



# APRESENTAÇÃO

## ABRA CAMINHOS PARA O ENCONTRO COM A ARTE

Existe uma diversidade de linguagens artísticas em transformação constante, e os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental acompanham esse ritmo. Curiosos, vivenciam experiências no encontro com as linguagens da arte, que estão por toda parte! Esta é a ideia central desta coleção: ampliar experiências e encontros com a arte, bem como expandir suas relações com outras áreas do conhecimento e com campos da vida cotidiana.

O educador, nesse contexto, pode assumir o papel de **professor propositor/pesquisador/mediador**, ou seja, aquele que aceita o desafio de partilhar com os alunos os conhecimentos e as experiências com a arte. O professor propositor orienta e instiga os alunos em suas buscas pessoais e coletivas.

O professor, sendo propositor, criador e mediador do processo de ensino e aprendizagem de Arte, decidirá, com base em suas experiências e realidades, quais serão os caminhos a serem seguidos em sua viagem estética e pedagógica. Essa orientação também aponta para vários caminhos quando sugere diferentes publicações, virtuais e físicas, para consulta e pesquisa, a fim de ampliar os conhecimentos sobre arte e cultura.

Esta coleção indica possíveis caminhos com material didático e oferece **planos de desenvolvimento, sequências didáticas, projetos integradores e sugestões de acompanhamento das aprendizagens** — recursos teóricos e práticos que podem ser usados para fundamentar sua caminhada no ensino e aprendizagem da arte —, além de material audiovisual.

Respeitando a autonomia e a autoria do trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de Arte, fazemos um convite para que sejam trilhados percursos poéticos, estéticos, artísticos e educativos, os quais, desejamos, sejam significativos.

Os Autores

## CAMINHOS E ESCOLHAS

A arte nos ensina a viver com intensidade as múltiplas formas de manifestações artísticas e a refletir sobre as diferentes sensações e sentimentos provocados por elas. É preciso estarmos abertos a conhecer a arte sem ideias preestabelecidas, seguir sem ressalvas e convidar os “aprendizes da arte” — os alunos — para percorrer esse percurso.

Ensinar Arte é abrir caminhos para aprender a interpretar o mundo. Conforme ensinamos, também aprendemos.

Ao refletir sobre os caminhos e as concepções sobre a Arte e seu ensino, podemos nos perguntar: Que concepção de arte temos?

Com base em nossa resposta, então, indagamos: O que é arte? Para que serve? Qual a tendência pedagógica que nos captura em suas proposições? Há uma metodologia para ensinar arte ou cada educador constrói seu percurso pedagógico conforme trilha o próprio caminho? Ao escolher métodos, ideias e obras artísticas com as quais nos identificamos ou consideramos fundamentais para trabalhar, como caminhamos? Temos nossas próprias convicções, somos inspirados por outros ou seguimos ainda em busca de caminhos?

Diante do cenário do ensino de Arte na atualidade, vemos muitas propostas e caminhos, mas o mais interessante a seguir talvez seja aquele que oferece desafios e possibilidades de descobertas, aquele que leve o aluno a encontrar, com o auxílio da arte, as singularidades e o modo de sentir e viver como um **sujeito estésico**. O professor preocupado em ser autor e protagonista da sua história de educador faz escolhas sobre os caminhos a seguir no ensino de Arte, elegendo proposições pedagógicas e abordagens com base em sua história, sua formação e seu repertório. Entre essas escolhas, é interessante haver a preocupação do educador em ser um provocador, em criar processos de ensino emancipadores e significativos para os alunos e que marquem sua personalidade pedagógica.

Acreditando na marca pedagógica do educador, também fizemos escolhas ao criar este material didático. Escolhemos como base teórica duas proposições contemporâneas e brasileiras no ensino de Arte: a **Abordagem Triangular do ensino de Arte** e os **Territórios**

**de Arte e Cultura.** Também nos baseamos nos princípios conceituais e de direitos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## **ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DE ARTE**

A Abordagem Triangular do ensino de Arte consiste em uma proposição pedagógica que aborda três eixos para a construção de saberes artísticos. Esses eixos não apresentam uma ordem preestabelecida. É o educador, diante de seu projeto, que propõe os momentos de **apreciar/ler, fazer e contextualizar**.

### **• Ler**

Ler é um ato complexo, iniciado pela leitura de mundo, e que se amplia no viver de experiências significativas. Ao apreciar a arte, o enfoque dá peso, segundo Ana Mae Barbosa (2014), à leitura conforme a concepção de Paulo Freire (1989), no sentido de que, antes de ler a palavra e os signos de uma imagem ou de perceber sons, gestos ou movimentos em obras de arte, o adolescente lê o mundo. As leituras de obras se fundem às leituras de mundo do adolescente para estabelecer relações entre arte e vida, construções de hipótese e interpretações de um mundo culturalmente vivido. Preparando diálogos provocadores e criando ambientes de **mediação cultural**, estimulam-se os momentos de leitura, apreciação e interpretações de obras artísticas que podem acontecer tanto na sala de aula como em espaços culturais, museus, galerias ou exposições temporárias.

### **Para ampliar**

Para saber mais sobre o ato de ler, sugerimos a leitura da obra:

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1999.

### **• Fazer**

O fazer artístico apresenta oportunidades para instituir espaços de produção criativa para cada uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro, Dança e Artes Integradas). A obra de um artista alimenta e nutre o repertório cultural dos alunos; é necessário, porém, não perder o foco no fazer artístico dos educandos. Serão bem-vindas as iniciativas experimentais, a pesquisa e a criação de projetos de arte em que os alunos sejam protagonistas de suas produções. Serão favoráveis, também, as pesquisas de

materialidades, de procedimentos, de ferramentas e de elementos de linguagem que constroem a arte.

### • **Contextualizar**

Contextualizar é permitir a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, é conhecer a história e possibilitar que o passado se conecte com o presente e liberte o pensamento para o futuro. Ao contextualizar a produção artística, o ensino de Arte deve ampliar o âmbito informativo e levar o aluno a perceber a história da obra de arte como produção social, que abarca dimensões do conhecimento histórico-cultural, além de proporcionar relações entre as produções artísticas e a leitura de mundo. Ana Mae Barbosa (2009) mostra que a arte está, antes de tudo, presente na vida dos alunos, e ter contato com ela na escola pode desenvolver conceitos de cidadania e de identidade cultural.

### **A Abordagem Triangular na sala de aula**

A Abordagem Triangular visa, segundo Ana Mae Barbosa (2009), desenvolver nos alunos a competência em conhecer, fruir e analisar criticamente a obra de arte. Essa abordagem tem como base procedimentos de descrição e análise para interpretação, avaliação, investigação de significados e discussão de assuntos de estética da obra, ampliando o repertório cultural dos alunos e explorando seu potencial de criação artística.

Ao criar ações educativas na escola tendo como princípio a Abordagem Triangular do ensino de Arte, o educador pode escolher trabalhar a partir de um dos três eixos conceituais e metodológicos: ler, fazer e contextualizar. É importante que essa escolha leve em consideração sondagens e avaliações diagnósticas com os alunos para saber de suas expectativas e seus interesses, além de levar em conta a proposta do projeto pedagógico da escola e as expectativas de aprendizagem em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Arte.

