

**TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO  
DA ARTE**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

**SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**  
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO  
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:  
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona  
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza  
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo  
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma  
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil  
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**

DIRETORA: Regina Chicoski  
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

**CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

CHEFE: Ana Flávia Hansel  
VICE-CHEFE: Rejane Klein

**COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB**

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,  
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,  
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO  
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;  
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;  
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Angela Maria Corso;  
Miriam Adalgisa Bedim Godoy



NÁJELA TAVARES UJIIE

**TEORIA E METODOLOGIA DO ENSINO  
DA ARTE**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA  
Sandra Regina Gardacho Pietrobon  
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO  
Andressa Rickli  
Espencer Ávila Gandra  
Natacha Jordão

GRÁFICA UNICENTRO  
453 exemplares

Catlogação na Publicação  
Biblioteca Central da UNICENTRO-Guarapuava, Campus Santa Cruz

U33t Ujiiie, Nájela Tavares  
Teoria e metodologia do ensino da arte / Nájela Tavares Ujiiie. -  
Guarapuava: UNICENTRO, 2013.  
152 p.

Bibliografia

1. Educação. 2. Arte. 3. Ensino. 4. Escola. I. Título.

CDD 20. ed. 707

Copyright: © 2013

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.

## Apresentação

07

### Capítulo 1

Arte na Escola: Trajetória Histórica e Base Legal

11

### Capítulo 2

O Significado da Docência e o Ensino da Arte

27

O que é Ser Professor de Arte? Para que Serve a Arte?

28

Prática Educativa em Arte: Nuances e Perspectivas

32

### Capítulo 3

História da Arte: Breve Panorama

43

Arte na Pré-História

44

Arte na Antiguidade

48

Arte na Idade Média

52

Arte na Renascença

58

Arte Moderna

71

Arte Contemporânea

82

### Capítulo 4

Faces da Arte e Linguagens Artísticas: a Música, as Artes Visuais, a Dança e o Teatro

87

Musicalização na Infância: Por que é Importante o Ensino da Música na Escola?

90

Música e Sugestões Práticas para o Ensino em Sala de Aula	97
Artes Visuais e Significações Contempladas, Contextualizadas, Experienciadas e Produzidas	100
Artes Visuais e Sugestões Práticas para o Ensino em Sala de Aula	103
Dança e Corporeidade: a Construção da Consciência Corporal e do Movimento	106
Dança e Sugestões Práticas para o Ensino em Sala de Aula	108
Educação Teatral e Formação Cênica	114
Teatro e Sugestões Práticas para o Ensino em Sala de Aula	119

## **Capítulo 5**

Planejamento e Avaliação Articulada ao Ensino da Arte	127
Definindo o Planejamento e o Plano de Ensino/Aula no Ensino da Arte	128
Exemplo de Plano de Aula em Arte	130
A Avaliação Articulada ao Ensino da Arte	133

## **Ponderações Finais**

139

## **Referências**

141

## **Anexo**

151



LEONARDO S. M.  
PEDAGOGIA

## Apresentação

*Desejos iniciais e finais*

*Como formadora de docentes  
Não quero ter sempre razão  
Quero ser poeta e maravilhar-me  
Nas fendas da irregularidade,  
subjetividade e possibilidade,  
que este universo de jogo de letras (aprendizagens) me abrem  
a olhar com olhos de criança  
de uma certa maturidade,  
que assombra, espanta e borboleteia no ar,  
tendo sido larva,  
rompido um certo casulo e  
postulando o ontem, o hoje e o vir a ser.*

*Nájela Tavares Ujiie*

*29/07/2012*

O livro e texto base da disciplina *Teoria e Metodologia do Ensino da Arte* se destina a promover uma interlocução de teorias, metodologias, conhecimentos e saberes importantes para dar respaldo e subsídio material à ação educacional voltada ao ensino da Arte, na Educação Infantil, nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em demais esferas educativas que articulem os domínios da Arte/Educação.

A fim de cumprir com seu objetivo pedagógico e formativo, o material aqui compilado prima por conceituar arte, formar para o trabalho pedagógico nesta área do conhecimento, oportunizar compreensão do histórico e base legal do ensino da Arte, verticalizar contato com as ramificações artísticas e metodologias do ensino, favorecer a livre-expressão, o tateamento experimental, a formação estética, o desenvolvimento cognitivo e artístico, pela performance criadora frente a cultura, instrumentalizar para o fazer artístico, para leitura estética e para análise e/ou avaliação da arte, que contribui significativamente para o desenvolvimento das potencialidades do homem em plenitude.

Desejamos ainda ampliar os horizontes de formação cultural de nossos alunos, em sua maioria, já professores, para compreensão da arte como área de conhecimento, disciplina, linguagem, cultura, representação, manifestação individual e coletiva, apreensão estética do universo, fruição. Aproximando-os dos sentidos múltiplos e multiformes, que da arte emanam, possibilitando-os contextualizar, fazer e apreciar arte.

É válido ressaltarmos que, para empreender este percurso, teremos por base referencial alguns teóricos que merecem nossa atenção e menção já inicial, pois oferecem luzes para o caminhar e a construção do conhecimento em arte, sendo eles: Ana Mae Barbosa, Analice Dutra Pillar, Fernando Hernández, Maria Felisminda R. Fusari, Maria Heloísa C. T. Ferraz, Maria Isabel Leite, Sueli Ferreira, Celdon Fritzen, Janine Moreira, Gisa Picosque, Maria Terezinha Telles Guerra, Miriam Celeste Ferreira Dias Martins, Rosa Iavelberg, entre outros.

Ponderamos que a estruturação do livro se constitui pela tessitura de cinco capítulos, os quais vislumbram um encadeamento textual, teórico e metodológico, com o firme propósito de subsidiar a formação para a prática pedagógica, voltada ao ensino da Arte. Sendo que, no primeiro capítulo, buscamos contemplar a perspectiva histórica e legal do ensino da Arte como disciplina curricular no Brasil e seu status no âmbito escolar,

tendo por base diretrizes, parâmetros, referenciais e propostas para o ensino da Arte, considerando a esfera nacional e estadual paranaense.

No segundo capítulo dedicamo-nos a tratar da formação de professores e dos significados da docência no ensino da Arte, da funcionalidade e finalidade do referido ensino para a escola, professores, alunos e sociedade em geral, substrato teórico e metodológico que respalda a prática educativa, proposta triangular, formação estética, pedagogia das afecções, teoria rizomática, educação sensível, desnaturalização do olhar. Na sequência, o terceiro capítulo perfaz um caminho sintético de reconstrução da *História da Arte*, traçando um panorama da arte Pré-Histórica à arte Contemporânea, primando por dar, mesmo que de forma breve, fidedignidade ao processo histórico, em interação com os cenários: político, social e econômico de cada época.

O quarto capítulo tem por objetivo apresentar as ramificações artísticas, bem como seus elementos estéticos constituintes em relação ao ensino da Arte, sendo elas: as *Artes Visuais* (forma, imagem, linha, cor, textura, plano e volume), a *Música* (som, ritmo, harmonia, melodia, altura, intensidade, duração, timbre e densidade), a *Dança* (movimento, tempo, espaço, fluência e força) e o *Teatro* (texto, personagem, iluminação, cenografia, sonoplastia e caracterização). Neste capítulo, também, buscaremos contemplar algumas sugestões práticas para o ensino da Arte, com enfoque em suas ramificações para o dia-a-dia da sala de aula. Para fechar os conteúdos trabalhados, o quinto capítulo abordará o planejamento e a avaliação articulada ao ensino da Arte, compreendendo esses momentos como processos integrados e imprescindíveis ao trabalho docente, tendo em vista a reflexão para a ação, em ação e sobre ou pós-ação.

Assim, os convidamos à leitura, almejando termos conseguido articular ideias e palavras para auxiliá-los na construção de uma formação humana e consistente para realização do trabalho pedagógico junto ao ensino da Arte em escolas brasileiras e demais espaços que careçam de um arte-educador.

A autora





## Capítulo 1

# Arte na Escola: trajetória histórica e base legal

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza, é fruição. Ao mesmo tempo, é conhecimento elaborado historicamente, que traz consigo uma visão de mundo, um olhar crítico e sensível, implicado de contexto histórico, cultural, político, social e econômico de cada época.

Por suas diversas significações, arte constitui-se por “[...] técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, estética, sentimento de humanidade e parte do universo conceitual vinculada ao seu tempo.” (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 103). Para Barbosa (2008, p.18), “[...] a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho ao seu meio ambiente nem estrangeiro a seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence reforçando e ampliando seus lugares no mundo.”

Com efeito, pode-se afirmar que a arte tem suma importância à formação humana em plenitude e globalidade, na sociedade e na escola

contemporânea, mas nem sempre foi dessa maneira. Ao recompormos a trajetória histórica da arte, vinculada ao ensino brasileiro, podemos verificar as idiosincrasias que a acometeram ao longo do processo, ora focada numa dinâmica tradicional, ora renovada, ou tecnicista até o alcance da dinâmica progressista, crítica, construtivista e emancipatória. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCNs (BRASIL, 1997, p. 21) “[...] a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizam o século XX em várias partes do mundo.”

Na primeira metade do século XX, o ensino da Arte, ou melhor dizendo, a arte e seu ensino tinha por foco a pedagogia tradicional, baseada no desenho, nos trabalhos manuais, na música e no canto orfeônico, tais perspectivas e conteúdos faziam parte dos transmitidos nas escolas primárias e secundárias da época, concentrando o conhecimento na apreensão de padrões estilísticos e modelos artísticos das culturas predominantes.

Na escola tradicional valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. (BRASIL, 1997, p. 25).

Neste preâmbulo, verificamos que foi difundida no Brasil, baseada nas ideias de John Dewey (1859-1952) e Herbert Read (1893-1968), na década de 1960, a proposta de Educação Através da Arte, pautada por uma visão da arte não como meta educacional, mas como processo criador de livre-expressão do aluno. Dessa forma, a livre-expressão foi assumida

como um *laissez-faire*, “um deixa fazer qualquer coisa”, uma prática centrada na espontaneidade e na criatividade, descompromissada com o saber artístico, sem suporte de conhecimento e intervenção do professor, espectador da ação dos alunos.

Visualizamos uma mudança paradigmática de um ensino de arte focado na pedagogia tradicional, da técnica e do conteúdo, para uma pedagogia nova, focada na livre expressão da criança. Assim, dentro deste paradigma

[...] a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa *conhecer-se a si mesmo*; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade. (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 40, grifo das autoras).

A tendência nova no ensino da Arte não perdurou, porque arte-educadores americanos passaram a tecer severas críticas, no que tange à ideia de desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e a contribuição específica da Arte para a educação do ser humano e a sociedade. Emerge o movimento DBAE (*Discipline Based Art Education*), idealizado nos Estados Unidos, cujas propostas passaram a ser divulgadas com maior impacto nos anos 60, sendo que se propunha a repensar o ensino da Arte como disciplina dotada de especificidades e conteúdos próprios, subdivididos em quatro categorias: a produção artística, a estética, a crítica e a história da arte.

No Brasil, entretanto, o movimento supracitado só ganha materialidade na década de 1980, pois o golpe militar de 1964, e o modelo socioeconômico desenvolvimentista vigente, impulsionou para que a tendência tecnicista entrasse em cena no contexto educacional brasileiro. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) 5692/71, promulgou em seu artigo 7º, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, propondo um trabalho polivalente com artes visuais, música e teatro.

As Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (PARANÁ, 2010, p. 31) paranaenses afirmam que para além da polivalência no ensino da Educação Artística, a LDB 5692/71 configurou um formato metodológico que instituiu três estratégias de transmissão de conteúdos no 1º e 2º grau, sendo elas: “*Atividades – 1ª a 4ª séries, Áreas de Estudo – 5ª a 8ª séries e Disciplina – 2º grau. (Parecer nº 853/72)*”.

Por um lado, a inclusão da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, por outro lado a sua compreensão ora como atividade educativa, ora como ramificações artísticas, ora como disciplina, não contribuiu com ímpeto para a fortificação desta área de conhecimento disciplinar no âmbito escolar. Afinal, o Parecer nº 540/77 denota que a educação artística “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, fluindo ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI & FERRAZ, 2001, p. 41-42).

Pelo exposto, podemos afirmar que a arte, ou a educação artística, no período ditatorial, cumpriu assim, como as demais áreas disciplinares na escola, um papel de ensino transmissivo, conformista e reprodutivista de técnicas e conteúdos.

No contexto de redemocratização do país, com início na década de 1980, que se estendeu às diversas esferas da sociedade brasileira - econômica, social, política, cultural e educacional - temos uma série de mudanças e transformações plausíveis. Na área de arte, em específico, tem-se a retomada do movimento DBAE (*Discipline Based Art Education*), que inspira o movimento Arte-Educação no Brasil, encabeçado por Ana Mae Barbosa, inicialmente voltado à articulação de professores de Artes da educação formal e informal, para debate, discussão e incremento formativo da ação educativa em Arte, o que mobilizou eventos, encontros

e sistematização da área, com incremento de uma tendência progressista no âmbito educacional e da arte.

[...] Esses debates e as organizações coletivas possibilitaram a criação de associações e núcleos de Arte-Educação. Em 1987, fundou-se a FAEB – *Federação de Arte Educadores do Brasil* (que congrega essas organizações, ora atuantes, ora desmobilizadas). Congressos anuais têm sido realizados com ampla participação de professores, principalmente do ensino fundamental e médio, mas com uma quase ausência de professores de ensino superior. (FRANGE, 2008, p. 41).

Deste modo, Barbosa (2001) idealiza e apresenta a proposta triangular. Esta visa a valorizar não só a produção artística, mas também as informações culturais e históricas, bem como a análise das obras.

A proposta triangular está centrada em três focos: o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a reflexão. O fazer artístico refere-se à produção e à vivência artística propriamente dita; a apreciação refere-se à vivência dos sentidos, reconhecendo, analisando e identificando a obra de arte e o seu produtor, seja ele artista ou não; e, a reflexão é um repensar sobre a obra, a sua contextualização, compartilhando perguntas que a criança faz ou o que o próprio professor pode elaborar.

Conforme Barbosa (2001), devemos alfabetizar as crianças artisticamente, por meio da leitura estética, para que as mesmas possam decodificar as imagens. A proposta triangular defende a valorização da arte como matéria escolar, valoriza e respeita a criação do educando e seu desenvolvimento cognitivo.

Ressaltamos, por outro lado, que a proposta triangular não é uma metodologia, pois a metodologia usada em sala de aula vem de cada professor e de sua interação com o mundo, com o conhecimento, com os alunos e com o processo educativo. Através do fazer, do contextualizar e do apreciar, as crianças abrem espaços para novas possibilidades na arte, almejando novas possibilidades de vida. Os processos criadores

das crianças são diferenciados e variados, sendo acompanhados pelos professores de Arte a partir da observação e anotação de cada etapa.

O movimento Arte-Educação denota que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem, e comprova que o conhecimento de artes não ocorre de maneira automática. A intenção do movimento era propor uma inovação no ensino da Arte, que permitisse sua presença mais frequente e contextualizada junto às instituições educativas formais e não-formais, de algum modo é alcançada e ganha materialidade na esfera política, social e educacional.

