ofensas pessoais.

(Fonte: *Making the Right Decision Series* (C.R./V.P.) Compiled by DuCarmo J. Alexandrino apud DUCARMO, 2011.)

## REFERÊNCIAS

### Artes Visuais

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos).

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação**: Conflitos/Acertos. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CATTANI, Icléia Borsa. **Arte Moderna no Brasil**. Belo Horizonte: C/ARTE, 2011.

COLEÇÃO CIRCUITO ATELIER. Belo Horizonte: C/ARTE.

CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Zouk, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

GIRÁLDEZ, Andrea; PIMENTEL, L. G. (Org.). **Educación artística, cultura y ciudadanía**. De la teoría a la práctica. Madrid: OEI/Fundación Santillana, 2011. Disponível em: <[http://www.oei.es/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=131](http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131)>. Acesso em: 20/06/2013.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Proposta Curricular para o ensino da Arte**. Conteúdo Básico Comum. Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), 2006. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_objetos\\_crv/%7BCEB4D9DE-12A3-8337-375BA21D6E94%7D\\_CBC%20Arte%20EF.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_objetos_crv/%7BCEB4D9DE-12A3-8337-375BA21D6E94%7D_CBC%20Arte%20EF.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2008.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**. Belo Horizonte: C/ARTE, 2009.

MENDONÇA, João Marcos Parreira. **Traça traço quadro a quadro**. Belo Horizonte: C/ARTE, 2008.

PEREIRA, Sônia Gomes. **Arte brasileira no século XIX**. Belo Horizonte: C/ARTE, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROUS, André. **Arte pré-histórica do Brasil**. Belo Horizonte: C/ARTE, 2007.

## Dança

ARAÚJO, Márcia Virgínia Bezerra de. **A Dança: Laboratório multicultural - Relato de experiência**. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/507/Araujo-Artigo>>. Acesso em: 11/09/2013.

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e na ação humana**. São Paulo: Parma, 1988.

BARTENIEFF, I. ; LEWIS, D. 1980. Arquitetura do Corpo. Trad. Demian Reis. In: **Cadernos do GIPE – CIT**. Universidade Federal da Bahia. n. 7, p. 8-14. 1998. Trad. Demian Reis.

BARTON, Anna. **Danças circulares/ circle dance**. São Paulo: Triom, 2006.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CASTILHO, Jacyan. **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

COHEN, B. B. 2006. Uma Introdução ao *Body-Mind-Centering*. Trad. CAETANO, P. 2008. In **Cadernos do GIPE – CIT**. Salvador. Universidade Federal da Bahia.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2002.

FERNANDES, Ciane. CORPO-IMAGEM-ESPAÇO: Transformando padrões através de relações geométricas dinâmicas. In: **Cadernos do GIPE – CIT**. n. 13. Salvador, UFBA/PPGAC, p. 63-76. 2005.

FORTIN, Sylvie. 1998. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Revista PRO-POSIÇÕES**. Faculdade de Educação- UNICAMP. v. 09 n. 2.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GREINER, Christine. A cultura e as novas dramaturgias do corpo que dança. In: **Cadernos do GIPE-CIT** n.8, nov.1998, p. 65-70.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LIMA, Maristela Moura. A dança na educação. In: **Revista Mineira de Educação Física**. Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa, 1(2):15-19, 1993.

MARQUES, Isabel. Dança, corpo e educação contemporânea. **Revista Pro-posições**. UNICAMP, São Paulo, v. 9, n. 2 [26], p. 70-78, 1998.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. **Revista de Educação Física**. UNESP- Rio Claro. v. 03, n. 1, Junho de 1997.

MARQUES, Isabel. Abre-se uma porta: forma-se a dança coral. In: **Ousadia no diálogo. Interdisciplinaridade na Escola Pública**. NídiaNacibPontuschka (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 1993.p. 37-52.

MARQUES, Isabel **O ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, Editora, 1999.

MENDES, Miriam G. **A dança**. São Paulo: Ática, 1985

MOMMENSOHN, Maria ; PETRELLA, Paulo,(Org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

PARTSH-BERGSOHN, Isa. **Dança teatro de Rudolph Laban a Pina Bausch**. Tradução de Ciane Fernandes. In: **Cadernos do GIPE-CIT**. Salvador, n. 12, julh. 2004.