Nesta proposta, o professor é um pesquisador que escolhe por onde começar, quais obras selecionar e como criar ações educativas para os momentos de apreciação (ler). O educador pode escolher uma obra ou mais para esse momento. Tudo depende da intenção pedagógica ao trazer obras de linguagens artísticas diferentes para a apreciação dos alunos.

Em relação a metodologias de leitura de imagens, temos o método comparativo, proposto por Edmund Feldman. Esse método é desenvolvido com base no trabalho que abarca o conhecer, o apreciar e o fazer por meio da comparação entre várias obras de arte de diversos períodos, para que o aluno perceba as diferenças e as similaridades entre elas. Feldman acredita que os alunos, ao ter contato com a obra de arte, ampliam seu repertório técnico e poético e, ao apreciar imagens, desenvolvem sua capacidade de julgamento e análise. A partir desse primeiro momento, os alunos conseguem atribuir significado, interpretar e apreciar o valor da obra de arte nos aspectos sociais e emocionais.

Em momentos de nutrição estética, ao apreciar obras artísticas (ver imagens, ouvir músicas ou assistir a apresentações, por exemplo), o professor pode criar roteiros com os alunos e pautas de perguntas para os momentos de leitura de imagens ou apreciação de obras em outras linguagens. As perguntas não devem ser uma enquete, demandando respostas informativas, mas sim promover e instigar conversações que enriqueçam o estudo dos temas com opiniões e impressões dos alunos.

Robert W. Ott estruturou um sistema de leitura de imagens, *Image Watching* (observação trabalhando a imagem), que influenciou muitos programas de ação educativa em museus e escolas no Brasil. Esse sistema foi reconhecido por muitos educadores como uma proposta dinâmica, que possibilita desenvolver um olhar pensante e noções sobre a crítica de obras de arte. Diante de uma imagem, pode-se propor perguntas com base no que a obra oferece enquanto potência de ideias, por exemplo:

- O que você vê nessa imagem? Como podemos descrevê-la? Qual sua primeira impressão?
- Como são as cores, as formas e as linhas? De que material é feita a obra?
- A obra pertence a qual linguagem artística (escultura, pintura, desenho, fotografia, entre outras)?
- Como será que foi feita? Que processos o artista usou?
- Que emoção ou sensação ela desperta em você? Ela lhe traz alguma lembrança?
- Por que será que o artista criou essa imagem desse jeito, com esse tema, com essa forma?

São muitas possibilidades e será preciso que o educador analise a obra apresentada e perceba que tipos de perguntas podem ser feitas a partir do que a própria obra ou um

conjunto de obras oferece. Não há regras, mas é importante pensar que tipo de questionamento provoca categorias como: descrição, análise ou interpretação.

Na última etapa, os alunos revelam seus saberes em uma ação criadora ou com a escrita de textos críticos sobre o que aprenderam nas etapas anteriores.

Para os momentos de ação criadora (fazer), a proposta é criar para os alunos várias possibilidades de desafios que se ampliam em projetos mais aprofundados; experimentar desde materiais há muito conhecidos na história da arte até a interação com as novas tecnologias, assim como processos e procedimentos no fazer arte em várias linguagens. É o momento de propor oportunidades em que os alunos possam perceber e explorar os elementos constitutivos das diferentes linguagens da arte. Cada linguagem apresenta suas potencialidades para serem exploradas em momentos de fazer artístico.

É importante dizer que as proposições pedagógicas com base na Abordagem Triangular do ensino de Arte não incluem práticas de “releituras como cópias”. Os processos de criação dos artistas e suas obras trazidos para apresentar aos alunos são elementos riquíssimos para conhecer arte e nutrir repertórios, mas não se caracterizam como modelos a serem copiados. Cada aluno tem a sua poética e experiência de um mundo culturalmente vivido, assim como os artistas estão interessados em expressar suas ideias de modo poético e autônomo. Cabe ao educador oportunizar a mesma liberdade aos aprendizes da arte.

A contextualização pode ser feita no momento em que se considerar importante apresentar mais informações sobre os artistas apreciados e estudados, assim como criar momentos para conversar com os alunos e propor a relação entre arte e cotidiano e os outros saberes ensinados na escola, bem como os conhecimentos transversais. Relacionando, assim, arte e vida; criando projetos em conexões interdisciplinares e transdisciplinares.

A Abordagem Triangular do ensino de Arte propõe sempre a ampliação do saber. É importante dizer que são valorizados tanto o acervo e a história mundial da arte quanto as manifestações artísticas populares do Brasil e em contextos regionais. A arte está por toda parte, e descobrir essas produções, valorizá-las e fazer relações com outras produções de lugares e tempos distintos é parte da contextualização.

### Para ampliar

Para saber mais sobre a história do ensino de Arte no Brasil e a história da criação e do desenvolvimento da Abordagem Triangular do ensino de Arte, sugerimos a leitura das seguintes obras:

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **A imagem do ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte/educação no Brasil**: das origens ao Modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília, DF: MEC, 1997.

PILLAR, Analice Dutra. **Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

### Nutrição estética

O termo **nutrição estética** surge a partir de ações educativas vivenciadas pela professora Mirian Celeste Martins em experiências pedagógicas na formação de educadores em Arte, na década de 1980. Essa ideia nos convida a refletir sobre como os educadores preparam os encontros entre os alunos e a arte, proporcionando momentos significativos de contato e aprendizado em arte e visando enriquecer repertórios e dar oportunidade ao acontecimento de experiências estéticas (e estésicas). Para esses momentos de nutrição estética, é importante apresentar a obra de artistas que sejam significativos dentro do projeto de ensino e aprendizagem da arte proposto pelo educador, porém sem a preocupação de desencadear uma atividade específica. Esse momento consiste em uma oportunidade para apreciar poemas, músicas, filmes, imagens, obras de arte em várias linguagens ou até mesmo para proporcionar a produção dos próprios alunos. A nutrição estética alimenta e fortalece o pensamento e a percepção para seguir conhecendo a arte.

### Para ampliar

Para saber mais sobre nutrição estética, sugerimos a leitura do artigo:

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? Revista **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em:  
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9516/6779>>.  
Acesso em: 9 out. 2018.

## Conexões interdisciplinares e transdisciplinares

A interdisciplinaridade parte do princípio da interlocução entre diferentes disciplinas dentro do currículo escolar. É um exercício de interação e criação para estudar ou resolver problemas apresentados em percursos de aprendizado – um exercício de ampliação, jamais de redução.

Não se trata de uma área estar a serviço da outra, mas sim de descobrir a potência do encontro entre elas e, dessa forma, promover diálogos. Também não se trata de muitas áreas terem o mesmo tema gerador, mas sim de criar parcerias em processos colaborativos, parcerias entre educadores de diferentes áreas de conhecimento que, juntos, possam construir uma teia de relações de interação, em que o grande ganho é a diversidade e a ampliação de repertório. A singularidade, a formação e o modo de ver o conhecimento que cada um traz ao grupo potencializam saberes e criam outras possibilidades inventivas. A proposta é sempre a busca por parcerias em trabalhos colaborativos e interdisciplinares.

A proposição transdisciplinar sugere ir além das especializações, em voos mais livres, rompendo fronteiras entre as categorias do conhecimento e fazendo conexões entre os estudos específicos e a vida. Mais que uma proposta, a transdisciplinaridade é uma postura pedagógica, em que os professores podem trazer para as aulas saberes com potencial de integração a outros conhecimentos.