A Constituição Federal de 1988, também denominada constituição cidadã, pelo valor dado ao direito subjetivo dos indivíduos, postula uma nova organização nacional pautada na emancipação, na compreensão do ser humano em integralidade, valorizando princípios éticos, políticos e estéticos. O sistema educacional brasileiro passa a se dividir em educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e educação superior (graduação e pós-graduação). A partir de então se iniciam discussões e formulações de propostas e proposições para a educação e para a área de artes, que valorizam a sensibilidade humana, a criatividade, a diversidade de manifestações artísticas e culturais, a liberdade de expressão, a consistência do conhecimento e a crítica.

É válido salientarmos que a criação do Instituto Arte na Escola<sup>1</sup>, em 1989, com apoio e financiamento do Grupo Empresarial Iochpe, de Porto Alegre-RS, tendo como foco a Arte-Educação e sendo concebido como um programa de qualificação de professores de Arte do Ensino Fundamental e Médio, constituído por uma configuração validada pela pesquisa-ação, busca viabilizar o uso do vídeo e dar materialidade à proposta triangular na escola, no espaço de sala de aula, além de outras proposições.

Dando respaldo legal às ações disseminadas no cenário brasileiro, a LDBEN 9394/96, ainda em vigor, promulga em seu artigo 26 “§ 2º o

---

<sup>1</sup> O Instituto Arte na Escola permanece em atuação até os dias de hoje, conta com 45 pólos, distribuídos em 42 cidades e 22 Estados brasileiros, unidos por um ideal: melhorar o ensino de arte no país. Possui um site na internet o qual busca disseminar suas ações, e vale a pena ser acessado. Segue o link: <http://www.artenaescola.org.br>

ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Tem-se aqui, finalmente, a inclusão do ensino da Arte como disciplina constituinte do currículo pleno e obrigatório, de todo o território nacional brasileiro, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Segundo os PCNs de Arte (BRASIL, 1997), para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino da Arte subdivide-se em quatro blocos ou ramificações artísticas, sendo elas: artes visuais, música, dança e teatro. O documento estabelece, ainda, os objetivos gerais do ensino da Arte para esta etapa:

- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;

- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (BRASIL, 1997, p. 53-54).

Pelo exposto nos PCNs de Arte (BRASIL, 1997), trabalhar com o ensino da Arte não significa apenas desenvolver atividades que liberam as emoções, mas também focar a arte como construção do conhecimento, realização de experiências do fazer artístico, da apreciação da obra de arte, da contextualização, bem como da compreensão estética, das formas produzidas por ela, pela natureza e pelas diferentes culturas.

Com este afincado, buscamos dar subsídio formativo a nossos alunos, nesta disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino da Arte, que não se fia apenas na formação artística voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também à Educação Infantil e demais contextos que articulem os domínios da Arte-Educação.

No que tange à Educação Infantil a importância do ensino da Arte também é explicitada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – BRASIL, 1998), no volume conhecimento mundo, em três das seis áreas estabelecidas como fundamentais na educação da primeira infância, sendo elas: o movimento, a música e as Artes Visuais.

O documento RCNEI, que é uma proposta de caráter alternativo e flexível, pontua que as crianças têm uma natureza sensível, aberta a apreensão do ensino da Arte, seja pela linguagem corporal do movimento, seja pela linguagem sonora de musicalização, ou pela linguagem plástica que emana das Artes Visuais. Desse modo,

as crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações como se faz o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. (BRASIL, 1998, p. 89).

Apesar da natureza infantil aberta a aprendizagens artísticas, o professor, desde a Educação Infantil, é um mediador imprescindível para a construção de novos conhecimentos, é responsável pelo planejamento e execução da prática pedagógica, tem função ímpar na organização dos cantinhos e ateliês artísticos, de acordo com os conteúdos a serem trabalhados, é orientador da manutenção e organização dos materiais da sala, e articulador no alcance dos objetivos de aprendizagem.

Ao se tratar de objetivos de aprendizagem no ensino da Arte na Educação Infantil, pautado no RCNEI, ordenou-se o quadro apresentado a seguir.

**Quadro 1 – Objetivos do Ensino da Arte na Educação Infantil**

ÁREAS DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FAIXA ETÁRIA	
	0 a 3 anos	4 a 5 anos e 11 meses
<b>MOVIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;</li> <li>• explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;</li> <li>• deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;</li> <li>• explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;</li> <li>• explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;</li> <li>• controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;</li> <li>• utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;</li> <li>• apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>MÚSICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;</li> <li>• brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;</li> <li>• perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ARTES VISUAIS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;</li> <li>• utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;</li> <li>• produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.</li> </ul>

**Fonte:** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, p. 55 e p. 95).

Considerando o exposto no quadro 1, evidenciamos que o RCNEI compreende a arte para a primeira infância em sua integralidade constitutiva e múltiplas significações, uma vez que

[...] expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados,

entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos de criação artística. A integração entre aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social. (BRASIL, 1998, p. 85).

No que concerne ao Ensino Médio, as DCNs (BRASIL, 2012) e os PCNs (BRASIL, 1999) enquadram a disciplina de Arte no bloco de linguagens, códigos e suas tecnologias, bem como adotam o conceito de formação estética, que verticaliza na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade pessoal e social, mediatizada pelo ensino da Arte, uma formação artística consciente e consistente com a formação cidadã e calcada na emancipação.

Nesse tocante, na esfera estadual paranaense, no período compreendido entre 2003 e 2008, foram realizadas ações educacionais importantes para área de arte, dentre elas: a criação de um quadro próprio de professores licenciados em arte incorporados via concurso público, a elaboração e distribuição do livro didático público<sup>2</sup> para os alunos do Ensino Médio e professores de Arte, a aquisição de livros de artes visuais, dança, música e teatro para a biblioteca do professor, sugeridos e eleitos por estes via votação digital, a materialização das Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte e Artes (DCEs – PARANÁ, 2008).

A DCE de Arte e Artes (PARANÁ, 2008) paranaense se configura, dentro de uma abordagem histórico-crítica, que reconhece a arte enquanto cultura e linguagem, campo conceitual de conhecimento estético e artístico; que articula história da arte, semiótica e estética; que tem como encaminhamento metodológico o sentir e perceber, o conhecimento da arte e o trabalho artístico; que compreende artes visuais, música, dança e teatro por seus elementos formais, composição, movimentos e períodos, tempo e espaço, além é claro de entender a natureza científica, ideológica

<sup>2</sup> O livro didático público, lançado no Estado do Paraná em 2006, foi produzido pelos próprios professores da rede, tendo distribuição gratuita e disponibilidade em pdf no site da Secretaria Estadual de Educação. Consulte no endereço eletrônico: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br).

e criadora da arte, ou melhor, artes, pois se implica do legado cultural dos povos brasileiros, que são diversos e multiculturais.

No âmbito nacional, a lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica em todas as escolas brasileiras, passando a compor o texto da LDBEN 9394/96 em seu artigo 26: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Ou seja, a música passa a ser conteúdo estruturante da escola básica, mas não apenas pertencente ou integrante a disciplina de Arte. Tal perspectiva legal amplia o campo da arte no domínio escolar, a partir da linguagem musical e possibilita a articulação da arte e da música, com outras áreas de conhecimento, num enfoque metodológico interdisciplinar.

Dentro da esfera educacional paranaense, pós-ampliação do ensino fundamental para nove anos<sup>3</sup> em todo território nacional, tem-se a publicação das Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais, a qual contempla propostas e proposituras para todas as áreas de conhecimento, inclusive para a área de Arte, considerando que o sentido estético e a relação expressiva e sensível com os objetos culturais, enquanto elementos passíveis de formação. Assim, as orientações paranaenses pontuam “[...] a necessidade de uma formação abrangente e enfatiza propostas de arte com as crianças considerando quatro objetivos: a sensibilização ao meio ambiente; o desenvolvimento da personalidade; a criatividade estética e a formação da sensibilidade. (PARANÁ, 2010, p. 34-35).

Mediante ao exposto, podemos inferir que as proposituras delineadas para o ensino da Arte da década de 1980 para o momento presente, trilharam um processo histórico que seguiram as pedagogias progressistas tidas como: crítico-social dos conteúdos, construtivistas, libertária, emancipadora ou histórico-crítica, mas todas focadas na transformação da prática social, na construção do conhecimento

<sup>3</sup> Novas disposições normativas expressas nas leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006 que alteram a LDBEN 9394/96, dando a seguinte redação ao artigo 32: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

significativo, na formação do cidadão crítico e reflexivo, na libertação do homem da opressão da ignorância e da dominação.

Assim, concluímos que a arte tem importância primordial na sociedade e na formação auferida aos sujeitos humanos, alunos, no espaço escolar, mas igual as demais áreas do conhecimento trilha, desde sua gênese, um percurso histórico e legal de avanços e retrocessos, e que perdura a delineá-la enquanto ciência estética, artística e cultural determinante e determinada no presente, que é síntese de múltiplas significações.

### Síntese do capítulo

A arte na escola tem um percurso que se delineia em coaduno com a história e as abordagens educacionais, bem como é pautada numa base legal que a regulamenta e estabelece normas e objetivos, registrados e documentados por diretrizes, parâmetros, referenciais e propostas, que de acordo com Cury (1997) são nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, não são uniformes, não são toda a verdade, e podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda realidade, não é uma forma acabada de ser.

Dentro desta dinamicidade, o ensino da Arte, basicamente, desenvolveu-se por quatro abordagens significativas:

- Arte tradicional: atividade, desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico, professor transmissor de conteúdos e modelos artísticos;
- Arte nova/renovada: educação através da arte, atividade artística, processo criador de livre-expressão do aluno, professor descompromissado com a ação pedagógica;
- Arte tecnicista: educação artística, parte do currículo escolar, enfoque transmissivo e técnico de conteúdos, expressos do simples ao complexo dentro do espaço escolar. Sendo composta de atividades artísticas, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, áreas de estudo, artes visuais, música, dança e teatro e seus elementos artísticos, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, e, disciplina impregnada de conteúdos, no 2<sup>o</sup> grau;

- Arte progressista: expressão do movimento de arte-educadores, disciplina do currículo pleno escolar, ensino da Arte, proposta triangular (apreciação, contextualização e fazer artístico, formação estética e abrangente da cultura e sensibilidade humana.

Enfim, esse capítulo buscou contemplar a perspectiva histórica e legal do ensino da Arte como disciplina curricular no Brasil e seu status no âmbito escolar, considerando a esfera nacional e estadual paranaense.





LINGUAGEM E  
PEDAGOGIA

## Capítulo 2

# O Significado da Docência e o Ensino da Arte

Ao dar o ponto de partida, neste segundo capítulo, é oportuno salientarmos que algumas questões se impõem quase que de modo natural, sendo algumas delas: Qual deve ser o papel do ensino da Arte na escola? Para que serve a arte na escola, na sociedade e na vida humana? Como desnaturalizar o olhar tão fixado de objetividade e promover sensibilidade e subjetivação? O que é cultura? Como ampliar o repertório cultural e estético de educadores, para que eles possam *esticar os horizontes* de seus alunos, como poetisa Manoel de Barros<sup>4</sup>?

Não é fácil e nem simples o compromisso político e pedagógico com a docência em nenhum nível de ensino. Dessa forma, observe o tamanho do desafio no qual acabei implicada ao aceitar a dar sistemática à disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino da Arte, ao final deste livro e do desenrolar do curso, só vocês leitores e alunos poderão dimensionar

<sup>4</sup> Poeta matogrosense, natural da cidade de Cuiabá-MT (19 de dezembro de 1916), considerado dos mais importantes na contemporaneidade, por brincar com as palavras, construindo arte e poesias, dentre seus diversos livros o das *Ignorâncias*, publicado em 1993, pondera o imponderável da estética e do maravilhamento do esticar ou ampliar horizontes, olhares, visões de mundo. Quem deseja conhecer um pouco mais sobre ele veja o filme documentário, *Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros* (2008), direção de Pedro Cezar, produção Biscoito Fino.

se encontramos em conjunto algumas respostas para o que parecia uma incógnita no ensino da Arte. Sim, só cada um, em seu percurso de subjetivação e desnaturalização do olhar, terá a clareza e a medida real da transmutação ocorrida, no âmbito da vida e das aprendizagens estéticas construídas, do que era na entrada e do que passa a ser ao término da disciplina, mas não fim da educação estética, que se dá na ruptura da cotidianidade e no encantamento com a vida que é arte.

Apesar das intempéries do caminho, objetivamos, no delineamento deste livro, alcançar algumas respostas. Em especial, este capítulo dedica-se a tecer considerações acerca da formação de professores e dos significados da docência no ensino da Arte, funcionalidade e finalidade do ensino da Arte para a escola, professores, alunos e sociedade em geral, bem como discutir o substrato teórico e metodológico que respalda a prática educativa em arte, proposta triangular, formação estética, pedagogia das afecções, teoria rizomática, educação sensível, desnaturalização do olhar.

*O que é ser professor de Arte? Para que serve a arte?*

Na tentativa de responder as questões que intitulam este tópico, tomamos respaldo em Almeida (2009), quando afirma que um dos principais motivos de se ensinar Arte na educação básica deve-se ao fato dela ser parte significativa do patrimônio cultural da humanidade e ao fato da escola contemporânea ter compromisso social e pedagógico com a educação de seus partícipes, bem como com o processo de preservação e construção do patrimônio cultural.

Segundo Forquin (1993), a escola é um espaço ímpar de construção cultural, que não se forja de modo neutro, nem monolítico, nem estático, porque a sociedade e a educação são dinâmicas. Pondera a existência da *cultura da escola*, conjunto de características do cotidiano escolar, processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura e a existência da *cultura escolar*, conjunto de saberes que selecionados, organizados e didatizados, compõem a base

de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos (elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita, regional ou de massas), dos quais a arte, enquanto área de conhecimento sensível, toma parte.

Neste interstício, o autor mencionado descreve a cultura como um “[...] mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz.” (FORQUIN, 1993, p. 168). A arte, por sua vez, enquanto linguagem, representação, imaginação, interpretação, símbolo, expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza, é conhecimento de mundo e cultura, reprodução e produção significativa.

Desse modo, o ensino da Arte é fator significativo na formação integral do cidadão, o fazer-artístico é elemento essencial na construção do conhecimento em arte e da sensibilidade, neste processo educativo o professor de Arte é um elemento mediador entre a arte e o estudante, independente da faixa etária deste.

Recuperando os apontamentos, Eisner (1979) ao justificar a presença da Arte no currículo escolar, considerando a construção de habilidades motoras, perceptuais, de pensamento e de valores, explicitadas em Almeida (2009, p. 14-15), reforçamos a importância do ensino da Arte na escola, uma vez que

[...] ao realizarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem auto-estima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor idéias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo. [...] ao conhecer e compreender melhor as artes, os alunos tornam-se pessoas mais sensíveis, capazes de perceber de modo acurado modificações no mundo físico e natural, e também de experimentar sentimentos de ternura, simpatia e compaixão.

Vemos pelo exposto o quanto a arte pode ter contribuição importante na formação integral do cidadão, considerando princípios éticos, políticos e estéticos. Entretanto, tal contribuição tem ligação direta com o valor que a arte possui no universo social, escolar e na concepção dos professores de arte especialistas e não-especialistas<sup>5</sup>.