RENGEL. Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

RENGEL. Lenira. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: MOMMENSOHN, Maria ; PETRELLA, Paulo, (Org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Rodrigues Eliana. Estratégias do drama lírico na coreografia contemporânea. In: **Revista Repertório**, n. 7. Salvador, PPGAC, 2004.

SILVA, Rodrigues, Eliana **Dança e pós-modernidade**. Salvador: Edufba, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. As técnicas corporais e a cena. In: GREINER, C. E BIÃO (Org.). **Etnocenologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999.

STRAZZACAPPA, Márcia **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. São Paulo: Papirus, 2006.

TAYLOR, S. B. (1996). Dança em uma época de crise social: em direção a uma visão transformadora de dança-educação. **Revista Comunicações e Artes**, 17(28), p. 65-74.

VILELA, Lílían Freitas. **Metodologia SESI-SP Dança**. São Paulo: SESI-SP, 2012.

## Música

BORGES, Gilberto André. **Discutindo fundamentos da educação musical**. Florianópolis, 2007. Disponível em: < <http://www.musicaeducacao.mus.br>>. Acesso em: 16/08/2013.

ELLIOTT. David J. **Music Matters. A new philosophy of Music Education**. New York: Oxford University Press, 1995.

MARTINS, Raimundo. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Música/Coordenadoria de Educação Musical, 1985.

SWANWICK, KEITH. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo; Moderna, 2003.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UjDfTALswss>>. Acesso em: 16/08/2013

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kGiJWN8MRi8>>. Acesso em: 16/08/2013

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C2L-DxpkjF4>>. Acesso em: 16/08/2013

## Teatro

ALEXANDRINO, José DuCarmo. **Experenciando Arte**: planos de aula que vivenciam a arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas curriculares. Belo Horizonte: C/ARTE, 2011.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**. São Paulo: EDUSP, 2011.

ANDRÉ, Carminha Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: UNESP, 2011.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBA, Eugênio. **Queimar a casa**: origens de um diretor. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAMARGO, Roberto Gill. **Som e cena**. Sorocaba: TCM- Comunicação, 2001.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. São Paulo: Universitária, 1984.

\_\_\_\_\_. **Diário de um corpo a corpo pedagógico**. Recife: Universitária, 1999.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do Teatro**: provocações e dialogismo. São Paulo: HUCITEC-Mandacarú, 2006.

FO, Dario. **Manual mínimo do ator**. São Paulo: Fenac, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAYOTTO, Lúcia Helena. **Voz**: partitura da ação. São Paulo: Plexus, 2002.

GROTOWSKI, JERSZY. **Em busca de um Teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

JAMERSON, Fredric. **O Método Brecht**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976, p. 81 In: BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **O Ensino de Artes e de Inglês**: uma experiência interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2007, p. 22.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo** – uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

\_\_\_\_\_. **Um voo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao Teatro**. São Paulo: Ática, 1998.

MARTINS, Marcos Bulhões – **Encenação em Jogo**: experimento de aprendizagem e criação

- do teatro. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MORENO, Jacob Levy. **Teatro da espontaneidade**. São Paulo: Summus, 2012.
- PAIVA, Sônia; MARQUES, Márcia. **Encenação**: percurso pela criação, planejamento e produção teatral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2008.
- PEDROSA, Sebastião (Org.). **O artista pernambucano contemporâneo e o ensino de Arte**. Recife: /MXMUFPE, 2011.
- PUPO, Maria Lúcia. **No reino da desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Vamos alfabetizar como jogos dramáticos?** Atividades Básicas. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar** – Práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SILVA, Everson Melquiades Araújo. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Recife. 2010. 285f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Pós-Graduação em Educação, 2010.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1987.
- SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero - o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Manual do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- TELLES, Narciso e Florentino Adilson (Orgs.). **Cartografias do ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro – e o teatro de rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador do processo ensino/aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 30/09/2013.

REFERÊNCIAS HIPERTEXTUAIS

---

Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62042868/Naira-Ciotti-Performance-Pedagogia>>. Acesso em: 18/09/2013

Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000351331&fd=y>>. Acesso em: 18/09/2013

Disponível em: <[www.portalabrace.org/vreuniao/textos/territorios/mil.pdf](http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/territorios/mil.pdf)>. Acesso em: 18/09/2013

Disponível em: <[http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios\\_site/libros\\_electronicos/desde\\_la\\_imprensa/estudios\\_performance/index.html](http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/libros_electronicos/desde_la_imprensa/estudios_performance/index.html)>. Acesso em: 18/09/2013