### Para ampliar

Para ampliar seus estudos sobre projetos interdisciplinares e transdisciplinares, sugerimos as seguintes obras para leitura:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001. (Coleção Trans).

## TERRITÓRIOS DE ARTE E CULTURA

Para falar sobre os Territórios de Arte e Cultura, podemos iniciar com um momento de nutrição estética.

Os rizomas das plantas crescem horizontalmente, em várias direções, de formas irregulares, e se entrelaçam, bifurcam, ramificam para onde a terra se apresenta nutrida. Desenvolvem-se fazendo conexões com as raízes, ocupando espaços, criando ramificações.

Mas por que falar de rizoma? Qual seria a relação do rizoma com o estudo sobre o ensino e a aprendizagem da arte?

Essa maneira de pensar sobre a construção do conhecimento, em forma de rizomas, também contaminou as ideias de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, que trouxeram para os educadores em Arte o convite para pensar sobre o ensino de Arte também por essa via de múltiplas possibilidades. A proposição dos Territórios de Arte e Cultura engloba ideias disseminadas por essas educadoras desde 2003 e está presente em propostas curriculares de Arte em redes públicas e privadas do Brasil. Os Territórios de Arte e Cultura são marcados pela ideia de currículo-mapa, **rizomático**, em que o professor traça percursos, escolhe caminhos e é autor do próprio trabalho. Um professor propositor cria trajetos percorrendo campos conceituais como: processo de criação; linguagens artísticas; forma e conteúdo; mediação cultural; materialidade; patrimônio cultural; saberes estéticos e culturais; conexões transdisciplinares e interdisciplinares; entre outros.

Os campos conceituais presentes nos Territórios da Arte e Cultura podem nos ajudar a pensar a respeito de proposições pedagógicas para investigar os objetos de

conhecimento que são expressos na BNCC para o desenvolvimento de competências e habilidades em Arte em várias linguagens (unidades temáticas):

- Artes Visuais: contextos e práticas; elementos da linguagem; matrizes estéticas e culturais; materialidades; processos de criação; sistemas da linguagem.
- Dança: contextos e práticas; elementos da linguagem; processos de criação.
- Música: contextos e práticas; elementos da linguagem; materialidades; notação e registro musical; processos de criação.
- Teatro: contextos e práticas; elementos da linguagem; processos de criação.
- Artes Integradas: processos de criação; matrizes estéticas e culturais; patrimônio cultural; arte e tecnologia.

Neste material, a proposta foi trazer os campos conceituais, as dimensões e os objetos de conhecimento presentes na BNCC já citados, os Territórios da Arte e Cultura, e a contribuição da Abordagem Triangular do ensino de Arte em seu desenvolvimento metodológico e conceitual, convidando o professor a ser um inventor de novas proposições, uma vez que a proposta dessas tendências de ensino e aprendizagem de Arte não são fechadas. O educador pode sempre propor mais vias de investigação do ensino de Arte e encontrar novos territórios, campos conceituais, objetivos e proposições. Relembramos, aqui, as palavras de Paulo Freire, ao dizer que o educador “permanentemente se faz na prática e na reflexão sobre a prática”.

## Os Territórios de Arte e Cultura na sala de aula

Como uma estrutura de pensamento que busca crescer por caminhos nutridos pela inteligência, por encontros, pela afetividade e pelos desejos do ser humano, pensar de forma rizomática é fazer conexões entre pensamentos e saberes, conviver com as incertezas, aventurar-se e espalhar-se por territórios na busca por nutrientes, construindo e ampliando saberes e conhecimentos.

Artistas também fizeram escolhas de materiais, técnicas, procedimentos, linguagens artísticas. Estudar esses aspectos nos leva aos territórios de materialidade, linguagens artísticas e, novamente, ao processo de criação. E se nos interessarmos em pesquisar sobre o local em que as produções artísticas criadas por esses artistas estão hoje e como são guardadas, conservadas e apresentadas ao público? Será que, nesse momento de

nossa pesquisa, vamos caminhar para os territórios de Patrimônio e mediação cultural? Esses são apenas alguns movimentos de pensamento sobre os possíveis caminhos em exercício de pensamento rizomático.

Podem surgir várias dúvidas sobre quais os melhores caminhos a seguir para transitar entre os territórios e compreender melhor o tema ou conceito a ser estudado para preparar uma aula ou um projeto. Ter dúvidas é bom, é o alimento do pensamento inquieto e curioso. As certezas, muitas vezes, podem nos deixar menos criativos e mais propensos a reproduzir ações já conhecidas. É como em uma viagem em que podemos programar todo o roteiro, mas são as surpresas que a tornam inesquecível!

O educador tem a liberdade de ser autor dos próprios passos na proposição de percursos poéticos, estéticos, artísticos e educativos. O resultado é uma gama de possibilidades de trajetos e caminhos para construir “currículos cartografados” e “rizomáticos” e que podem ser multiplicados, modificados e transformados a cada encontro com outras propostas de outros educadores.

Pela via dos Territórios de Arte e Cultura, podemos vislumbrar situações de aprendizagem que exploram diversos conceitos que visam potencializar a experiência com a arte.

Como os Territórios de Arte e Cultura não se fecham nos campos conceituais e nas dimensões de aprendizagem apresentados até aqui, fica o convite para que mais professores propositores tenham ideias e multipliquem-nas, estabeleçam conexões entre saberes e criem diferentes espaços de troca, de modo a constituir novos territórios.

### **Para ampliar**

Para ampliar o olhar sobre a proposição dos Territórios de Arte e Cultura e sobre o pensamento rizomático, sugerimos a leitura das seguintes obras:

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. In: DELEUZE,

Gilles. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1-5.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. T. A. **A língua do mundo:** poetizar, fruir e conhecer arte. Didática do ensino de arte. São Paulo: FTD, 1998.

\_\_\_\_\_. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

## O professor propositor

O conceito de proposição pedagógica para o ensino de Arte, do qual estamos tratando aqui, está ligado ao desafio de buscar uma poética pessoal de aprender e ensinar Arte, o que representa, de modo singular, o ser professor propositor.

Ser professor propositor inclui ouvir e querer saber o que o outro pensa, sente e intui. Acreditamos em um professor que atua em diversos papéis: investigador, pesquisador, proponente, apreciador, criador, estudioso, debatedor, que se posiciona e trabalha em equipe.

Artistas brasileiros como Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1927-2004), Hélio Oiticica (1937-1980), Augusto Boal (1931-2009), entre outros, envolveram-se em pesquisas sobre o sentido da arte na década de 1960. No mundo, outros artistas também desenvolveram pesquisas com materialidades e ideias, como o dinamarquês Olafur Eliasson (1967). Era preciso que o público não apenas contemplasse as obras de arte como também participasse de sua produção. A arte passou a ser vista não mais como algo dado, pronto à contemplação em único percurso, criado apenas pelo artista, mas como um convite à construção de vários percursos poéticos, estéticos e criativos indicados pelo artista e pelo público.

A ideia de um artista propositor aproxima-se da proposta de um professor propositor, como apontam as educadoras Mirian Celeste Martins, Maria Guerra e Gisa Picosque (2012) em seus estudos. Desse modo, ser um professor propositor implica abrir espaço para a voz do outro, escolher caminhos nos quais os adolescentes possam estar presentes de forma ativa, como protagonistas do próprio processo de construção de saberes e ampliação de repertórios culturais. Um professor propositor é pesquisador, porque tem sede de saberes; é sensível, porque tem vontade de beleza. Ser propositor é pensar e permitir que o outro pense. Não é explicar, mas saber perguntar, provocar pensamento. O estado de dúvida traz ventos para pensamentos moventes.