Essa via analítica de propiciar a construção de uma concepção consistente de arte implica nos profundamente como formadores, não só a mim, mas outros docentes, tais como Leite e Ostetto (2004, p. 13, destaques das autoras) que defendem que “[...] a arte tem seu *status* próprio e não deve ficar *a serviço da* educação ou nela enclausurada”.

Portanto, por mais que no curso de Pedagogia compreende-se e defende-se a prática interdisciplinar, não podemos nos furtar ao trabalho pedagógico com os conteúdos próprios da Arte, diluindo-os nas ações pedagógicas. Há de se ter atenção redobrada ao formarmos professores não-especialistas. Assim, pretende-se realizar um trabalho formativo na disciplina Teoria e Metodologia do Ensino da Arte na perspectiva que segue,

[...] a disciplina a que nos referimos, presente nos cursos de pedagogia, deve ser marcada não pelo ensino de técnicas – como era comum nos antigos cursos de formação de nível médio –, mas por experiências estéticas significativas para aquele em formação [...] “educação estética” e formação de professores. (LEITE & OSTETTO, 2004, p. 13).

A formação de professores buscada pretende dar inteireza ao ser professor de Arte, na conjunção entre os polos constitutivos da formação:

---

<sup>5</sup> A terminologia professor de arte especialista é utilizada para designar os licenciados em Educação Artística, Arte-Educação, Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro. A terminologia professor de arte não-especialista designa o formado em outras áreas de conhecimento, mas que receberam conhecimentos da arte e atuam com a área, em projetos educacionais extra-escolares, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo esta ação educacional não-especializada uma práxis comum nas redes municipais paranaenses, na atuação do docente de hora-atividade, de maneira geral licenciado em Pedagogia, mas atuante no ensino da arte, educação física e ensino religioso.

compromisso, competência e sensibilidade. Primando por integrar as ramificações artísticas (artes visuais, música, dança e teatro) em

[...] uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia. (LEITE & OSTETTO, 2004, p. 12).

Neste sentido, primamos por dar uma nova configuração ao professor de Arte, sujeito comprometido política e pedagogicamente, competente e sensível ao conhecimento e às demandas dos outros pertencentes ao cenário educacional. Entendedores do ensino da Arte focado na formação cultural, sensível e estética dos alunos, sujeitos humanos e cidadãos de direitos e não voltada simplesmente à formação do artista, do músico, do dançarino e/ou do ator.

Dessa forma, o objetivo maior do ensino da Arte é socializar os bens culturais da humanidade, aproximar os alunos de produções artísticas, que não teriam acesso pela mídia, ampliar os horizontes e a qualidade das experiências estéticas dos alunos, canalizar e auxiliar na construção de um repertório cultural consubstanciado, que integre as experiências anteriores a entrada na escola e as constituídas neste âmbito formativo de excelência. Pode-se afirmar que o ensino da Arte na escola promove alegria e é uma disciplina do gosto da maioria dos alunos.

A alegria nas aulas de artes pode ocorrer de forma intensa em duas situações: uma, quando aos alunos é dado o direito de simplesmente experimentar, tatear, sentir o prazer de apenas explorar os materiais ou divagar entre idéias incipientes, sem o peso do compromisso de apresentar “para nota” um produto ao final da atividade; a outra, quando os alunos realizam atividades capazes de despertar sentidos plenos para eles, e isso ocorre quando se identificam com a proposta de trabalho e se reconhecem como autores, quando constatarem que podem criar algo novo por meio de sua

ação – uma folha em branco que se transforma numa pintura, um som forte produzido pela batida no tambor, uma sensação de leveza resultante de um movimento rápido em rodopio. (ALMEIDA, 2009, p. 19).

O ensino da Arte, em suma, propicia aos alunos o desenvolvimento sensível que favorece o conhecimento estético do mundo e a expansão e construção de um repertório cultural personalizado. Tal fato, para ganhar materialidade, deve buscar respaldo na prática educativa consistente do ensino da arte, que possui uma dupla face a ser trabalhada: a *conservadora* e a *inovadora*.

A face *conservadora* comporta o ensino do conteúdo que foi aprendido pelo professor com alguém. Para exemplificar, podemos mencionar a história da arte, que deve ser um patrimônio cultural preservado, resguardado, transmitido, assimilado e contextualizado. Já a face *inovadora* contempla o ensino enquanto fonte de criação que permite dominar os conhecimentos artísticos, promovendo mudanças e transformações, criando um novo significante em arte, na conjunção entre o passado, o presente e o futuro no âmbito do processo educacional, que eterniza o conhecimento. (ALMEIDA, 2009).

Em relação à prática educativa em Arte, delinearemos algumas nuances e perspectivas no tópico a seguir, buscando esmiuçar o substrato teórico e metodológico em Arte.

#### *Prática educativa em Arte: nuances e perspectivas*

Ao considerar a prática educativa em Arte, no Brasil, de 1980 até o momento presente, algumas propostas se delinearam postulando um ensino focado em uma ação educacional progressista, fruto do movimento de arte-educadores no cenário brasileiro, configurador de algumas nuances e perspectivas que tentaremos detalhar, tais como: proposta triangular, formação estética, pedagogia das afecções e teoria rizomática. A proposta ou abordagem triangular no ensino da Arte é considerada

uma das mais importantes da contemporaneidade, pois valoriza a construção e elaboração do procedimento artístico e estético, focaliza a tríade: fazer, contextualizar (refletir) e ler (apreciar) arte. O fazer arte refere-se à produção e à vivência artística propriamente dita de construir algo em arte; o contextualizar arte é um repensar, um refletir sobre a obra, que envolve mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia; o ler arte se refere à apreciação, à vivência dos sentidos, reconhecendo, analisando e identificando a obra de arte e o seu produtor, seja ele artista ou não.

[...] a Abordagem Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação, informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e o público. “É construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula”. (RIZZI, 2008, p. 337).

Por essa via, a proposta não despreza os elementos formais da arte, valoriza a cognição, considera a subjetividade na compreensão artística e a criação estética como conectivos de igual valor. Sua modulação didática permite articulação entre a tríade no arranjo pedagógico que melhor se adequar à práxis docente no ensino da Arte, tendo em vista as diferentes ramificações artísticas.

**Quadro 2 – Arranjos Didáticos da Proposta ou Abordagem Triangular**

Arranjo	Modulação Sequencial		
	1	Apreciar	Fazer
2	Fazer	Apreciar	Contextualizar
3	Contextualizar	Fazer	Apreciar
4	Apreciar	Contextualizar	Fazer
5	Contextualizar	Apreciar	Fazer
6	Fazer	Contextualizar	Apreciar

**Fonte:** Adaptação realizada a partir de Rizzi (2008, p. 338).

**Quadro 3 – Proposta ou Abordagem Triangular e Ramificações em Arte**

PROPOSTA	ÁREAS EM ARTE			
	Artes Visuais	Música	Dança	Teatro
<b>Apreciar</b>	Ler	Ouvir	Assistir	Assistir
<b>Fazer</b>	Desenhar Pintar Esculpir Gravar Fotografar Performar Conceituar Fazer Instalação Criar novas mídias	Compor Reger Executar Cantar	Coreografar Dançar Dirigir Fazer parte da produção cênica	Escrever dramaturgia Dirigir Atuar Fazer parte da produção cênica Fazer parte da produção sonoplástia
<b>Contextualizar</b>	História da arte	História da Música	História da Dança	História do Teatro

**Fonte:** Adaptação realizada a partir de Rizzi (2008, p. 339).

Segundo Rizzi (2008), o modelo triangular de ensino da Arte é um modelo multidimensional, interligado ao paradigma da complexidade<sup>6</sup>, como fonte de ressignificação do saber e esforço fundamental de pensar e refletir acerca da unidade na diversidade e no processo de subjetivação humana, o qual é próprio na incrustação de saberes estéticos e artísticos. A autora mencionada pondera ainda que desde a década de 1980, a proposta triangular tem sofrido diversas críticas, às vezes sendo considerada tradução literal da proposta americana, o que a nosso ver não tem veracidade, pois Ana Mae Barbosa, como idealizadora e sistematizadora didática da proposta, a elabora com uma postura transdisciplinar e aberta à interferência pedagógica e articuladora de cada professor de Arte,

<sup>6</sup> Para aprofundar em relação a compreensão do paradigma da complexidade, buscar Edgar Morin, *O problema epistemológico da complexidade* (1996) e/ou *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000).

especialista ou não. Por conta disso, podemos desenvolver uma prática educativa nessa área e a respaldarmos pelas premissas:

- 1- Considerar como objeto de estudo do ensino da arte as manifestações artísticas e suas relações com o público e vice-versa nas suas várias dimensões (estética, biológica, psicológica e mental, sociocultural, diacrônica/sincrônica);
- 2- Perceber e considerar o ensino da arte como resultante da combinação articulada do conjunto das ações (ler, contextualizar e fazer) nas disciplinas que compõe a área;
- 3- Possibilitar que estas ações no âmbito da área de artes se inter-relacionem não só entre si, mas também com outras disciplinas;
- 4- Entender que o conhecimento em arte se dá na intersecção e não na justaposição da experimentação, decodificação, informação e reflexão.
- 5- Configurar como elemento da complexidade no ensino da arte:
  - a. O *sujeito* (espírito-cérebro)
  - b. As *aproximações do sujeito/objeto* (considerando a realidade interacional e dinâmica entre as características, as contingências e as possibilidades desta relação como imersa/emersa sincronicamente/diacronicamente no complexo sociocultural)
  - c. O *objeto* (com seus aportes materiais, antropológicos, históricos, estéticos, tecnológicos, entre outros);
- 6- Perceber como o todo está presente em cada parte e como cada parte está presente no todo. (RIZZI, 2008, p. 346).

Percebemos que a prática educativa no ensino da Arte tem um delineamento complexo que não deixa à margem o conteúdo, a metodologia ou a ação, mas integraliza estes conectivos e opera combinações nas quais professores, alunos e conhecimento necessitam construir comunhão, para apreensão da arte em sua magnitude e inteireza.

Não obstante ao exposto até o momento, alguns arte-educadores consideram que o ensino da Arte deve se dar pela formação estética, educação sensível, desnaturalização do olhar frente ao banal e cotidiano,

para apreender e enxergar a arte na vida e vice-versa, promovendo uma leitura estética<sup>7</sup>.

“Enquanto que a Arte manifesta o Belo, a Estética (palavra grega que significa “sensível”) explica este mesmo Belo. Elucidemos através de um exemplo: o vôo de um pássaro é uma arte; o mecanismo deste vôo representa a Estética”. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 9).

Nestes moldes, a formação estética é uma educação pautada na construção da sensibilidade, em consonância com a multiplicidade humana, que se abre para a habilidade de ler arte, significá-la e expor-se pela arte, construindo na criança/aluno a competência de colocar sua visão pessoal numa manifestação cênica ou num desenho ou pintura e assumir-se autor ao assinar sua produção.

Em um mundo dominado por uma racionalidade tecnocientífica, a sensibilidade é tida como serva da razão. No entanto, em um ensino da Arte coerente com o seu propósito, a sensibilidade estética deve fecundar dentre os docentes uma educação da sensibilidade humana aprendente, para que estes educadores transmutem essa sensibilidade a seus futuros educandos, com arte e magia.

A sensibilidade na formação estética é entendida como matéria-prima para realizações cognitivas consideradas superiores, como fazer a guerra e ir à lua, controlar e dominar os princípios produtivos de uma máquina qualquer. Lastimavelmente, a sensibilidade não foi ainda devidamente reconhecida em sua originalidade vivente na sociedade imanente.

Uma educação da sensibilidade ou formação estética, levada a sério, precisa, em primeiro lugar, fazer-aprender a sentir as formas que

---

<sup>7</sup> Em relação à leitura estética pondera-se que esta tem uma dimensão objetiva e subjetiva, a qual depende do conhecimento e da bagagem cultural de cada sujeito no alcance da profundidade, ao ler uma obra de arte, evidencia-se a circunstância, a época, o lugar, o ambiente de produção, a corrente, o pensamento, o sentimento, o simbolismo, a imaginação, a criação e a recriação. Na tentativa de subsidiá-la elencamos um roteiro didático, orientador para uso na formação de professores não-especialistas no âmbito do ensino da arte, o qual apresentamos no final deste livro como anexo 1.

constituem nosso modo de ser-no-mundo-com-ele, potencializando uma ação humana perceptível e inventiva em suas nuances.

Para tanto, cada educador haverá de desenvolver-se esteticamente a partir da sua própria singularidade vivente, o que acarreta uma complexa trama de inter-relações aprendentes a serem experimentadas em atenção ao primado da vida, e não das coisas dadas e supostamente dominantes. É preciso, então, ultrapassar o atual horizonte cultural em que o singular não é conjugado, ainda, como acréscimo de potência e de valor, porém como algo que deve alienar-se de si mesmo para enquadrar-se na massificação generalizada e cruel que tem marcado a era da comunicação de massa da sociedade globalizada contemporânea.

Neste preâmbulo, ponderamos que, como seres humanos, somos seres sensíveis e singulares. No entanto, precisamos justamente aprender a ser, para além das demandas mercadológicas vigentes, um molde cultivado de humanidade, que preserve os valores genuinamente humanos em nós, para apreender arte e aproximar-se do humano no outro, num processo de bem-querência e vontade de mais-vida, para além de toda medida que não nos toque e não nos torne iguais aos deuses, na condição inalienável de nossa liberdade concreta, de homens e mulheres, professores implicados com o ensino-aprendizagem.

Em face ao dimensionamento da prática educativa do ensino da Arte, temos a *pedagogia das afecções*, explicitada por Farina (2006, 2008), que pondera acerca da aproximação entre as práticas pedagógicas e práticas estéticas, buscando relacionar experiência e formação na relação entre arte, corpo e subjetividade. “Propõe-se aqui uma articulação entre a noção deleuziana de *afecto* e a ideia de *afecção* como aquela impressão que faz algo sobre outra coisa, causando nela alteração ou mudança, para tratar de cartografar esta pedagogia potencial.” (FARINA, 2006, p. 5).

Uma pedagogia das afecções no ensino da Arte primária por favorecer práticas de problematização, quebra de paradigmas regulares, intempestividade, resistência a homogeneização e capacidade de lidar com as irregularidades e heterogeneidade da vida e da arte. Essa teorização

teria foco numa prática produtora de espaços de experimentação do cotidiano e dos âmbitos do estético e do discursivo que o constituem, num intuito de fomentar atitudes éticas, políticas e epistemológicas em Arte.

Exemplificando de modo mais entendível, a viabilização da pedagogia das afecções se daria por experimentação a aproximação corpórea em visitas guiadas de escolares em museus e centros de arte contemporânea, oficinas de arte oferecidas por artistas, ir ao lançamento de uma coleção de um estilista famoso e dialogar com ele, vivenciar diferentes materiais e técnicas de criação na área de artes visuais, adquirir um sensível-olhar-pensante ao assistir uma peça teatral e visitar a instalação cênica por trás da coxia, ter contato com uma instalação artística ou performance, experienciando os sentidos provocados, ir a um festival musical ou espetáculo de dança, experienciar um concerto de uma orquestra musical e poder pegar os instrumentos em mãos, possibilitando produzir pautas sonoras. Em outras palavras, ser capaz de experienciar arte, na comunhão corpo, mente e subjetividade, viver arte com afetamento.

O ensino da arte pautado na *pedagogia das afecções* deve propiciar o viver e vivenciar arte por dentro, descentrar-se de si e centrar-se pela possibilidade da subjetivação e do experienciar sensível, único para cada sujeito humano, uma ação educativa promotora de fato aproximação entre o eu e a arte, que se evidencia no tempo-espaço presente volátil, mas que promove formação do gosto estético.

A *teoria rizomática* no ensino da Arte tem sua gênese no modelo descritivo ou epistemológico do rizoma botânico, da teoria filosófica de Deleuze e Guattari (1995), a qual considera a estrutura das plantas dotada de uma capacidade de espalhar-se, cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como engrossar e transformar-se em um bulbo ou tubérculo; que tanto pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na figura da planta, mas possibilitando **exemplificar** um sistema epistemológico onde não há raízes – isto é, proposições mais

fundamentais do que outras - que ramifiquem-se segundo dicotomias estritas, ou melhor, explicitando posição de inferioridade ou superioridade na relação nutria da arte, enquanto conhecimento cultural e humano.

Os teóricos mencionados anteriormente introduzem a ideia de que a história universal é a da contingência, como uma conjunção de fluxos independentes dentre todas as áreas do conhecimento e ciências, num processo de inter e transdisciplinaridade, que é importante à formação humana. A obra *Mil platôs* é apresentada como um projeto progressista e construtivista, recusando os processos de síntese e propondo processos de subjetivação. A explanação sobre o pensamento pós-moderno é baseada na teoria do rizoma. Os princípios do rizoma são: conexão (composição em rede), heterogeneidade (arranjo de diversos elementos distintos), multiplicidade (não existência de noção de unidade), ruptura assignificante (negação a qualquer hierarquização dentro de um processo) e cartografia (mapeamento de infinitos pontos de um território).

A transposição desta composição teórica, ao ensino da Arte, dá-se na proposta educativa de Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 191), a qual compreende *arte&cultura* como “[...] um modo aberto de ligação entre os diferentes conteúdos, num sistema acêntrico, não hierárquico, com infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia”. Uma arte que se constrói num processo de verso e transversal, professor-aluno, aluno-professor, sem dicotomização e hierarquização, sensu comum-sensu crítico, razão-emoção, objetividade-subjetividade, conteúdo-forma, arte popular-arte erudita, saber-conhecimento, materialidade-processo criativo, patrimônio-mediação cultural, saberes estéticos-saberes artísticos, com uma infinidade de potencialidade de conexões transdisciplinares, criando novas cartografias para o ensino da Arte na contemporaneidade, a partir do interesse dos partícipes do processo ensino-aprendizagem, que articulam teoria e prática, ciência e fazer artístico.

Salientamos que independente da modulação no ensino da Arte ou em sua prática educativa, proposta ou abordagem triangular, formação

estética ou educação sensível (do olhar e escuta), pedagogia das afecções (paixão do experimentar em profundidade), e/ou teoria rizomática (conhecimento em rede sem hierarquização, numa articulação ciência e sensibilidade), a arte é mágica e: “Não há arte sem ela e não há acesso sem estrutura”. (EISNER, 2008, p. 93).

Em suma, para aplicar uma proposta educativa de ensino da Arte, o professor/educador necessita compreendê-la em seus objetivos, conteúdos, processos metodológicos de desenvolvimento e avaliação, além é claro da adequação ao público, eis aqui a estrutura apresentada considerando uma educação artística e estética em potencial.

### Síntese do capítulo

O significado da docência junto ao ensino da Arte é, antes de qualquer coisa, constituir-se ser humano sensível, formado em integralidade, para compartilhar com o outro (o aluno) um pouco de si e do conhecimento estético e artístico que compõe sua formação e cultura.

O ensino da Arte na escola faz todo o sentido, pois a escola é um espaço ímpar de construção cultural. A educação escolar constitui-se por duas matrizes culturais: cultura escolar (currículo, programas oficiais) e cultura da escola (currículo oculto, constituído nas relações). E, conforme Strazzacappa (2008, p. 77), “a arte é uma produção cultural”. Portanto, enquanto disciplina escolar tem sua composição plenamente integrada ao âmbito da escola.

O ensino da Arte é fator contribuinte na formação integral do cidadão, a criação é fator primordial na construção do conhecimento em arte e da sensibilidade, neste processo educativo o professor de Arte é um elemento mediador entre a arte e o estudante, independente da faixa etária deste.

No que tange à prática educativa em Arte, no Brasil, da década de 1980 para o momento presente, algumas propostas desenharam-se, tais como:

- Proposta triangular: fazer, apreciar e contextualizar arte;
- Formação estética: educação sensível, desnaturalização do olhar e sensibilidade da escuta em arte;
- Pedagogia das afecções: paixão do experimentar em profundidade, conjugação de práticas pedagógicas e práticas estéticas;
- Teoria rizomática: ensino da Arte que constrói o conhecimento em rede sem hierarquização, numa articulação ciência e sensibilidade.

Enfim, independente da proposta pedagógica implementada no ensino da Arte, o essencial e o salutar é a apropriação teórica e a transposição didática-metodológica realizada pelo docente, pois esta precisa fazer sentido ao professor, para ser reconstruída e ressignificada também pelas crianças/alunos.



## História da Arte: breve panorama

Este capítulo perfaz um caminho sintético de reconstrução da *História da Arte*, embasado em Battistoni Filho (1996), Fusari e Ferraz (2001), Honorio (2007) e Figueiredo (2011), traçando um panorama da arte pré-histórica, antiga, média, renascente, moderna e contemporânea, primando por dar mesmo que de forma breve, fidedignidade ao processo histórico da arte, em interação com o cenário político, social e econômico de cada época, oferecendo respaldo à leitura estética.

Frente a esse contexto, objetivamos abordar, de forma didática, as tendências mais importantes que nortearam a arte e o pensamento estético no decurso da história, dando aos leitores uma sistemática, para que possam reconhecer os períodos, as correntes artísticas e sua influência significativa na análise estética e avaliação da arte, tendo em vista o crescimento pessoal e social da humanidade e seu patrimônio cultural.

### *Arte na Pré-História*

A arte Pré-Histórica, conforme consta nos estudos efetivados, é um período que não foi registrado por nenhum documento escrito, pois antecede a criação de qualquer tipo de código escrito. Desse modo, tudo o que sabemos acerca da arte e dos homens que viveram nesse passado remoto são resultados de pesquisas de antropólogos, historiadores e dos estudos da moderna ciência arqueológica, que reconstituíram a cultura do homem.

A arte desta época, portanto, é um conjunto de utensílios, representações, pequenas estátuas humanas e pinturas de cenas cotidianas efetuadas nas paredes das cavernas, denominadas *arte rupestre*. As pinturas rupestres realizadas em cavernas mais antigas localizam-se em Lascaux e Font de Gaume, na França e em Altamira e Castillo, na Espanha, porém existe material artístico encontrado na territorialidade global.

No caso brasileiro, a arte rupestre localiza-se em extensas áreas de nosso território, sendo que os achados mais antigos têm cerca de 20000 anos. As regiões norte e nordeste possuem um grande número de inscrições, embora nas demais regiões também apareçam algum tipo de manifestação. Os principais locais são: gruta da Várzea Grande (na região de São Raimundo Nonato, no Piauí), gruta dos Búzios e Toca do Cosmos (no município de Central, na Bahia), Lagoa Santa, Januário e Montavania (em Minas Gerais) e a Pedra Lavrada do Ingá (na Paraíba), entre outras. O conjunto dos grafismos e pinturas rupestres brasileiras representa, com suas imagens, uma verdadeira documentação antropológica visual: são registros que identificam simbolicamente o homem, a mulher, a serpente, aves, astros, órgãos sexuais, pisadas de animais, cenas de caça, dança, combate, além de formas abstratas e geométricas. Dentre as pinturas, as de Várzea Grande (Piauí) foram equiparadas às de Altamira, na Espanha, por sua plasticidade; figuras zoomórficas e antropomórficas foram gravadas com traços firmes e preenchidas com cores amarelo, preto, cinza,

branco, azuis acinzentados e, em maior quantidade, o vermelho. (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 123).

Para Honório (2007), com base em historiadores, a arte rupestre pode ser vista por dois prismas ao considerar o homem pré-histórico. O primeiro deles é *a forma expressiva de registro de suas ações no cotidiano*, suas caças, suas vitórias e suas vidas e o segundo é *o culto mítico*, buscando dominar forças maiores que não sabiam explicar, o representar como forma de trazer ao alcance.

No que se refere à arte musical e cênica não existem registros característicos deste período, embora Brécia (2003) pondere que desde as sociedades pré-letradas já existiam manifestações cênicas e musicais reprodutivas da aventura humana.

De acordo com Battistoni Filho (1996), a arte na pré-história subdivide-se em dois períodos: *Paleolítico* 50000 a 18000 a.C. (Idade da Pedra Lascada) e *Neolítico* 17000 a 3000 a.C. (Idade da Pedra Polida). Buscaremos, nos tópicos a seguir, evidenciar as características artísticas de cada um deles.

### Período Paleolítico

Nesse período os homens eram nômades e utilizavam as pinturas rupestres feitas em rochedos e paredes de cavernas. A principal característica dos desenhos desse período, também denominado Idade da Pedra Lascada, é o naturalismo. O artista pintava os seres, um animal, por exemplo, do modo como o via, reproduzindo a natureza tal qual sua vista captava.

Características da arte neste período:

As pinturas eram desprovidas de volume e representadas de perfil, não apresentando perspectiva.

- As representações eram naturalistas em forma de contorno.
- As artes predominante nesse período foram o desenho e a gravura.

- Naturalismo: ao representar um objeto, o artista busca semelhança convincente com as aparências reais e, por meio da técnica, faz a obra parecer o que não é, tenta fazer a obra ser a realidade, e não a representação.
- Desse período, as únicas representações da figura humana encontradas em todo o continente são figuras de mulheres nuas, talhadas em pedra, marfim ou osso, que representam simbolicamente a fecundidade feminina.
- Arquitetura: o homem utilizava-se das cavernas naturais e, como o tempo, passou a abri-las artificialmente. Em outro momento (...) passou a construir *dolmens*, *menires*, *cromlechs* e *navetes*<sup>8</sup>. (HONORIO, 2007, p. 39).

Filho (1996) ressalta que o outro momento mencionado na citação acima seria o período neolítico que segue.

### Período Neolítico

Na Idade da Pedra Polida, a fixação do homem, garantida pelo cultivo da terra e pela manutenção de manadas, ocasionou um aumento rápido da população e o desenvolvimento das primeiras instituições, como: a família, a comunidade e a divisão do trabalho.

Com a evolução civilizatória e o domínio do fogo, o homem passou a utilizá-lo para além da estruturação primária. Além de desenhos e pinturas, o artista do período neolítico produziu uma arquitetura composta por monumentos megalíticos, bem como uma cerâmica que revela caráter de utilidade do objeto, mas também sua preocupação com

---

<sup>8</sup> A autora apresenta os significados das estruturas arquitetônicas em um quadro, Battistoni Filho (1996, p. 20), também trata desta questão, com base em ambos, explicitamos os significados a seguir. Todas as estruturas são consideradas monumentos megalíticos (mega=grande+lítico=pedra). Dolmens: duas pedras verticais que sustentam uma terceira pedra na horizontal, finalidade controversa, alguns historiadores acreditam ser túmulos. Menir: grande pedra fixada verticalmente no solo, monumento religioso, estátuas das divindades. Cromleques: são menires dispostos em círculo, várias pedras na vertical postas lado a lado, algumas vezes centralizada por um menir de maior dimensão, geralmente são observatórios para o estudo solar. Navete: túmulo construído em pedra, fechado em forma de nave.

a beleza. Neste período surgem as esculturas de metal, uma vez que o homem aprimora suas técnicas de vivência e sobrevivência.

Algumas características da arte Neolítica:

- Na cerâmica, apresentava-se a geometrização e a estilização. Os motivos eram desenvolvidos por cada grupo, porém destacavam-se características individuais dentro do próprio grupo.
- Figuras humanas associadas a animais apareceram em cerca de 6000 a.C.; mesmo assim, não exerciam papel importante.
- Utilizava-se o estilo raio X nas representações, desenhando-se os órgãos internos dos animais.
- O homem desse período serviu de intuição estética sem ter consciência desta. O belo apareceu-lhe espontaneamente. Em busca do domínio da natureza, o homem a representava de forma naturalista. (HONORIO, 2007, p. 40).

Entretanto, para Battistoni Filho (1996, p. 21), temos no período Neolítico a primeira completa revolução estilística verificada na arte, pois, “[...] os pintores abandonam o realismo figurativo do paleolítico e tendem agora à simplificação e geometrização das imagens visuais”.

Ao estudarmos e tomarmos por pauta de observação a origem da arte e das produções artísticas, desde a pré-história, podemos constatar que a arte se interpenetra com a própria vida do homem, de modo que influencia e é influenciada pela realidade humana, social e construtiva. Os instrumentos artísticos evoluíram com e como o próprio homem, de objetos coletados da natureza para objetos artísticos. Dessa maneira, a arte e o homem são marcados pela civilidade e evolução, como podemos averiguar no decorrer deste capítulo a cada período, corrente artística, status ou estado da arte.

## *Arte na Antiguidade*

Com o surgimento da escrita, a sofisticação das técnicas de construção e o desenvolvimento da simetria, a arte ganha princípios rigorosos de ordenação e acabamento, deixando de ser Pré-Histórica. Assim, temos o delineamento da arte na antiguidade, da qual surgem primeiros escritos para além dos próprios produtos da arte. Destacam-se, nesse período histórico, a arte Egípcia, Grega e Romana. Por conta disso, pretendemos explicitar as características de cada período.

### *Arte Egípcia*

Na antiguidade, o Egito, país situado a nordeste do continente africano, deflagra uma mística e um legado cultural de excelência que, de acordo com Battistoni Filho (1996), configura-se pela unificação do alto e baixo Nilo em 3200 a.C.

Os egípcios se imortalizaram por sua fascinante história e pela suntuosidade das obras produzidas. O fundamento ideológico da arte egípcia é a glorificação dos deuses e do rei, faraó, espécie de deus vivente, homem divinizado, ponte relacional entre os homens e os deuses, o qual mesmo após sua morte permanecia defunto divinizado e se erguiam templos funerários e túmulos grandiosos, com a forma piramidal.

No Egito Antigo foram encontrados (por meio de escavações arqueológicas, realizadas em templos, pirâmides e tumbas) baixos-relevos, murais, mosaicos, textos e objetos que atestam atividades musicais de caráter religioso, militar e social, bem como a existência de instrumentos de música, muitos séculos antes da era cristã. (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

A arte Egípcia configurou-se ainda na arquitetura, na pintura, na escultura e na arte decorativa, os artesões egípcios foram criativos ao construir móveis, utensílios e adornos, com delicadeza, originalidade e bom gosto.

São características gerais da arte Egípcia: ausência de três dimensões; ignorância da profundidade; colorido a tinta lisa, sem claro-escuro e sem indicação do relevo; representação realista, com exceção da representação do faraó, figura estilizada e idealizada (lei áulica); decoração colorida, como um poderoso elemento de contemplação, em geral as figuras masculinas eram contornadas em vermelho e as femininas em amarelo-ocre; monumentos e esculturas de grande dimensão; predomínio do cheio ao vazio; presença de formas piramidais e simétricas, arte marcada pela simplificação das formas; e, Lei da Frontalidade, a qual determinava que o tronco da pessoa fosse representado sempre de frente, enquanto sua cabeça, suas pernas e seus pés eram vistos de perfil.