De acordo com Jorge Larrosa Bondía (2002), todos os dias muitas coisas nos acontecem, mas nem todas nos tocam. Quando algo nos toca, nos afeta, pode

transformar-nos por meio de experiências significativas. O educador contemporâneo, o professor propositor, pode se constituir pela formação/ação/reflexão, sem uma ordem definida entre estas, mas por uma experiência vivida. Nesse sentido, “experiência”, segundo o pesquisador, é aquela condição especial que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Trata-se de educadores que, mesmo tendo como referência um material didático, refletem e tomam ações que resultam em escolhas autônomas e pensadas para compartilhar com aprendizes de arte. Profissionais que são autores dos próprios projetos pedagógicos, uma vez que criam situações de aprendizagem, realizam mediações culturais; criam **curadorias educativas** (seleção de imagens, músicas e cenas de espetáculos, por exemplo), de modo a expandir o repertório dos alunos; preparam espaços de criação para o fazer artístico; ampliam saberes por meio de pesquisas e contextualizações; proporcionam momentos de nutrição estética na apreciação da arte e buscam embasamento teórico nos fundamentos da arte e educação; entre outras ações educativas e de busca de formação constante.

O professor propositor não se satisfaz apenas em “dar aulas”, ele é provocado a criar e propor percursos poéticos, estéticos, artísticos e educativos para os alunos, aprendizes da arte.

## Curadorias educativas

Educadores propositores criam situações interessantes para momentos de nutrição estética, por exemplo: oportunidades de escuta sensível na apreciação de músicas e sons e na projeção de imagens fixas ou em movimento como vídeos, filmes e outras produções artísticas, virtuais ou presenciais. Em momentos de nutrição estética, explorando o mundo de imagens, sons e gestos, o educador pode apresentar as obras escolhidas em uma proposta didática e ampliá-la pesquisando outras imagens e obras para criar curadorias educativas.

O termo **curador** tem ligação com os termos “curar”, “cuidar”; no contexto de criação de situações de aprendizagem em Arte, remete-nos à função de escolher imagens em artes visuais e outras linguagens que podem ampliar saberes sobre determinado tema ou conceito. Nesse sentido, convidamos os educadores a serem professores curadores para vivenciar as proposições pedagógicas aqui sugeridas e escolherem mais imagens e

exemplos de outras obras artísticas para criar mais formas de apresentá-las a seus alunos, ampliando ações mediadoras e ideias curatoriais.

Na preparação deste material didático, sugerimos a pesquisa e a apreciação de imagens, poemas, músicas e cenas de espetáculos de dança, teatro e linguagens integradas, registros de manifestações e patrimônios culturais, um acervo que pode ser ampliado diante do projeto da escola ou do contexto cultural local. Essas são algumas pistas para os professores construírem projetos em proposições pedagógicas e mediação cultural e curadoria educativa. No entanto, cada educador tem sua história, seu repertório cultural e caminhos a trilhar em suas descobertas como professor propositor.

### Para ampliar

Para saber mais sobre nutrição estética e curadoria educativa, sugerimos a leitura das obras a seguir:

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, Mirian. C.; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. In: OLIVEIRA, Marilda O. **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

\_\_\_\_\_. (Coord.); PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. T. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

PINHEIRO, Anderson. **Diálogos entre arte e público**: caderno de textos. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2009.

## O professor mediador

Um dos campos de ação potente para o educador é a mediação cultural, que propõe estudos e diálogos entre o universo da arte do mediador e o do fruidor. Essa mediação cultural incentiva também o educador a se preocupar em como apresentar as produções

artísticas para os jovens, a investigar como a arte afeta as pessoas e como ela o estimula a ser um mediador entre a arte e o público (seus alunos).

As imagens, as obras musicais, audiovisuais, das artes cênicas ou de linguagens integradas que sugerimos como pesquisa ou apresentamos neste material didático são oportunidades para criar momentos de mediação cultural na apreciação artística. Produções artísticas podem ser trazidas para o contexto da sala de aula para mostrar aos alunos como diferentes artistas, em épocas distintas, fazem escolhas sobre linguagens, elementos estruturais, materialidades e temas, como parte do processo de criação de cada um.

No ensino de Arte na contemporaneidade, temos visto a presença do professor mediador. Mesmo dentro da sala de aula, é possível viver situações de aprendizagem significativas no encontro com a arte, mas é preciso pensar e preparar esses encontros, ir além do comum e proporcionar experiências provocativas para os alunos. O professor mediador pode provocar conversas com os alunos para falar sobre o que estão aprendendo e sobre a importância da escuta sensível ou da apreciação de uma imagem, por exemplo. É um modo de preparar os alunos para o que apreciarão, conhecerão e perceberão. Essas conversas vão além de explicações sobre as obras: transformam-se em diálogos, dando voz aos alunos para que manifestem suas impressões e hipóteses.

### **Para ampliar**

Para saber mais sobre professores propositores e mediadores, sugerimos a leitura das obras a seguir:

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Edunesp, 2009.

CHIOVATTO, Milene. **O professor mediador**. Disponível em: <[http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador\\_O-Professor-Mediador.pdf](http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_O-Professor-Mediador.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2018.

MARTINS, Mirian C. **Meditação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

## **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Sabemos que o Brasil é um país grande e diverso em sua cultura e arte. Então, por qual motivo temos uma BNCC em Arte?

Mesmo em nossa diversidade, é importante que possamos construir uma identidade como nação justa e democrática, e que direitos, princípios educacionais, competências e habilidades sejam garantidos a todos os educandos em diversos níveis educacionais. Nesse sentido:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 7. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2018.**

Esse documento orienta a base curricular de todas as escolas das redes de ensino (públicas e privadas) em todos os níveis de escolarização do país, e suas diretrizes devem ser contempladas nas propostas pedagógicas, nos livros e nos materiais didáticos.

O objetivo é que os alunos possam desenvolver competências específicas de cada área e em seus respectivos componentes curriculares, além de garantir que possam aprender e desenvolver habilidades em cada etapa da Educação Básica, respeitando o tempo e a cultura de cada idade e região geográfica. São propostos estudos por campos conceituais que ajudem os alunos a se desenvolverem culturalmente e de modo autônomo e protagonista.

Na construção do currículo em Arte, a BNCC aponta diretrizes para que se construa um currículo nacional com base em seis dimensões de conhecimentos:

**Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

**Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

**Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

**Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

**Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

**Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. p. 192-193. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2018.

Essas dimensões de conhecimento são propostas para estudo no âmbito das linguagens visuais, do teatro, da dança, da música e das linguagens integradas em suas muitas faces entre criar, ler, produzir, construir, exteriorizar, refletir e as muitas formas de ter experiências com arte fora e dentro da escola.

## TEMAS E URGÊNCIAS EDUCATIVAS

Se a arte está na vida, faz parte dela e é nutrida por ela, nós, que almejamos ser professores propositores, somos também pesquisadores. Assim, devemos lançar um olhar cuidadoso, respeitoso e atento para o presente, que nos lembra que nossos alunos são pessoas mais conectadas às demandas de seu tempo.

O que assistimos a partir da década de 1980, mundialmente, é uma pedagogia atravessada por “novas emergências”, novas exigências e novas fórmulas educativas que apontam para a formação de novos sujeitos sociais. É necessário que orientações político-culturais e metodológicas contemplem fenômenos como o feminismo, a diversidade sexual, as questões étnico-raciais, as pessoas com deficiência e aquelas privadas de liberdade. Desse modo, apresentamos nesta obra temas relacionados à educação e à cultura inclusivas, com o desejo de contribuir para o debate e a elaboração de projetos que tenham consonância com as questões educacionais do nosso tempo.

### Exclusão/inclusão e integração/marginalização

Para falar de educação e cultura inclusivas, é preciso nos posicionarmos em relação aos conceitos sobre os quais estamos amparados. Para isso, propomos uma reflexão com base nas palavras **exclusão/inclusão** e **integração/marginalização**.

O prefixo “ex-”, presente na palavra exclusão, pode significar “fora”, “separado”, “afastado”. Esses significados contradizem os princípios da educação democrática. A palavra inclusão, no contexto educacional, refere-se a preocupações com pessoas que

possam sofrer exclusão por origem étnica, crenças religiosas, ideias políticas, gênero, cultura, origem social ou em função de limitações cognitivas, de mobilidade ou de habilidade colocadas pela vida de forma temporária ou permanente.

A palavra “integração” está associada ao ato de “trazer para perto”, “reunir”, “tornar inteiro”. As ações educativas, os projetos, as bases curriculares e as políticas educacionais devem garantir a integração diante das necessidades educacionais e dos contextos de cada situação, eliminando, assim, qualquer possibilidade de marginalização, ou seja, não permitindo que a pessoa fique “à margem” de seus direitos.

## **História e culturas afro-brasileiras e indígenas na escola**

Como forma de garantir uma educação democrática, justa e igual para todos, assim como garantir o acesso à escola e a permanência nela, temas como culturas afro-brasileiras e indígenas e formação étnica e cultural tornaram-se objeto de debate no campo das políticas educacionais no Brasil.

A Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 – que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas – foram criadas com o propósito de formar cidadãos conscientes da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira.

[...]

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2017.**

Para que os direitos previstos nas leis tenham ressonância na escola, cabe uma ação pedagógica apoiada em uma renovação teórico-metodológica que é de responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional. Nesta coleção, procuramos atender a essa legislação por acreditar em uma educação democrática e alicerçada em nossa rica diversidade cultural.

## Educação para a cultura da paz

A escola é vista como o lugar do conhecimento. Por esse motivo, atribuímos a ela o papel principal de construção e divulgação do saber. Entretanto, é nela também que se produzem os conceitos e os preconceitos, dando espaço para a discriminação que tem se concretizado por meio do *bullying*. Por essa razão, apresentar a pais, professores, gestores e educandos temas polêmicos como os ligados à sexualidade e à diversidade sexual e de gênero pode não ser uma tarefa simples, porém consideramos que abordar tais temas é necessário para que a escola também seja um lugar de construção da cultura da paz.

Dadas sua urgência social e sua complexidade, esses temas devem ser tratados de maneira cuidadosa e interdisciplinar.

Acreditamos que a abordagem dos temas sexualidade, diversidade e gênero deve ser realizada sob a perspectiva dos direitos humanos, permitindo, assim, humanizar as relações entre os indivíduos e ir além do simples diálogo entre os diferentes segmentos sociais: significa a construção de um sujeito capaz de comunicação e de integração, independentemente da diversidade, e utilizando-a para a construção de conceitos, não de preconceitos.

## Educação inclusiva

Como vimos, a questão da educação inclusiva é ampla e, assim, segue as preocupações de como incluir e garantir o direito à educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação nas redes regulares de ensino.

A prática da exclusão ocorreu durante séculos, pois se considerava que as pessoas com deficiência eram inválidas, incapazes de estudar e trabalhar. Também não havia estudos detalhados mostrando os aspectos e as necessidades singulares dos alunos em diferentes situações, já que todos eram considerados “incapazes” e, conseqüentemente, marginalizados.

A inclusão depende de condições que proporcionem aos alunos o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. A inclusão pressupõe que as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação assumam seus papéis na sociedade e que nesse processo sejam considerados alguns princípios, como a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da perspectiva da diversidade humana e a aceitação da diversidade em todas as suas nuances.

A inclusão educacional de pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação vai além de apenas colocá-las em salas de aula. É preciso criar estrutura, condições pedagógicas e acessibilidade ao sistema escolar que favoreçam o desenvolvimento dos alunos e o trabalho dos educadores diante de cada situação e singularidade.

### **Para ampliar**

Sugerimos o estudo das leis indicadas a seguir e das garantias de direitos na educação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 3 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 out. 2018.

## A BNCC NA SALA DE AULA

Os campos conceituais presentes nos Territórios da Arte e Cultura e as propostas de ler, fazer e contextualizar trazidas pela Abordagem Triangular nos ajudam a pensar a respeito de proposições pedagógicas para investigar os objetivos de conhecimento que são expressos na BNCC, para o desenvolvimento de competências e habilidades em Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, em várias linguagens artísticas.

Neste material didático, as linguagens artísticas são apresentadas tanto em suas especificidades como nas conexões interdisciplinares. A proposta é mostrar aos alunos que diferentes linguagens podem dialogar por meio de conceitos, materialidades e poéticas. Quando tratamos de conceitos em Arte, como a compreensão de espaço ou a noção de tridimensionalidade, podemos apresentar esses saberes de várias maneiras: estabelecendo relações entre as linguagens da música; conversando com os alunos sobre o modo como o som se propaga em um lugar, no espaço tridimensional; ou mostrando como uma pessoa, ao dançar, faz movimentos em um ambiente, ocupando espaço com seu corpo. Além disso, podemos conversar com os alunos mostrando que o corpo é uma forma tridimensional, assim como a escultura, a obra arquitetônica, os elementos de instalação, os objetos cotidianos, o *design*, entre outros. Conhecer diferentes linguagens é fundamental para compreender como a Arte se manifesta nas culturas e como essa área de conhecimento pode ampliar os repertórios e a visão de mundo. Sua importância também se revela como forma de expressão poética e de comunicação disponível às experimentações dos alunos.

## ARTES VISUAIS

As Artes Visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. p. 193. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2018.

No que se refere às Artes Visuais, a proposta desta coleção é desenvolver processos de **alfabetização visual** ampliados e contextualizados à cultura visual. Mostrar como elementos articulados podem criar texturas, tonalidades, variações de luz e sombra, valores cromáticos, movimentos, e como o espaço e as formas podem se apresentar em relações de bidimensionalidade e tridimensionalidade, entre outras possibilidades.

Para Fayga Ostrower (2007), poucos elementos de linguagem visual em múltiplas combinações abrem infinitas possibilidades para criar imagens e, assim, expressar ideias, emoções, sensações.

O estudo da gramática visual deve ir além de estabelecer técnicas e códigos ou de se perder em explicações verbais. A alfabetização visual é aprender a ler imagens e a fazer contextualizações entre leituras de mundo e experiências estéticas.

Com base nessas descobertas, os alunos também podem olhar e ler as próprias produções e as dos colegas, bem como desenvolver o senso crítico em relação à produção de imagens em pinturas, desenhos, gravuras, fotografias e outras linguagens visuais.