### Arte Grega

A Grécia é uma territorialidade localizada na orla do mar Mediterrâneo. “Os historiadores costumam dividir a história grega em três períodos: o arcaico, que abrange os séculos XII a VII a.C., o clássico, os séculos VI a IV a.C e o helênico, que vai desde a morte de Alexandre até a instituição do Império Romano (30 a.C.)” (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 34).

A civilização grega era politeísta, acreditava na existência de vários deuses com características especiais. A arte Grega volta-se para o gozo da vida presente. Contemplando a natureza, o artista se empolga pela vida e tenta, através da arte, exprimir suas manifestações. Na sua constante busca da perfeição, o artista grego cria uma arte de elaboração intelectual em que predominam o ritmo, o equilíbrio, a harmonia ideal. Eles têm como características: o racionalismo; amor pela beleza; interesse pelo homem, essa pequena criatura que é a medida de todas as coisas e a democracia.

Na Grécia Antiga, a música estava presente em todas as manifestações da coletividade, tanto nas festas religiosas como nas profanas. Fazia parte do cotidiano da vida dos antigos gregos, fazendo-se ouvir em

funerais, combates, jogos esportivos, teatro, banquetes etc. Há notícias da existência de orquestras desde os tempos da Grécia Clássica, compostas de harpas e flautas e com a participação de crianças e adultos que batiam palmas, marcando o ritmo. Entre os gregos antigos, o ensino da música era obrigatório, e, sem dúvida alguma, os gregos foram, entre os povos da antiguidade, os mais adiantados em todas as artes, inclusive na música. (BRÉSCIA, 2003, p. 30).

A arte Grega tem traços marcantes na arquitetura clássica com os três estilos de colunas dórica, jônica e coríntia; na escultura humana dotada de proporcionalidade, anatomia, realismo, dramaticidade e beleza; na pintura contida nos vasos de cerâmica, com figuras geometrizadas ou decoração linear, na pintura mural feita em paredes e muros também denominada afresco, na liberdade de inspiração, na interpretação original da realidade, que representa o volume, o movimento, o colorido, a luz, a profundidade e a perspectiva, no teatro com a tragédia e a comédia, a caracterização e o uso de máscaras, “símbolo da manifestação cultural, política e artística dessa civilização do passado” (HONORIO, 2007, p. 43).

Concluindo, podemos dizer que a cultura grega foi o ponto de partida para boa parte da cultura do mundo ocidental atual. As contribuições deixadas por eles estão presentes na arte, nas escolas de todos os níveis e até mesmo nas palavras que usamos. Muitas são de origem grega. Foi uma civilização, especialmente em Atenas, que procurou os ideais de liberdade, de otimismo, de secularismo, de racionalismo, de glorificação tanto do corpo como do espírito e de grande respeito pela dignidade e mérito do indivíduo. Uma das marcas mais importantes do espírito grego foi o acendrado amor à verdade e ao livre exame. Sócrates, filósofo grego, dizia que: “O mal é provocado pela ignorância e à medida que o homem tem conhecimento, procura sempre fazer o bem”. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 43).

Salientamos, pela citação acima, que o legado cultural grego é uma influência viva e que perdurará pela eternidade dentre os homens,

desde a etimologia das palavras ao cenário sócio-político e cultural, no desejo mais fecundo de uma política democrática, na insígnia da verdade na manifestação artística harmônica.

### Arte Romana

Roma localiza-se na Península Itálica ou Península Apenina (uma longa faixa de terra em forma de uma bota) e é uma continuação da Europa Central, prolongada até o mar Mediterrâneo, sendo uma região de solo fértil.

A arte Romana sofreu duas fortes influências: a da arte etrusca popular e voltada para a expressão da realidade vivida, e a da greco-helenística, orientada para a expressão de um ideal de beleza. Um dos legados culturais mais importantes que os etruscos deixaram aos romanos foi a visão naturalística e a arte de construir arcos e abóbadas, na composição arquitetônica. Segundo Figueiredo (2011, p.73), os romanos tinham espírito prático e dominador, e nas artes foram fortemente influenciados pelos povos conquistados, os gregos tinham estilo requintado, sendo que “Roma conquistou a Grécia militarmente, mas espiritualmente foi dominada por ela”, no que compete às ideias, modas, costumes, crenças, parâmetros artísticos, mitologia etc.

Para Brécia (2003), a arte Romana tem uma natureza reprodutivista fortemente influenciada pelos gregos no que tangência a música e o teatro grego de interligação com Dionísio, a dramaticidade, a composição das mascarás e o potencial cênico.

O praticismo romano fez com que na arquitetura, de acordo com Honório (2007, p. 46), substituíssem “os blocos de pedra por conglomerados de cimento, obtidos de pequenos fragmentos de pedra calcária e ladrilhos triturados e misturados com uma argamassa de cal e areia”.

Podemos afirmar que os romanos fascinaram a humanidade com obras monumentais e suntuosas, tais como as termas, os teatros, os anfiteatros, os circos, as igrejas, as pontes, as estradas e os aquedutos.

Dentre estes, podemos citar o termo de Caracala, o teatro de Marcelo, o anfiteatro do Coliseu, o Panteão, o templo de Castor e Polux, o Capitólio, entre outros. Para Figueiredo (2011, p. 75) “a Arte romana fala à alma por meio dos olhos e não por meio do intelecto”.

Mais tarde, entre os romanos surge um renomado artista denominado Michelangelo, o qual grava sua obra na história da arte. Por volta do século XVIII, conforme ressalta Figueiredo (2011), tornou-se a capital artística do mundo ocidental, ao revolucionar a arte tida como clássica e os paradigmas do modelo helenístico com esculturas realistas e pinturas expressionistas.

Na próxima sessão desse capítulo, evidenciaremos que a ruptura com o modelo dito greco-romano origina um novo período no que tange a história da arte. Tal período é demarcado por diversos teóricos como era da fé cristã, tendo início no final da Idade Antiga, no século I d.C. e perdurando por toda a Idade Média. Foi um momento em que a arte voltou-se à fé religiosa, à dogmática monoteísta católica, à institucionalização e influência catequética disseminada na população, tendo assumido características estéticas diferentes, denominadas de arte: paleocristã, bizantina, românica e gótica. Visando a dar continuidade, primaremos por detalhá-las.

### *Arte na Idade Média*

Para demarcar a arte na Idade Média é necessário delinear um marco antecedente, que reordena a contagem do tempo, a trajetória cronológica e histórica da humanidade ocidental, ou seja, nascimento e morte de Jesus Cristo, e a gênese da arte cristã ou paleocristã, executada por homens convertidos à nova religião e perseguidos pelo Império Romano.

As primeiras manifestações artísticas pictóricas desse período ocorreram justamente nas paredes de catacumbas. Inicialmente, em função das perseguições

que sofriam os cristãos, as pinturas se limitavam à representação por meio de símbolos e figuras da cultura pagã, aos quais eram atribuídos novos significados. Símbolos conhecidos: a cruz (sacrifício de Cristo); a palma (martírio); a âncora (salvação); a pomba (Espírito Santo) e o peixe (símbolo preferido dos artistas cristãos, pois as letras da palavra “peixe”, em grego, coincidiam com as iniciais da expressão “Jesus Cristo, Filho de Deus, Salvador”). (HONORIO, 2007, p. 48).

Nesse contexto, as pinturas dos nus foram proibidas e os artistas medievais passaram a se interessar pela alma, afastando-se dos ideais greco-romanos de proporções harmoniosas e equilíbrio do corpo e mente. Jesus foi o alicerce principal da nova cultura. A arte se tornou serva da Igreja. Na arquitetura, as construções foram se tornando mais arejadas, mais leves. Dentro das igrejas apareciam os mosaicos, afrescos e vitrais espiritualmente simbólicos, com temas religiosos, para que o povo pudesse contemplar o divino.

De acordo com Battistoni Filho (1996, p. 46), “[...] a realização mais notável da Idade Média foi a Escolástica, sistema que procurou harmonizar a razão com a fé, ou para fazer a filosofia servir aos interesses da teologia”, sendo que historiadores que abordam o período são unânimes em deflagrar a forte influência na música, no gótico, na civilização bizantina, na cultura europeia da idade média e na época feudal que a sucedeu.

Em relação à música medieval, Bennett (1986, p. 21) elenca como características principais:

1. Uso de modos.
2. Tessituras monofônicas: cantochão – melodias simples, sem acompanhamento ou notação rítmica; canções seculares e danças bem ritmadas.
3. Tessituras polifônicas: *organum* – peças elaboradas a partir de cantochãos preexistentes; motetos – composições resultantes da sobreposição de melodias e palavras, frequentemente trazendo problemas de desentrosamento.
4. Muitas composições baseadas em um *cantus firmus* tirado de um cantochão, mas algumas peças compostas

de forma independente (por exemplo, *conductus*).

5. Na *Ars Antiqua*, ritmos tomados da poesia, mas, na *Ars Nova*, já mais flexíveis e ousados.

6. Tendência mais para sons contrastados do que combinados.

7. Os timbres característicos dos instrumentos medievais.

8. Maior preponderância dos intervalos harmônicos: uníssono, quarta, quinta e oitava. Intervalos de terças e sextas mais freqüentes no fim do período medieval.

O autor supracitado evidencia que a música tanto sacra quanto profana, evidenciaram as características elencadas e que estas perduraram até por volta de 1450.

### Arte Bizantina

A arte Bizantina, conforme Figueiredo (2011), delinea-se na cidade de Bizâncio, região compreendida entre a Ásia e a Europa, no período entre o século IV ao século XV depois de Cristo, uma manifestação artística que aglutina elementos próprios da cultura oriental e ocidental.

Em relação aos contornos estéticos característicos da arte Bizantina, Honório (2007, p. 49) explicita:

#### Da pintura

- Pintura bidimensional, sem o uso da perspectiva e do volume.
- Temática religiosa ou retratos de imperadores.
- Predomínio do mosaico.
- Alongamento das figuras.
- Emprego das cores azul, vermelha e dourada.
- Ícones – nova forma de expressão artística na pintura.
- Quadros que representavam figuras sagradas, santos e mártires, bastante luxuosos, com ornamentação suntuosa.
- As técnicas utilizadas eram têmpera e a encáustica<sup>9</sup>.

#### Da arquitetura

---

<sup>9</sup> A autora apresenta em nota de rodapé o significado de encáustica o qual reproduzimos. “Encáustica: consiste na diluição dos pigmentos em cera derretida e aquecida no momento da aplicação. Ao contrário da têmpera, cujo efeito é brilhante, a encáustica é semifosca”. (HONÓRIO, 2007, p. 49).

- Uso do arco romano e do arco ogival.
- Temáticas abordando a flora e a fauna.
- Excesso no uso do mármore.

Battistoni Filho (1996, p. 52) pondera:

A escultura não alcançou grande expressão na arte bizantina por diversos motivos:

a – prevenção do cristão contra a estatuária que lembrava o paganismo, plena de sensualidade;

b – caráter e sentimento oriental do bizantino que o levaram mais ao gosto da cor do que da forma;

c – querela de imagens, célebre conflito entre os imperadores e os padres. Aqueles, para acabar com o poderio destes, resolveram destruir todo e qualquer tipo de imagem;

d – influência da decoração árabe, que se aplica melhor em superfícies planas.

Pelo exposto, concluímos que a arte Bizantina era dirigida pela religião; ao clero cabia, além das suas funções, organizar também as artes, tornando os artistas meros executores. O regime era teocrático e o imperador possuía poderes administrativos e espirituais; era o representante de Deus, na mesma perspectiva do faraó, tanto que se convencionou representá-lo com uma auréola sobre a cabeça, e, não raro encontrar um mosaico onde esteja juntamente com a esposa, ladeando Virgem Maria e o Menino Jesus.

### Arte Românica

O estilo Românico se caracteriza pela estética, retomada da grandiosidade na arquitetura e noção da beleza simples, que se manifesta na relação com a tradição antiga romana e com o apogeu do sistema feudal sob a égide da Igreja. Segundo Figueiredo (2011), a arte Românica situa-se compreendida entre o século XI ao século XIII do cristianismo, momento em que a arte se voltou para a valorização do espírito, mas revivendo influências das artes de Roma pagã e cristã, configurando uma estética de similaridade própria.

A arte Românica desconhece a perspectiva e valoriza as formas arredondadas, nas abóbadas e figuras humanas com traços iguais, rostos e olhos redondos, a arte reflete o temor de Deus e o respeito à Igreja. A pintura caracteriza-se pela simplificação, assumindo um respaldo didático ao levar aos povos o conhecimento religioso, a vida dos santos e ensinamentos divinos. A decoração começa a se enriquecer pelo trabalho de tapeçaria, o qual, conforme Honório (2007), surgiu com intuito de embelezar e isolar o frio e a umidade de chãos e paredes, sendo uma pintura móvel, a qual pode ser transportada de um lugar a outro em caso de mudança.

Neste preâmbulo, a escultura voltou a compor a arquitetura para ornamentação interna e externa das igrejas que, de acordo com a autora supracitada, configuraram-se por construções altas e amplas. “Na música, destacaram-se o canto gregoriano (canto religioso, em latim, oriundo do papa Gregório Magno) e o canto profano (canto do povo, trovadores, que narra histórias populares e lendas)”. (HONÓRIO, 2007, p. 50).

Em ponderações, Figueiredo (2011) pontua que, a partir do século XII, a pintura Românica evolui e mescla-se à pintura gótica, que também evoluirá abrindo caminho para a arte Renascentista, o que veremos mais adiante.

### Arte Gótica

A arte Gótica desenvolveu-se nos séculos XII ao XIV e no início do século XV, quando começou a ganhar novas características que prenunciam o Renascimento. Sua principal particularidade foi a procura do realismo na representação dos seres que compunham as obras pintadas, quase sempre tratando de temas religiosos, apresentava personagens de corpos pouco volumosos, cobertos por muita roupa, com o olhar voltado para cima, em direção ao plano celeste.

O gótico expressa-se, sobretudo, na arquitetura e está dividido em quatro períodos definidos e reconhecidos por alterações no arco ogival ou quebrado:

a – Século XII – chamado de transição ou gótico primitivo. Ainda pouco elevado, o arco ogival é usado simultaneamente com o arco românico de meia circunferência. Começa-se a dividir a abóbada com os arcos ogivais cruzados em diagonal. Ensaia-se o verticalismo, procurando romper, ainda com hesitação, o horizontalismo românico. As fachadas passam a enriquecer-se de esculturas decorativas.

b – Século XIII – destaca-se o gótico lanceolado. O arco ogival se torna bastante elevado, sendo formado por um triângulo agudo. Acentua-se o verticalismo com o aperfeiçoamento e o uso constante da divisão da abóbada. Generaliza-se o uso do vitral e as fachadas decorativas. Época de grandes catedrais.

c – Século XIV – Gótico irradiante. O arco ogival perde a sua agudeza e passa a ser formado por um triângulo equilátero. Suas nervuras decorativas constituem-se de elementos circulares. Atenua-se ligeiramente o verticalismo.

d – Século XV – Gótico flamejante. O arco ogival, agora formado por um triângulo obtuso, torna-se ainda menos agudo, tendendo ao horizontalismo. As nervuras sugerem labaredas.