Nas esculturas, são trabalhados a arte dos volumes e os conceitos de espaço e de forma tridimensional, assim como linguagens contemporâneas presentes em intervenções, instalações, *land art* (arte com recursos da natureza, nela fazendo intervenções) e outras formas de expressão artística. Trabalha-se também a percepção de que vivemos em um mundo de múltiplas possibilidades de criação de imagens, fixas ou em movimento, traçadas com lápis de cor ou criadas por computador.

O ensino nas Artes Visuais precisa estabelecer relações com o mundo e a cultura visual, além de promover condições para que ocorram encontros e experiências estéticas e estéticas. Por essa razão, embora exista uma história da Arte, que pode ser contada de maneira linear, optamos por oferecer aos alunos esse rico acervo histórico sem uma preocupação cronológica, e sim por meio de contextualizações e conexões.

Uma experiência estética é algo significativo e marcante, podendo influenciar a visão de mundo e as escolhas das pessoas. Quem não se lembra de uma cena de filme, de uma pintura ou de um desenho visto na infância que tenha marcado sua história de vida? Uma música, um perfume ou uma imagem podem fazer-nos viajar a tempos passados. Esse é o

poder da experiência estética: o encontro com a beleza ou com a estranheza que marca para sempre. Entretanto, para vivenciar experiências estéticas, é preciso estar disponível à poesia, estar aberto a sentir.

Pensando em um convite para a sensibilização maior dos alunos, indicamos estudos sobre a leitura de imagens e a experiência estética. Essa experiência só acontece quando estamos em estado de estesia, seja por intenção, seja por distração. Essa vivência envolve a cognição, a emoção e a memória. Segundo a definição de Duarte Jr. (2001), a palavra “estesia” é a oposição da palavra “anestesia” – a impossibilidade ou a incapacidade de sentir. A estesia, portanto, mostra a possibilidade de sentir e significar.

### Para ampliar

Para ampliar os conhecimentos sobre a experiência estética e a arte, sugerimos a leitura das seguintes obras:

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Senac, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Como eu ensino**: leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: leitura de subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

## TEATRO

[...] Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atores e espectadores.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. p. 194. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2018.

O termo **artes cênicas** refere-se a linguagens que têm como princípio o uso de um espaço cênico, como o palco de um teatro ou até mesmo uma rua ou praça pública.

Estudar Artes Cênicas é investigar a prática da representação, do movimento, da percepção do espaço e do corpo em toda a sua expressividade.

Nas linguagens cênicas, os conceitos propõem a aprendizagem sobre movimento, corpo, gesto, comunicabilidade, recursos cênicos, jogos teatrais, improvisação com foco em processo de criação e compreensão das linguagens artísticas do teatro, da dança e outras. Ensinar linguagens cênicas é recuperar a autonomia do sujeito criador e da autoconsciência de expressão. Ao conhecer o próprio corpo, como ele se expressa e também como outros corpos se expressam, aprende-se a respeito das Artes Cênicas, e esse aprendizado pode ser levado para o contexto da escola.

Por sua natureza, o teatro agrega outras linguagens, como a dança, a música, as Artes Visuais, a arquitetura, o circo. Sua composição complexa e repleta de nuances estéticas e ideológicas, assim como seus diversificados elementos de linguagem, contribui para a existência dessa multiplicidade de elementos. Há vários criadores na linguagem teatral: quem cria a cenografia, a iluminação, o figurino, a maquiagem, a sonoplastia, a dramaturgia, a direção, a atuação (ação teatral), entre muitas possibilidades dessa linguagem de múltiplas expressões.

Conhecer os elementos mencionados é fundamental para compreender as muitas formas do fazer teatral. Também é importante, no ensino de teatro na escola, conhecer alguns princípios sobre jogos teatrais.

Esses três conceitos (onde, o quê e quem) compõem o sistema dos jogos teatrais proposto por Spolin (2012b) e podem contribuir muito para o ensino do teatro nas escolas. É possível trabalhá-los em conjunto ou separadamente, dependendo dos objetivos ou das expectativas de aprendizagem estabelecidas. Essa escolha de trabalho em linguagem teatral com a busca pelas respostas para as questões: “Onde a cena se passa?”; “O que vou fazer em cena?”; “Quem é o personagem que vou representar?” é fundamental para desenvolver um trabalho teatral ou outras formas de expressão corporal, como a dança.

Na escola, em cada momento do desenvolvimento dos alunos, é possível explorar metodologias no ensino de teatro para apresentar as diversas maneiras expressivas dessa linguagem. Não temos a preocupação de apresentar peças teatrais ou espetáculos

temáticos para atender, por exemplo, a comemorações da escola, mas, sim, apresentar essa linguagem como possibilidades de criar, expressar e pensar.

Acreditamos que há momentos em que o professor pode, em uma conversa, saber quais são os interesses de seus alunos e com eles decidir o tema a ser trabalhado ou, ainda, observar o contexto de vida de seu grupo, facilitando-lhe o acesso a formas estéticas de pensar, sentir e agir em seu mundo.

### **Para ampliar**

Para conhecer mais sobre os jogos como metodologia de ensino da linguagem teatral e os exercícios de improvisação no contexto do teatro na escola, sugerimos a leitura das obras a seguir:

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. São Paulo: Perspectiva, 2012b.

## **DANÇA**

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 193. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2018.**

Uma das formas de ampliar saberes culturais dos alunos é apresentar, pela internet ou por vídeos, espetáculos de dança para nutrir esteticamente o repertório cultural deles. Hoje, há muitas possibilidades de se conhecer sobre dança, mas o caminho mais frutífero é sempre assistir aos espetáculos presencialmente.

É fundamental apresentar aos alunos diferentes manifestações de dança e debater com eles as transformações estéticas e filosóficas da dança ao longo do tempo. Para isso, é importante apresentar a história da dança e as diversas funções dessa manifestação cultural, como rito, diversão, expressão individual ou manifestação coletiva de uma comunidade étnica.

Há muitas manifestações de danças antigas ainda presentes em várias culturas. Como exemplo, as danças étnicas brasileiras e suas manifestações indígenas e afrodescendentes, além das de outros povos e culturas, podem ser trabalhadas dentro do tema transversal pluralidade cultural. No Brasil, existem ricos acervos de manifestações de dança disponíveis para pesquisa e apresentação aos alunos.

Na dança moderna e contemporânea, surgem concepções dessa arte em que se rompem as barreiras do movimento expressivo tradicional, abrindo espaço para outras formas artísticas na dança que possibilitam um trabalho na escola mais adequado à expressividade corporal dos alunos.

A bailarina alemã Pina Bausch (1940-2009) inovou a dança ao fazer uma união de linguagens, criando a dança/teatro. Em suas coreografias expressivas, exploravam-se tanto o corpo dos bailarinos como suas emoções, criando movimentos e expressões diferentes dos vistos na arte clássica do balé. Bausch costumava dizer que até nas pontas dos dedos podemos perceber movimentos belos e expressivos.

Rudolf Laban (1879-1958), bailarino e coreógrafo austro-húngaro, analisou de forma sistemática os elementos constitutivos do movimento humano (linguagem corporal). Além disso, enfatizou a importância da dança na escola, onde deveriam ser realizadas atividades que reforçassem as faculdades naturais de expressão do aluno e que preservassem a espontaneidade do movimento.

Neste material didático, nas sequências didáticas e nos projetos integradores, propomos vários percursos como sugestões para desenvolver saberes em dança (por exemplo, os movimentos dançados, suas qualidades e seus fatores); dessa maneira, damos oportunidades para que os alunos experimentem e comecem a tomar consciência dos elementos constitutivos dos movimentos estudados por Laban.

Pode-se também explorar a dança com base em movimentos cotidianos realizados pelos alunos e estimulá-los a criar sequências coreográficas. Propor que pesquisem exercícios que expressem, de forma livre e dinâmica, esses movimentos e que façam combinações deles para criar sequências coreográficas, explorando a linguagem corporal, a arte como área de conhecimento e a expressão poética. A dança não implica apenas rebuscadas coreografias; uma simples brincadeira de roda ou apenas um movimento pode se transformar em uma aula de dança, até mesmo para os mais tímidos.

### Para ampliar

Para conhecer mais sobre a obra de Pina Bausch e de Rudolf Laban, veja as dicas de leitura a seguir:

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

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

\_\_\_\_\_. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978. POLATO, Amanda. Dança criativa. **Nova Escola**, 1º set. 2008. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/1263/danca-criativa>>. Acesso em: 4 out. 2018.

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

## MÚSICA

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 194. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2018.**

A proposição pedagógica para música presente nesta coleção convida professores e alunos a trilhar um percurso sensível e lúdico pela experiência criativa. Temos compromisso com o conhecimento da música e da linguagem musical. No entanto, não estamos seguindo um sentido “técnico” do termo, com foco predominantemente no ensino teórico dessa arte, ou buscando, por exemplo, alfabetizar musicalmente os alunos.

Com base nessas proposições, podemos propor brincadeiras musicais, jogos de mãos, percussões corporais e outras propostas que podem abrir caminhos para pensar sobre a possibilidade de criar no fazer musical, posteriormente levando à exploração de leituras e escritas musicais. A voz também é trabalhada como meio de expressão e comunicação: são propostas formas criativas de exploração da voz para que os alunos experimentem processos de improvisação, composição e interpretação.

Pode-se acordar o sentido da audição para desenvolver uma escuta inteligente, pensante e consciente, e, assim, aprender a ouvir melhor diferentes tipos de música e sons que nos cercam. Ouvindo com mais atenção e curiosidade, os alunos são capazes de apreender o mundo pela escuta e discernir as características de seus sons, tendo por referência não apenas os parâmetros sonoros usuais (como intensidade, altura, duração e timbre), mas também noções importantes, como tipos de textura, de perfil, de planos sonoros e outros de grande utilidade para a criação musical e para o entendimento amplo dos processos musicais, contemporâneos ou não.

Nossa sugestão é que a música e seu ensino sejam vivenciados por meio de encontros significativos, oportunizando-se a escuta, o contato e o conhecimento de manifestações musicais de diferentes épocas, gêneros, estilos, tendências e culturas. Para isso, oferecemos neste material didático uma gama de representações musicais: de “sonoridades paleolíticas” a produções sonoras e musicais contemporâneas; de músicas da tradição brasileira a experimentações sonoras internacionais; de instrumentos usuais ao uso de objetos sonoros e à construção de novos meios expressivos.

Sugerimos, também, estimular a curiosidade dos alunos, a fim de que sejam motivados a pesquisar sobre as músicas apresentadas – autores, estilos, formas de expressão, organização, projeto compositivo, representação estética e cultural –, instigando-lhes a perceber e a conhecer o mundo pela audição em movimento. Assim, propomos, ao longo dos temas, das seções e das proposições do fazer artístico, trabalhar várias situações de aprendizagem que transitam entre:

- escutar, acolher e conhecer;
- apreciar, avaliar e comentar;
- experimentar, descobrir e se apropriar;
- expressar, cantar e tocar;

- interpretar, improvisar e criar;
- compreender, comunicar e compartilhar.

Consideramos a atividade docente como uma valiosa oportunidade de aprendizado também para o professor. Ao se dedicar em promover situações eficientes e prazerosas de aprendizagem para os alunos, ele o faz para si também, podendo, dessa forma, ampliar, à sua maneira e conforme sua necessidade, o próprio conhecimento sobre os assuntos tratados.

### **Para ampliar**

Uma fonte valiosa de referência, contendo informações de interesse e de utilidade para o professor, é representada pelas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), em sua série regular de publicações, e principalmente pela Música na Educação Básica (MEB), especialmente dirigida aos professores de escolas públicas e particulares de diferentes faixas etárias (ambas se encontram disponíveis gratuitamente no *site* da Abem).

Para conhecer mais sobre a educação musical, sugerimos as obras a seguir:

BRITO, Teca A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FONTEERRADA, Maria T. de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2005.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maira T. T. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

SCHAFER, R. Murray. Caixa de música. In: \_\_\_\_\_. **O ouvido pensante**. Tradução de Maria Lúcia Pascoal, Magda R. Gomes da Silva e Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2. ed. atualizada. São Paulo: Unesp, 2011.

## **ARTES INTEGRADAS**

A BNCC apresenta as linguagens integradas como aquelas que estabelecem relações com várias linguagens em sua constituição e sua afinidade. Elas podem

[...] explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 195. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2018.**

Também são consideradas linguagens integradas as

[...] artes circenses, o cinema e a *performance*. [...] uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 194-195. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2018.**

É imprescindível trazer aos alunos um ensino de Arte em consonância com seu tempo, já que eles são contemporâneos a essa multiplicidade de linguagens.

Temos à disposição um vasto repertório de linguagens artísticas, e podemos escolher apresentar aos alunos muitas nuances no ensino de Arte a partir das linguagens artísticas construídas há muito tempo até as mais recentes, das diversas manifestações em música, teatro e dança, das linguagens híbridas (como a videoinstalação e a videoarte, que exploram tanto o universo das imagens como o som e as palavras) às *performances*, dos muitos gêneros no cinema à arte feita com o advento da informática, das mais tradicionais mas que se renovam, como o circo. São tantas as linguagens possíveis, que precisamos, como educadores, estudar e conhecer como nascem e se transformam essas manifestações artísticas.

As tecnologias e as novas linguagens, como a videoarte e a instalação feitas com recursos de computador, podem estar entre as propostas no ensino de Arte, mas é preciso ter objetivos claros e criar situações de aprendizagem que estimulem a compreensão e a produção nas linguagens da arte contemporânea.

Assim, podem ser consideradas artes integradas aquelas que são híbridas, podendo ser verbais, visuais, sonoras, corporais, tecnológicas, audiovisuais e, ainda, tudo isso junto.

## **AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM**

Nas escolhas de temas e abordagens metodológicas, procuramos apontar caminhos que estimulem percepções, encontros e experiências significativas para desenvolver

habilidades, competências e atitudes, a fim de valorizar a arte como patrimônio cultural, carregado de sentidos e identidades.

Escolhemos trabalhar nas aulas de Arte com base nas pesquisas de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2010), bem como em sua ideia de situação de aprendizagem em Arte, que é uma concepção de experiência vivida, diferentemente do termo “atividade”, que lembra tarefa cumprida, executada sem muita provocação e integração dos alunos.

Outra ideia a ser levada em consideração é pensar sobre o ensino como uma trajetória em que se fazem convites para trilhar percursos poéticos, estéticos, artísticos e educativos no ensinar e aprender arte.