As principais características da arquitetura gótica, religiosa ou civil, são as seguintes:

a – Rompimento com o horizontalismo e conseqüentemente tendência para o verticalismo. Os arquitetos se baseiam no princípio dinâmico de distribuição e equilíbrio de forças.

b – Arco ogival ou quebrado. Este veio do Oriente, onde os árabes o difundiram. Foi usado no fim do românico pelos arquitetos de Borgonha.

c – A abóbada de arcos cruzados. Foi uma conquista genuinamente francesa. Com o objetivo de dar maior segurança e robustez à abóbada, os franceses passaram a construí-la pelo sistema denominado de arestas. Esse sistema consiste na divisão da massa da abóbada em planos que se interpenetram e deixam na superfície côncava interior verdadeiras arestas. Na linha de intersecção desses planos, isto é, nas arestas, passam os arcos ogivais, que se cruzam diagonalmente, no centro ou chave da abóbada. As conseqüências desse novo método foram: a abóbada, agora dividida, não precisou mais ser aquela espessa e inteiriça carapaça românica, e as forças de repulsão lateral, pela leveza do material empregado, passaram a ser sensivelmente menores. Na superfície interna da abóbada aparecem

saliências ou molduras nos arcos diagonais chamados nervuras.

d – Arcobotante. Nasceu do contraforte românico. Recebe parcialmente as forças de repulsão das abóbadas da nave central, levando-as aos contrafortes. Estes são encimados de pequenas torres, denominadas pináculos, que os embelezam e lhes asseguram maior estabilidade e resistência. Os arcobotantes também servem, por meio de caneluras no seu dorso, ao escoamento das águas do teto através de canos chamados gárgulas.

e – Vitral. Em virtude da divisão dos pesos e forças, as paredes deixam de ter função de sustentação. Assim, surgem as paredes de vidro; unem-se, com chumbo, fragmentos de cores diferentes, que formam as figuras, e o chumbo marca as linhas, graças à sua opacidade. Posteriormente, os pintores entregam-se à decoração do vidro e traçam sobre ele verdadeiras miniaturas translúcidas, que dão ao interior das catedrais ambiente de profunda e intensa espiritualidade. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 57-60).

No território brasileiro, em São Paulo capital, a catedral da Praça da Sé pode-se configurar como uma forma exemplar da arquitetura Gótica em nosso país.

Para além do exposto, a pintura Gótica também ganhou expressão nas miniaturas ou iluminuras, feitas nas páginas dos livros medievais (religiosos, literários e científicos), compostos por pergaminhos, com ilustrações e escritos a mão.

### *Arte na Renascença*

A arte na Renascença é um período marcado pelo resgate da escala humana, uma forma de reviver da antiga cultura greco-romana. O termo Renascimento emerge no início do século XV, na cidade de Florença na Itália, é comumente aplicado à civilização europeia que se desenvolveu nesse período, no qual muitos progressos e incontáveis realizações ocorreram no campo das artes, da literatura e das ciências, que superaram a herança clássica. O ideal do humanismo pode ser entendido

como a valorização do homem e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da Idade Média e que se redefinem nesse cenário.

Sob o estímulo de novas necessidades, o ser humano passa a dedicar-se ao estudo das ciências exatas, aos conhecimentos de física, química e mecânica. É nesse período que aparecem os relógios públicos e os de bolso. O ser humano começa a criar, inspirando-se na natureza, seguindo o ritmo universal da vida. Surgem, então, grandes escultores, sábios, poetas, músicos, arquitetos, cientistas e artistas, entre eles, MICHELANGELO, BRUNALLESCHI, Leon Battista ALBERTI e Leonardo DA VINCI que também inventava e fabricava máquinas. Na Renascença o centro das Artes é Roma sob governo dos papas, mecenas das Artes. (FIGUEIREDO, 2011, p. 107).

Podemos afirmar que a invenção da imprensa por Gutemberg, na Renascença, contribuiu para democratização da arte e cultura, oportunizando maior liberdade de expressão e circulação da comunicação. Os artistas passam a criar com liberdade e envoltos de certo realismo científico (racionalismo), e daí emergem princípios da matemática e da geometria na composição das obras de arte, que denotam espaço e volume.

De um modo geral, os princípios estéticos do Renascimento são: a – Arte como estudo da natureza (corpo humano e paisagens devem ser desenhados sem disfarce); b – Arte como propósito moral de melhoria social, aspirando ao ideal; c – A pintura e a escultura são coisas do espírito, da inteligência e não vistos como artes mecânicas; d – Descobrimto da perspectiva científica e a elaboração das teorias matemáticas da proporção. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 67).

Assim, inferimos que as características da Renascença deflagram que o artista busca representar o espaço pela primeira vez com a perspectiva, criando a ilusão de profundidade, representa os volumes

com luz e sombra, por intermédio do claro e escuro, cria-se a técnica do *sfumato*, pondera e tenta descobrir formas de representar as texturas, busca na Grécia antiga inspiração e o estudo da anatomia dos corpos.

O homem explorava igualmente os mistérios de suas emoções e de seu espírito, desenvolvendo uma fina percepção de si próprio e do mundo ao seu redor. [...] Todos esses fatores tiveram forte impacto sobre pintores e arquitetos, escritores e músicos; e, naturalmente, sobre aquilo que criavam. (BENNETT, 1986, p. 23).

A arquitetura Renascentista explicita, de acordo com Battistoni Filho (1996) e Honório (2007), a presença de colunas, capitéis suspensos, cornijas salientes, janelas de dupla abertura, altos relevos, linha horizontal, frontão triangular e ordens arquitetônicas gregas.

A pintura Renascentista demonstra ordem e formas simétricas, pautadas na reprodução da realidade, porém submetida a uma beleza idealista, denota uso da perspectiva científica, emprego de técnicas inovadoras, pintura retratística, presença da figura feminina como mulher e não santa.

A música Renascentista evidencia as seguintes características:

1. A música ainda se baseia em modos, mas estes são gradualmente tratados com maior liberdade, à medida que vai aumentando o número de “acidentes” introduzidos.
2. Tessituras mais cheias e ricas em músicas escritas para quatro ou mais vozes; a parte do baixo vocal é acrescida à do tenor.
3. Na tessitura musical, usa-se mais a combinação do que o contraste.
4. Harmonia: maior preocupação com o fluxo e a progressão dos acordes, com as dissonâncias sendo tratadas de forma menos rígida.
5. Música sacra: algumas peças destinadas a execução *a cappella*, frequentemente contrapontística, com muita imitação e nas quais os elementos musicais estão combinados e entrelaçados de modo a se criar uma tessitura de fluxo contínuo, sem remendos; outras

músicas de igreja acompanhadas por instrumentos – por exemplo, peças policorais em estilo antifônico (“estéreo”), muitas vezes envolvendo fortes contrastes musicais.

6. Música profana: rica variedade de músicas de canto, de danças e de peças instrumentais – muitas copiando o estilo vocal, mas outras genuinamente ligadas a instrumentos, não a vozes.

7. Os timbres característicos dos instrumentos renascentistas – muitos formando famílias (um mesmo instrumento em diversos tamanhos e tons). (BENNETT, 1986, p. 33).

O teatro Renascentista é marcado pela fuga da proposta clássica, elitista e literária, e composto por mecanismo de improvisação, movimentação intensa, peças constituída de roteiros e histórias, personagem constituído por improvisação de acessórios, gestos e inflexões vocais, construindo um teatro de ações vivas e verdadeiras.

A arte, nesse contexto, passou a ser vista como expressão do belo, que se figura de diversas formas, amparada por manifestações artísticas de diferentes naturezas.

Dentre as manifestações artísticas, de diferentes naturezas, Honório (2007, p. 55) cita a dança, a literatura, a música e a arte da gravura, que se biparte em xilogravura (madeira), gravura em metal, litogravura (pedra calcária) e serigrafia. Ressaltamos nomes importantes desta arte no Brasil, dentre estes: “Lasar Segall, Poty Lazarotto, Fayga Ostrower, Iberê Camargo, Lívio Abramo, Carlos Oswald”.

## Maneirismo

Paralelamente ao Renascimento clássico, desenvolve-se em Roma, do ano de 1520 até por volta de 1610, um movimento artístico afastado conscientemente do modelo da antiguidade clássica: o Maneirismo (maneira, em italiano, significa maneira). O Maneirismo é uma evidente tendência para a estilização exagerada e um capricho nos detalhes começa a ser sua marca, extrapolando, assim, as rígidas linhas dos

cânones clássicos. Alguns historiadores o consideram uma transição entre o Renascimento e o Barroco, enquanto outros preferem vê-lo como um estilo propriamente dito.

É na pintura que o espírito Maneirista se manifesta em primeiro lugar. São os pintores da segunda década do século XV que, afastados dos cânones Renascentistas, criam esse novo estilo, procurando deformar uma realidade que já não os satisfaz e tentando revalorizar a arte pela própria arte. Posteriormente, os escultores da época também aderem à tendência do detalhamento Maneirista.

### A arte Barroca

A arte Barroca, do século XVI a meados do século XVIII, conseguiu casar a técnica avançada e o grande porte da Renascença com a emoção, a intensidade e a dramaticidade do Maneirismo, fazendo do estilo Barroco o mais suntuoso e ornamentado na história da arte. O Barroco se diferencia do Renascimento, pois coloca ênfase na emoção e não na racionalidade, no dinamismo e não nas composições estáticas. O estilo traduz a tentativa angustiante de conciliar forças antagônicas: bem e mal; Deus e Diabo; céu e terra; pureza e pecado; alegria e tristeza; paganismo e cristianismo; espírito e matéria.

Assim, o Barroco conjuga um enquadramento marcado por peculiaridades características:

Da arte: Grandiosidade. Teatralidade. Movimento. Tentativa de representar o infinito. Mistura de diversos gêneros artísticos. Temas variados: vida de santos, reis, heróis ou personagens mitológicos; contudo, qualquer temática poderia ser acompanhada de uma revoada de anjos.

Da pintura: Contrastes entre luz e sombra. Linhas curvas. Várias figuras em um mesmo quadro. Figura saltando do fundo escuro. Composição em diagonal. Expressão exacerbada dos sentimentos.

Da escultura: Exagero de detalhes. Colunas em espiral. Guirlandas e anjos nas junções dos elementos. Curvas e contracurvas. Rejeição da linha reta. Movimento e

expressividade na figura humana. (HONÓRIO, 2007, p. 59).

No que diz respeito a música Barroca as características suscitadas são as que seguem:

1. De início, a retomada de tessituras mais leves e homofônicas, com a melodia apoiada em acordes simples. As tessituras polifônicas, entretanto, logo retornam.
2. O baixo contínuo ou baixo cifrado torna-se a base de quase toda a música barroca – fornecendo uma decidida linha de baixo que impulsiona a música para a frente, do começo ao fim.
3. Um direcionamento que impulsiona do princípio ao fim toda uma peça.
4. A família das violas é gradualmente substituída pela dos violinos. A seção de cordas transforma-se no núcleo da orquestra barroca, mas conservando um teclado contínuo (cravo ou órgão), de modo a preencher as harmonias sobre a linha do baixo cifrado e a enriquecer as tessituras.
5. No fim do século XVII, ocorre a substituição do sistema de modos pelo sistema tonal (maior-menor).
6. Principais formas empregadas: binária, ternária (ária da capo), rondó, variações (incluindo o baixo *ostinato*, a chacona e a *passacaglia*), *ritornello* e fuga.
7. Principais tipos de música: coral, recitativo e ária, ópera, cantata, abertura italiana, abertura francesa, tocata, prelúdio coral, suíte de danças, *sonata da câmara*, *sonata da chiesa*, *concerto grosso* e *concerto solo*.
8. Frequentemente, a música é exuberante: ritmos enérgicos a impulsionam para a frente; as melodias são tecidas em linhas extensas e fluentes, com muitos ornamentos (trinados, por exemplo); contrastes de timbres instrumentais (principalmente nos concertos), de pouco instrumentos contra muitos, e de sonoridades fortes com suaves (a dinâmica de patamares, por vezes feitos de eco). (BENNETT, 1986, p. 43).

O teatro Barroco herdou avanços renascentistas, tendo como característica profícua a cenografia e a construção de cenários de perspectiva ilusionistas e tocado por reviver a arquitetura clássica.

No Brasil Colonial, de acordo com Fusari e Ferraz (2001, p. 125), a arte Barroca também se nomina arte missionária, a qual se agrupa por “características e períodos construtivos: *fase barroca jesuítica, fase barroca e fase rococó*”. O primeiro período é marcado por manifestações artísticas jesuíticas no contexto brasileiro, na pintura, na escultura e na construção arquitetônica de igrejas, colégios e conventos, a qual prenuncia a dramaticidade, o contraste de claro-escuro e colorido intenso do barroco. O segundo período é trazido pelos portugueses ao cenário brasileiro, mas adquire feições próprias, marcada pela influência africana, pela cultura regional e pela mineração, deflagrando um modo de vida particular e uma arte como espetáculo de deslumbramento onde há a combinação e a fusão de elementos visuais (cor, luz, linhas, volumes), associando arquitetura, escultura e pintura, num todo orgânico. Para além das artes visuais, a arte no Brasil-Colônia desenvolveu-se na literatura, na música e no teatro.

Quanto aos artistas do período barroco já encontramos indicações de nomes brasileiros que se destacaram pela inventividade e técnica: entre outros, temos os escultores baianos Manuel Gonçalves Pinheiro, Manuel Inácio da Costa e Francisco Chagas – “O Cabra”; no Rio de Janeiro, Valentim da Fonseca e Silva – “Mestre Valentim”; em Minas Gerais, o arquiteto e escultor Antônio Francisco Lisboa – “O Aleijadinho” e o pintor Manuel da Costa Ataíde. (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 132).

O terceiro período nominado *fase rococó* é marcado pela influência francesa que chega ao Brasil, marcado de novas ideias e características. Sendo o rococó um estilo artístico que surgiu na França, no século XVIII, como desdobramento do Barroco, mais leve e intimista que aquele e usado inicialmente em decoração de interiores. O termo *rococó* forma da palavra francesa *rocaille*, que significa “concha”, associado a certas fórmulas decorativas e ornamentais como, por exemplo, a técnica de ilusão de profundidade e incrustação de conchas e pedaços de vidro, usados na

decoração de grutas artificiais, monumentos e ornamentações em que haja enquadramento.

### Neoclassicismo

Nas duas últimas décadas do século XVIII e nas três primeiras do século XIX, uma nova tendência estética predominou nas criações dos artistas europeus. Trata-se do Neoclassicismo (neo = novo e classicismo = clássico), que expressou os valores próprios de uma nova e fortalecida burguesia.

A concepção de um ideal de beleza eterno e imutável não se sustenta mais, dessa forma para os Neoclassicistas, os princípios da era clássica deveriam ser adaptados à realidade moderna, inspirados pelos ideais iluministas, provenientes da Revolução Francesa e do Império Napoleônico, bem como ganhando respaldo sistemático em Voltaire, Rousseau, Montesquieu e Diderot, igualdade, liberdade e fraternidade aos homens, bem como aos preceitos da arte. “Assim, a renovação do clássico estava apoiada em três bases: razão, ciência e técnica” (HONÓRIO, 2007, p. 61).

Para Battistoni Filho (1996) e Figueiredo (2011), a rigorosidade das bases artísticas neoclássicas fez com que seus princípios estéticos passassem a ser ensinados nas academias oficiais existentes na Europa, o que o possibilitou ser nominado mais tarde também como arte acadêmica e/ou academicismo.

As principais características da música neoclássica, que perdura de 1750 a 1810, são:

1. Formas mais leve, de tessitura mais clara e menos complicada que a barroca; é principalmente homofônica – a melodia sustentada por acompanhamento de acordes (mas o contraponto continua presente).
2. Ênfase na beleza e na graça da melodia e da forma, proporção e equilíbrio, moderação e controle; refinada e elegante no caráter, com a estrutura formal e a expressividade em perfeito equilíbrio.
3. Maior variedade e contraste em uma peça:

de tonalidades, melodias, ritmos e dinâmica (agora utilizando o *crescendo* e o *sforzando*); frequentes mudanças de disposição e timbres.

4. As melodias tendem a ser mais curtas que as barrocas, com frases bem delineadas e cadências bem definidas.

5. A orquestra cresce em tamanho e âmbito; o cravo contínuo cai em desuso e as madeiras se tornam uma seção independente.

6. O cravo é substituído pelo piano; as primeiras músicas para piano são pobres em tessitura, com largo emprego do baixo de Alberti (Haydn e Mozart, mas depois se tornam mais sonoras, ricas e vigorosas (Beethoven).

7. Atribui-se importância instrumental – muitos tipos: sonata, trio, quarteto de cordas, sinfonia, concerto, serenata, divertimento.

8. A forma sonata aparece como a concepção mais importante – usada para construir o primeiro movimento de quase todas as grandes obras, mas também em outros movimentos, e em peças isoladas (como as aberturas). (BENNETT, 1986, p. 54-55).

De acordo com Honório (2007, p. 61), em seu auge, o Neoclassicismo passou “[...] a aceitar o belo como um ideal único, absoluto e divino, devendo ser igual para todos, fixo”.

A arte Neoclássica tem como célebre contribuinte Jacques-Louis David, pintor oficial da corte francesa, o qual criou belas imagens humanas, pela segurança da técnica e força de expressão, além de Jean Dominique Ingres, desenhista fluente e sensível. Na arquitetura temos a ostentação, o retorno a suntuosidade, bem como o monumentalismo clássico. A música é marcada pela pureza da técnica e a busca da perfeição na forma. Temos como notórios compositores musicais da época Haydn (1732-1809), Mozart (1756-1791) e Beethoven (1770-1827).

“No Brasil, o neoclassicismo foi introduzido pelos artistas que compuseram a célebre ‘Missão Artística Francesa de 1816’, encarregada de fundar, a pedido de D. João VI, uma Academia de Belas Artes, no Rio de Janeiro” (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 96). Dentre os notáveis membros

desta missão, temos o crítico de arte Manuel de Araújo Porto Alegre, que veio a ser o primeiro diretor da Academia, o arquiteto Grandjean de Montigny projetista do edifício que abrigou a primeira sede, os pintores Nicolas Antonie Taunay e Jean Baptiste Debret, sendo que o segundo documentou os costumes e as belezas naturais do território brasileiro com primor e teve seus desenhos publicados na França em três volumes dentre 1834 a 1839, também fizeram parte da missão outros artistas. “O desenhista e pintor alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858) também veio ao Brasil, em 1821, em missão científica e retratou nossas paisagens e costumes em um álbum chamado *Viagem Pitoresca Através do Brasil*, também publicado em Paris, em 1835”. (FIGUEIREDO, 2011, p. 125).

A geração de artistas constituídos no território nacional brasileiro passa a ter ícones, segundo Honório (2007), na música, D. Pedro I e Francisco Manoel da Silva, na arquitetura José de Magalhães e José Maria Jacinto Rebelo, na escultura Augusto Maria Tonay, Hildegardo Leão Veloso e Rodolfo Bernadelli, na pintura Victor Meirelles e Pedro Américo. Sendo que este último pintor mencionado merece destaque por ser extremamente profícuo e entusiasta no registro de temas clássicos e históricos de desenho rigoroso e composição colorida magnífica, tais como “Batalha de Avaí” (1872-1877. Óleo sobre tela, 6 m x 11 m. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro) e “Independência ou Morte” (1886-1888. Óleo sobre tela, 4,15 m x 7,60 m. Museu Paulista do Ipiranga, São Paulo).

## Romantismo

Os artistas Românticos procuraram se libertar das convenções acadêmicas em favor da livre expressão da personalidade do artista. “O sentimento é tudo!”, proclamou o escritor alemão Goethe. Rebelando-se contra o período racionalista do Neoclassicismo, a era Romântica de 1800-50 foi a Idade da Sensibilidade. Tanto escritores como artistas optaram pela emoção e pela intuição no lugar da objetividade.

No que caracteriza a música Romântica do século XIX, que compreende o período de 1810 a 1910, temos:

1. Maior liberdade forma e concepção; plano emocional expresso com maior intensidade e de forma mais personalista, na qual a fantasia, a imaginação e o espírito de aventura desempenham importante papel.
2. Ênfase em melodias líricas, do tipo canção; modulações ousadas; harmonias mais ricas, freqüentemente cromáticas, com o uso de surpreendentes dissonâncias.
3. Tessituras mais densas e pesadas, com corajosos contrastes dramáticos, explorando uma gama maior de sonoridade, dinâmica e timbres.
4. Expansão da orquestra, por vezes a proporção gigantescas; invenção do sistema de válvulas, que propicia o desenvolvimento da seção de metais, cujo peso e força muitas vezes dominam a tessitura.
5. Rica variedade de tipos, desde canções e pequenas peças para piano até gigantescos empreendimentos musicais de longa duração, estruturados com espetaculares clímaxes dramáticos e dinâmicos.
6. Estreita ligação com as outras artes, donde o grande interesse pela música programática (sinfonia descritiva, poema sinfônico e abertura de concerto).
7. Em obras muito extensas, a forma e a unidade são obtidas pelo uso de temas recorrentes (às vezes modificados/desenvolvidos): *Idée fixe* (Berlioz), transformação temática (Liszt), *leitmotiv* (Wagner) e *mottos*.
8. Maior virtuosismo técnico, sobretudo dos pianistas e violinistas.
9. Nacionalismo: reação contra a influência alemã, principalmente de compositores da Rússia, Boêmia e Noruega. (BENNETT, 1986, p. 66).

Na estética Romântica, o belo assumiu caráter individual e transitório, o artista passou a expressar suas próprias ideias envolto de personalismo, emoção particular e sentimentos. No teatro a dramaticidade eloquente toma corpus, temos a valorização da religiosidade, da subjetividade e do individualismo, enquanto principais obras dramáticas estão William Shakespeare, Goethe, Friedrich Von Schiller, Victor Hugo, Almeida Garret, Gonçalves Magalhães entre outros.

Na pintura, a tendência é exagerar no colorido, com pinceladas vigorosas e pastosas, adquirindo certa rugosidade e aspereza. A forma é representada de uma maneira sintética. Os pintores são bastante realistas, o que os leva a uma preferência pelo claro-escuro e também pela gravura, especialmente a litografia. A paisagem é tema constante de suas telas. O artista participa dos acontecimentos políticos e sociais do seu tempo. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 99).

De acordo com Honório (2007), os principais pintores Românticos foram Constable, Turner, Delacroix, Gericault, Daumier e Goya. Na escultura, pondera que os principais representantes foram François Rude e David d'Angers, com o movimento artístico de alto-relevo. Na música, aponta como representantes primordiais Schubert, Schumann, Chopin, Berlioz, Wagner, Brahms, Mendelssohn, Grieg, Verdi, Carlos Gomes, Straus, Bizet, Puccini, Gounoud, Tchaikovski e Liszt.

Battistoni Filho (1996) assevera que o Brasil recebeu tardiamente a influência do Romantismo, com a presença do pintor alemão Georg Grimm, o qual passou a enfatizar a paisagem e a prática de retratar ao ar livre, emoções individuais, ação realizada junto aos seus alunos da Academia de Belas Artes de Niterói - RJ. Apontamos, entre os pintores brasileiros, Vitor Meireles (1832-1903) e sua obra de maior destaque "A Primeira Missa no Brasil" (1860. Óleo sobre tela, 2,68 m x 3,56 m. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro), "Moema" (1866. Óleo sobre tela, 1,29 X 1,90m. Museu de Arte de São Paulo, Assis Chateaubriand MASP), dentre outras.

## Realismo

Na segunda metade do século XIX, fugindo aos excessos emocionais do Romantismo, o Realismo surgiu nas recomposições de fatos históricos e/ou nas composições de modo ilustrar, retratar e garantir o registro do cotidiano para posteridade. O homem assumiu posição de excelência em detrimento à natureza, pois como Henri de Toulouse-Lautrec, citado em Battistoni Filho (1996, p. 103), dizia: "Apenas a figura existe, a paisagem deve ser um acessório".

Neste preâmbulo, os pintores buscavam a naturalidade e adotavam a *priori* temas históricos e, posteriormente, temas banais da vivência diária. Camponeses e a classe trabalhadora urbana passaram, assim, a dominar as telas dos Realistas. No que converge à estética Realista, o belo é o verdadeiro, o real, o que denota alguns aspectos essenciais, tais como:

- a – recusa do intelectualismo neoclássico e do emocionalismo romântico;
- b – apego aos métodos científicos da criação;
- c – recusa de temas mitológicos, bíblicos e literários;
- d – pintura que propaga ideias políticas e sociais, ao denunciar as injustiças, a exploração dos humildes e os contrastes entre a miséria e a riqueza. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 103).

Os pintores, escultores e arquitetos Realistas são marcados por aspectos realistas, propósitos doutrinários, intenções políticas e finalidades sociais. A tendência vigorosa da época, às vezes, denotava ecletismo ao rememorar estilos do passado. Tal fato se evidencia, segundo o autor supracitado, no projeto do arquiteto Charles Garnier do Teatro da Ópera de Paris, nas esculturas de Auguste Rodin tais como “O beijo” (1886), “O pensador” (1884) e “Balzac” (1891). No que faz referência à pintura, os principais representantes, de acordo com Honório (2007) e Figueiredo (2011), foram Courbert, Chagall, Damier, Lautrec e Manet, sendo que os dois últimos foram incluídos ao Impressionismo, embora tenham parte de sua obra com essência Realista.

A música Realista, segundo Bennett (1986), se constitui por canções folclóricas, músicas de dança, marchas e hinos, em geral compostos de padrões rítmicos e melódicos baseados em modos e escalas incomuns, sendo compositores principais deste período Vaughan Williams, Bartók e Kodály.

## *Arte Moderna*

A Arte Moderna se refere a uma nova abordagem da arte em um momento no qual não mais era importante que ela representasse literalmente um assunto ou objeto, período que se estende do fim do século XIX até boa parte do século XX, por volta de 1970. Podemos afirmar que a Arte Moderna é uma tendência revolucionária, na qual os artistas passam a experimentar novas visões, através de ideias inéditas sobre a natureza, os materiais e as funções da arte, e com frequência caminhando em direção à abstração. A este período, denominado também de Modernismo, seguiram-se uma série de tendências ou movimentos ou correntes artísticas, dentre elas: o Impressionismo, o Pós-Impressionismo, o Pontilismo, o Expressionismo, o Fauvismo ou o Fovismo, o Cubismo, o Abstracionismo, o Dadaísmo, o Surrealismo, o Futurismo.

De acordo com Figueiredo (2011), o percurso da Arte Moderna foi ensejado na França por Napoleão III, ao criar ao lado do Salão Oficial de Paris, o Salão dos Recusados, o qual possibilitou salientar a corrente Impressionista em arte e um novo delineamento estético e artístico que se expandiu ao mundo. Com relação a este feito, a autora já citada pontua que:

Era dia 15 de abril de 1874. Um grupo de jovens recusados no Salão Oficial, Claude MONET (1840-1926), Auguste RENOIR (1841-1919), Camille PISSARO (1830-1903), Edgar DEGAS (1834-1917), Berthe MORISOT (1841-1895), Alfred SISLEY (1839-1899) e Paul CÉZANNE (1839-1906), organizou uma exposição na casa do fotógrafo Félix Nadar, que também se dedicava à pintura. (...) Os expositores foram acusados de ignorar a beleza e as regras tradicionais da pintura. O maior inimigo do grupo era o jornalista e crítico de arte Louis Leroy. Vendo um quadro de MONET intitulado “Impression ou Soleil Levant”, que podemos traduzir por Impressões ao Nascer do Sol, apegou-se ao título, chamando o pintor e o seu grupo de “selvagens que não queriam terminar seus quadros e só sabiam fazer borrões para representar suas impressões”. Chamou

de farsantes! Impressionistas! (FIGUEIREDO, 2011, p. 137).

Frente à crítica, ao contrário de se sentirem ofendidos, os pintores aderiram à terminologia expressa, e dois anos mais tarde em cartaz fixado na entrada da nova exposição encontrava-se “Exposição de Pintores Impressionistas”, na sequência, realizaram-se oito exposições, até que o governo francês em 1927 fundou o Museu Impressionista, o qual deu notoriedade a esta corrente moderna ao mundo.

O Modernismo ou Arte Moderna deu amplo espaço para libertação das formas, abriu caminho para autonomia artística e estética, propiciando a criação de novas estruturas de elaboração intelectual no que se refere à arte.

No Brasil, o movimento Modernista, também ganha contornos que, de acordo com Battistoni Filho (1996, p. 126), está dividido “em duas fases distintas: a primeira geração, de 1922 a 1950, e a segunda geração de 50 para cá”.

A primeira geração é incitada pela *Semana de Arte Moderna* de 1922, a qual figura parte das tendências modernas europeias e parte no movimento literário brasileiro, consolidado por Euclides da Cunha (obra *Os Sertões*, 1902), Graça Aranha (obra *Canaã*, 1902), Lima Barreto (obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, 1911) e Monteiro Lobato (obra *Cidades Mortas*, 1919 e *Urupês*, 1918). Movimento literário este Pré-Modernista, com características Realistas e Naturalistas, o qual denuncia a realidade brasileira e incorpora as tensões sociais do período a literatura e a arte.

A *Semana de Arte Moderna* veio introduzir na cultura brasileira uma concepção de vanguarda que, ao abrir um espaço de liberação ao novo, rompeu violentamente com a repressão ideológica dominante em todos os setores de atividades artísticas (...) os jovens modernistas, com sua irreverência e sua inquietude, perceberam que para construir o novo era preciso demolir os alicerces desgastados da cultura oficial burguesa. (RODRIGUES, 1979, p. 28).

O objetivo primordial da Semana de Arte Moderna foi cunhar uma cultura artística brasileira em sua essência, a qual se rompe com o academicismo em arte e possibilita criar e buscar novos padrões estéticos e renovação nas diversas áreas artísticas. O evento dedicou-se à pintura, à escultura, à literatura, à poesia, ao teatro e à música. Dentre os principais artistas envolvidos, tivemos Anita Malfatti, Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade, Menotti Del Pichia, Oswald de Andrade, Víctor Brecheret, Emiliano Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, Lasar Segall, John Grazz, Vicente do Rego Almeida, Hildegardo Leão Veloso, Rego Monteiro, Zina Aita, entre outros.