Acreditamos na educação em Arte que transforma os alunos em aprendizes ativos e coautores dos projetos criados pelos professores propositores. Nesse sentido, sugerimos neste material didático situações de aprendizagem como: nutrição estética, pesquisas, estudos do meio e pesquisa, ação criadora, arte aventura (contextualização com produções artísticas do patrimônio cultural local e o meio em que o aluno vive) e conexões inter e transdisciplinares.

## A AVALIAÇÃO EM ARTE

O foco da avaliação em arte deve ser tanto o processo de aprendizagem como o produto. É importante que os alunos aprendam a analisar seus processos de criação e dos colegas em momentos de diálogo, estimulando a autoavaliação. São momentos oportunos para que os alunos falem a respeito do que aprenderam, do que acharam do processo, das dificuldades que encontraram e das possibilidades futuras. A proposta é realizar uma avaliação reflexiva tanto do trabalho individual quanto do coletivo e trabalhá-la de modo construtivo.

Como instrumentos de avaliação, podem ser usados vários recursos.

- **Diário de arte:** muitos artistas possuem cadernos de anotações em que marcam sua trajetória de pesquisa e leituras de mundo. Essa pode ser uma proposta a fazer aos alunos: que cada um tenha o próprio diário de arte, com anotações cotidianas.
- **Portfólios:** para Fernando Hernández (2000), “o portfólio permite que os alunos sintam a aprendizagem como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória”. Nesse sentido, pode-se propor que a construção de

portfólios explore as linguagens desenvolvidas no percurso. No caso de dança, teatro e música, propõe-se a criação de portfólios sonoros e audiovisuais, registrando momentos de jogos teatrais, movimentos dançados, exploração de instrumentos, sessões de canto, obras escolhidas para o momento de nutrição estética e apreciação. Nas artes visuais, os portfólios podem explorar o universo de imagens e a execução de colagens, desenhos, pinturas e mais interferências, com participação dos alunos, de modo a contar visualmente a trajetória dos projetos em Arte.

- **Ficha de acompanhamento das aprendizagens:** esse recurso pode ampliar o olhar sobre como os alunos se envolvem com as propostas, como aprendem, de que modo compartilham ideias e processos de criação, como criam hipóteses, se eles se expressam de maneira autônoma e poética, entre outros aspectos a serem observados pelo educador.
- **Diário de arte do professor:** a proposta de elaboração de um Diário de arte para você será útil para acompanhar o percurso de seu trabalho como professor. O exercício de ter o diário é olhar para suas anotações e se descobrir, se constituir como professor propositor. Nele, você pode acompanhar a conquista de saberes, os sonhos, os lugares já visitados, os teóricos estudados e outros recursos a explorar. Fazer diários, mapas ou curadorias educativas pode ajudá-lo a descobrir a arte com seus alunos.
- **Nutrição estética e contextualização:** por meio da oralidade, é importante incentivar os alunos a exercer a autoavaliação e também a falar sobre como percebem as produções dos colegas. Pensar sobre os próprios percursos é um jeito de “aprender a aprender”, de “dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais” (BNCC).

## PERCURSOS POÉTICOS, ARTÍSTICOS E EDUCATIVOS

São muitas as escolhas e propostas de campos conceituais e de eixos metodológicos apresentadas ao educador. Não há uma fórmula pronta para ensinar Arte, apenas modos de olhar, proposições criadas e outras a serem inventadas. A intenção é incentivar o professor a ser inventor e propositor de encontros significativos com a arte e a cultura. É propor que, ao olhar para os campos conceituais artísticos e para as proposições metodológicas, nasça a preocupação de ampliar e potencializar a visão da Arte como “área

de conhecimento”. Esse é o pensamento defendido por muitos educadores brasileiros e legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96).

O convite é para que o professor seja autor de seu trabalho e que os alunos também tenham autonomia para trabalhar de forma prática e criativa, aprendendo a interpretar os conhecimentos em Arte e conectá-los com diferentes saberes e contextos. A proposta não é apenas ajudar na execução das aulas, mas, sim, inspirar professor e alunos a inventar percursos poéticos, artísticos e educativos para ensinar e aprender Arte.

## BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos**: máscaras, bonecos, objetos. São Paulo: Edusp/Senac, 2002.

AMARAL, Aracy (Org.). **Correspondência Mário de Andrade & Tarsila do Amaral**. São Paulo: Edusp, 2003.

ANDRADE, Fabrício. **Arte-educação**: emoção e racionalidade. São Paulo: Annablume, 2006.

ANDRADE, Mário de. Do Desenho. In: \_\_\_\_\_. **Aspectos das Artes Plásticas no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. **A era da iconofagia**: ensaios de comunicação e cultura. São Paulo: Hacker, 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem do ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação**: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao Modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Senac, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Edunesp, 2009. v. 1.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

BERTAZZO, Ivaldo. **Espaço e corpo**: guia de reeducação do movimento. São Paulo: Senac, 2004.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 4 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ética e Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANTON, Katia. **Espaço e lugar**. São Paulo: Martins Fontes: 2009. (Temas da Arte Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Novíssima arte brasileira**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

CARVALHO, Francione Oliveira. **Fronteiras instáveis**: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu. 2011. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.

- COSTELLA, Antônio. **Introdução à gravura e à sua história**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 1984.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. 5v.
- \_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.
- DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas e movimentos**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- DERDYK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Senac, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Todas as Artes).
- DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- DWORECKI, S. **Criança: evitando a perda de sua capacidade de figurar**. São Paulo: FDE, 1992. (Ideias, n. 10).
- FABRIS, Annateresa (Org.). **Modernidade e Modernismo no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com arte e cultura**. São Paulo: FTD, 2012.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: 1999.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FONTEERRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. São Paulo: Edunesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A importância e o ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- HENTSCHKE, Liane et al. **A orquestra tintim por tintim.** São Paulo: Moderna, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática da construção da pré-escola à universidade. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte.** São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- JAPIASSU, Ricardo O. V. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas: Papyrus, 2005.
- KATER, Carlos. **Era uma vez uma pessoa que ouvia muito bem.** São Paulo: Musa, 2011.
- KATER, Carlos; LOBÃO, Paulo. **Musicalização através da canção popular brasileira.** São Paulo: Atravez, 2001. v. 1.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva: 2013.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2018.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

- MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Belo Horizonte: Itatiaia/Melhoramentos, 1993.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: UFSM, 2010.
- MILLIET, Sérgio. **Tarsila do Amaral**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1953. (Artistas brasileiros contemporâneos, n. 4).
- MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre a arte e o sistema da arte**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OTT, Robert Wiliam. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação: leitura de subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- PARSONS, Michael. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- PEDROSA, Israel. **O universo da cor**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2008.
- PENHA, Edson. **Bichos de cá**. São Paulo: Bamboo, 2013.
- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão**: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.

PINHEIRO, Anderson. **Diálogos entre arte e público**: caderno de textos. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2009.

QUINTANA, Mário. **Lili inventa o mundo**. 12. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

RENGEL, Lenira Peral. A dança e o corpo no ensino. In: GARCIA, Maria Alice Lima. **O ensino de arte nas séries iniciais**: ciclo I. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/FDE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RITCHER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Como eu ensino**: leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SCARASSATTI, Marco Antonio Farias. **Walter Smetak**: o alquimista dos sons. São Paulo: Perspectiva: Sesc-SP, 2008.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2012.

\_\_\_\_\_. Caixa de música. In: \_\_\_\_\_. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na sala de aula**: o livro do professor. São Paulo: Perspectiva, 2012.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.