Destacamos que a visão histórica, política e social tem contato direto com a produção cultural e as manifestações artísticas que se forjam e se proliferam, bem como com as correntes estéticas e movimentos que se constituem. Primando por elucidar os movimentos artísticos e estéticos que compõem a Arte Moderna é que desdobraremos os tópicos a seguir.

### Impressionismo

O termo impressionismo surgiu na França, fruto da crítica às pinturas expostas, em especial a um dos primeiros quadros de Claude Monet, “Impressão, nascer do sol” (1872. Óleo sobre tela 48 cm x 63 cm. Museu Marmottan, Paris), crítica realizada pelo pintor e escritor Louis Leroy: “*Impressão, nascer do Sol*” – *eu bem o sabia! Pensava eu, justamente, se estou impressionado é porque há lá uma impressão. E que liberdade, que suavidade de pincel! Um papel de parede é mais elaborado que esta cena marinha*”. Apesar da crítica dura, o movimento não se abateu, impregnado do realismo e da perfeita coerência estilística, constituiu-se em autenticidade e inovação. Figurando as seguintes características:

a – a cor não é uma realidade permanente da natureza. As tonalidades mudam constantemente. (...) Os impressionistas derrubam o conceito de cor local que corresponde à fidelidade do quadro histórico e a cor convencional;

b – a linha não existe na natureza. Ela é uma abstração criada pelo espírito do homem para representar imagens visuais. (...) Os impressionistas criam a forma-luz, isto é, a forma obtida através das vibrações luminosas das cores;

c – as sombras não são pretas nem escuras. (...) Ao contrário, são luminosas e coloridas, em outras palavras, são luzes e cores de tonalidades diferentes;

d – as cores se contrastam e se influenciam reciprocamente. Essas influências obedecem ao que se chama de lei das complementares, percebida pela sensibilidade de muitos pintores e depois formulada em bases científica. Ao contemplarmos, à distância, uma cor isolada sobre um fundo branco ou preto, percebemo-la aureolada por sua complementar. Portanto, a complementar de uma cor é a outra cor, que a torna mais pura, intensa e vibrante quando justaposta e aproximada. (...);

e – divisão ou dissociação das tonalidades. Este último princípio impressionista recebeu a denominação de Pontilhismo ou Neo-Impressionismo. (...) Exemplo: para se obter o verde, davam duas pinceladas bem juntinhas, uma azul e outra amarela, a fim de que, misturadas, as duas cores produzissem o verde. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 105-107).

Entre os principais artistas do Impressionismo, temos: Manet, Renoir, Degas, Monet, Van Gogh, Cézanne, Gauguin, Rodin e Seurat; sendo que o último pode ser considerado criador do Pontilhismo.

Com referência a música Impressionista, o autor Bennett (1986), ressalta que a tessitura musical trabalhava com harmonias e timbres instrumentais, fazendo uso do som por seus efeitos expressivos, tendo como representantes Falla, Respighi e Debussy, sendo que este último,

[...] era mais confiante em seu instinto musical do que obediente às regras da harmonia, de modo que os acordes dissonantes (frequentemente de nonas ou 13<sup>as</sup>) se fundem em outros, formando “cadeias de acordes” em movimentos paralelos. Isso dá a sua música o efeito de algo vago, fluídico, bruxuleante, que mais se acentua com o uso original que faz das escala. (BENNETT, 1986, p. 70).

O Pontilhismo, assim como o Maneirismo, é considerado por alguns historiadores em arte um período transitório entre Impressionismo e Expressionismo. Desse modo, vimos em Battistoni Filho (1996), acima mencionado, que essa tendência se forja pela divisão ou dissociação de tonalidade em pontos luminosos e coloridos. Essa forma de pintar recebeu o nome de Pontilhismo por utilizar pontos de cor, promovendo luminosidade pelo trabalho entre cor e luz. Uma das pinturas mais conhecidas que Seurat fez foi a “Tarde de domingo na Ilha de Grand Jatte” (1884 - 1886. Óleo sobre tela 207,6 x 308 cm. Instituto de Arte de Chicago, EUA). Esta obra pode ser visualizada no livro de Teoria e Metodologia da Matemática, Corso e Pietrobon (2012, p. 60), a qual se sugere a releitura levando em consideração os conceitos matemáticos. A respeito da releitura, nos ateremos a ela mais adiante. No entanto, lembramos que a qualidade deste trabalho está alinhada ao desenvolvimento de uma boa leitura estética. Com esse fim, sugerimos atenção ao roteiro que segue em anexo ao final do livro.

No que se relaciona a música o Pontilhismo, de acordo com Bennett (1986, p. 72) denota “[...] um tecido sonoro que consiste em timbres musicais instrumentais dardejando diminutas fagulhas luminosas (descritas por Stravinsky como “o cintilar dos diamantes de Webern”)”.

### Expressionismo

O Expressionismo tem seu berço na Alemanha, em 1904, é a arte do instinto, trata-se de uma pintura dramática, subjetiva, expressando sentimentos humanos. Utilizando cores irrealistas, dá forma plástica ao amor, ao ciúme, ao medo, à solidão, à miséria humana, à prostituição. Deforma-se a figura, para ressaltar o sentimento, estabelece uma ponte de conexão entre o visível e o invisível.

Na música, o expressionismo começou como um exagero, até mesmo uma distorção, do romantismo tardio, em que os compositores passaram a despejar na música toda a carga de suas emoções mais

intensas e profundas. Dentre os que escreviam em estilo expressionista estavam Arnold Schoenberg (que também era pintor) e seus alunos: Alban Berg e Anton Webern. [...] a música expressionista apoiava-se em harmonias que se tornavam cada vez mais cromáticas, o que acabou levando à atonalidade. A música expressionista em estilo atonal é caracterizada por harmonias extremamente dissonantes; melodias frenéticas, desconjuntadas, incluindo grandes saltos; contrastes violentos e explosivos; com instrumentos tocando asperamente nos extremos de seus registros. (BENNETT, 1986, p. 72)

As principais características do Expressionismo são:

- a – deformação da imagem visual, chegando até à caricatura e explosão sentimental. A figura humana e a paisagem perdem seu valor representativo, transformando-se em puros valores afetivos;
- b – o pintor recusa o aprendizado técnico e pinta conforme as exigências de sua sensibilidade. Abusam dos contrastes de claro e escuro e possuem uma técnica original;
- c – o artista vive não apenas o drama do homem, mas também da sociedade. Critica a exploração do homem pelo homem, a infância e a velhice desamparadas, a hipocrisia, a miséria etc. No Brasil, Portinari fez uma crítica social, denunciando a miséria dos nordestinos<sup>10</sup>;
- d – o expressionismo possui raízes geográficas e raciais e desenvolve-se mais em países nórdicos como a Noruega, Suécia e Dinamarca, ou países como Alemanha e Holanda, mais pelo temperamento místico e visionário destes povos. O latino é mais plástico, objetivo e visual. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 111-112).

Na perspectiva de Honório (2007), no Brasil temos, como principais representantes do Expressionismo, Lasar Segall e Cândido Portinari. Em outros contextos, temos Frida Kahlo, Emil Nolde, Amedeo Modigliani, Oskar Kokoschka, Egon Schiele, Chaim Soutine, Alberto Giacometti,

<sup>10</sup> Esta crítica está expressa na série Retirantes, de Cândido Portinari, pintor brasileiro de excelência com obra intensa e diversificada. Para aprofundar conhecimentos visitem: <http://www.portinari.org.br/>. Acesso 01/10/2012.

Francis Bacon e Edward Munch, sendo este último pintor norueguês de centralidade e reconhecimento por sua obra “O Grito” (1893. Óleo sobre madeira, 91 x 73,5 cm. Galeria Nacional de Oslo. Noruega): “o rosto de um homem como fonte de sons e ondas de cor, que se dilatam concentricamente no ar, espalhando o sentimento trágico da vida e a sensação de catástrofe iminente”. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 114).

### Fauvismo ou Fovismo

O Fauvismo ou Fovismo é um movimento principalmente francês, encabeçado por pintores independentes liderados por Henri Matisse, dentre eles Gauguin, Cézanne, Renoir, Manet e Toulouse-Lautrec.

A denominação *Fauves* (feras) foi dada pelo crítico francês Louis Vauxelles, por ocasião da exposição que fizeram em 1905. Segundo o crítico, as obras pareciam pintadas por feras, referindo-se à intensidade das cores puras, que eram usadas sem misturas e matizes. (HONÓRIO, 2007, p. 66).

Neste tocante, podemos afirmar que o Fauvismo ou Fovismo tem como características marcantes a simplificação das formas, o estudo do uso das cores e uma elevada redução do nível de graduação das cores utilizadas nas obras. Os seus temas eram leves, retratando emoções e a alegria de viver e não tendo intenção crítica. A cor passou a ser utilizada para delimitar planos, criando a perspectiva e modelando o volume. Tornou-se, também, totalmente independente do real, já que não era importante a concordância das cores com objeto representado, e sim sendo responsável pela expressividade das obras.

### Cubismo

Pelo exposto até o momento, podemos inferir que em nenhum movimento artístico é possível dizer qual foi a data exata em que o mesmo surgiu, uma vez que se trata de um processo, de uma síntese de fatores convergentes que vão aos poucos ganhando corpo e se definindo. Com

o Cubismo não foi diferente, acredita-se que tem sua gênese por volta de 1908, com a contribuição de Paul Cézanne, Pablo Picasso, Georges Braque, Juan Gris, Fernand Léger e Robert Delaunay, tendo no Brasil representação em Portinari, Rego Monteiro e Tarsila do Amaral.

Críticos e historiadores, na sua maioria, admitem que são dois os fatores mais importantes que determinaram o nascimento do Cubismo. De um lado, a obra de Cézanne e, de outro, a análise da decomposição de objetos em planos enquanto síntese decorativa. Para Battistoni Filho (1996), o Cubismo se divide em três etapas: o cezaneano (Cézanne), o analítico (Picasso e Braque) e o sintético (Gris, Léger e Delaunay).

Naturalmente, a ação desses fatores foi estimulada pelo esgotamento da linguagem Impressionista. O Cubismo é uma expressão de arte geométrico-constructiva. O Cubismo tratava as formas da natureza por meio de figuras geométricas, representando todas as partes de um objeto no mesmo plano. A representação do mundo passava a não ter nenhum compromisso com a aparência real das coisas.

O Cubismo conseguiu grandes inovações nas artes em geral ao introduzir elementos estranhos aos materiais como: vidro, papel, madeira, pedaços de jornal etc. A textura foi largamente utilizada, misturando-se tintas com areia ou gesso para provocarem sensações táteis. Teve grande aceitação a introdução de letras tipográficas na composição, mais pelas sugestões práticas que possuem. O Cubismo influenciou, com sua lógica constructiva e divisão racional da superfície do quadro, formas mecânicas e artes gráficas. Não podemos esquecer, por último, a simplificação geométrica na arquitetura de Le Corbusier. (BATTISTONI FILHO, 1996, p. 120).

Charles-Edoard Jeanneret-Gris, conhecido pelo pseudônimo de Le Corbusier, importante arquiteto do século XX, de origem Suíça e radicado na França, organizador das bases estruturais do movimento moderno de características funcionalistas em arquitetura, abriu-se ao mundo mediante viagens e delineou um estilo internacional, ao

compactar estilos, focado nas necessidades humanas e na simplificação das edificações.

Le Corbusier influenciou vigorosamente no Brasil a obra arquitetônica de Oscar Niemeyer<sup>11</sup>, nascido em 1907, carioca, formado arquiteto em 1934, pela Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, o qual explorou e ainda explora possibilidades construtivas e plásticas do concreto armado, tendo no arcabouço de seus trabalhos o Conjunto Arquitetônico da Pampulha e a Igreja de São Francisco de Assis (1940-1943), em Belo Horizonte, o Edifício Copan (1951) no centro de São Paulo capital, o Projeto Piloto de Brasília (1957) distrito federal, o Museu do Olho (2002) em Curitiba capital paranaense, o Centro Cultural Internacional Oscar Niemeyer (2011) em Avilés, na Espanha, dentre outras obras espalhadas pelo país e pelo mundo.

### Abstracionismo

Na concepção de Honório (2007), a invenção da máquina fotográfica foi a válvula molar da tendência Abstracionista, uma vez que a fotografia captava o fotografado com detalhamento e exatidão impecável. A estética Abstracionista surgiu em 1910, com intuito de suprimir toda a relação entre a realidade e o quadro, entre as linhas e os planos, as cores e a significação que esses elementos podem sugerir ao espírito. Quando a significação de um quadro depende essencialmente da cor e da forma, quando o pintor rompe os últimos laços que ligam a sua obra à realidade visível, ela passa a ser abstrata.

No que converge à tendência Abstracionista, ela subdivide-se em duas vertentes - a informal e a geométrica, tendo como representantes ilustres, respectivamente, Wassily Kandisky (1866-1944) e Piet Mondrian (1872-1944). Sendo que no Abstracionismo informal predomina o sentimento e a emoção, as formas e a cor são trabalhadas livremente. Para

---

<sup>11</sup> Posterior a finalização do livro na noite do dia 05 de dezembro de 2012, faleceu o arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, uma perda para arquitetura e para arte brasileira, trabalhou com muita lucidez, inquietude e genialidade até os últimos dias de sua vida, tendo deixado alguns projetos inconclusos.

Battistoni Filho (1996, p. 124), “o artista se revolta contra a precisão da vida moderna, o racionalismo e a civilização”. No Abstracionismo geométrico, as cores e formas são organizadas em composições geométricas e concretas.

### Dadaísmo

O Dadaísmo é caracterizado pela oposição a qualquer tipo de equilíbrio, pela combinação de pessimismo irônico e ingenuidade radical, pelo ceticismo absoluto e improvisação. Enfatizou o ilógico e o absurdo. Entretanto, apesar da aparente falta de sentido, o movimento protestava contra a loucura da guerra. Assim, sua principal estratégia era mesmo denunciar e escandalizar, a proposta central era a antiarte, a negação dos valores e da organização social.

Significado da palavra “dadaísmo”: A palavra “dada” foi escolhida ao acaso para batizar o movimento. Hugo Ball e Tristan Tzara, dois dos fundadores do Dadaísmo, escolheram aleatoriamente uma palavra num dicionário alemão-francês. *Dada*, que em francês significa “cavalo-de-pau”, numa linguagem infantil (pré-lógica), era um termo suficientemente vago e desconexo; ou seja, o ideal para representar o “espírito dadaísta”. (HONÓRIO, 2007, p. 71).

O princípio da arte Dadaísta é a irracionalidade, a atitude satírica, a negação de tudo que é dado por certo no arcabouço social e humano, improvisação, desequilíbrio e desordem. Entre seus representantes estão Hugo Ball, Tristan Tzara, Hans Arp, Francis Picabia, Marcel Duchamp, Max Ernst, Kurt Schwitters, George Grosz e Man Ray.

### Surrealismo

O Surrealismo, na compreensão de Battistoni Filho (1996), é uma continuidade na tendência do Dadaísmo, ao passo que realiza a exploração das manifestações do subconsciente, ilógico e inconsciente, na linha

freudiana. A corrente Surrealista em arte enfatiza o papel do inconsciente na atividade criativa, tem por intencionalidade estimular a imaginação e o entusiasmo artístico. Na compreensão do autor acima mencionado é distinta em três vertentes: *arte visionária* pelo sentido irracional e fantasioso; *arte primitiva* pelo mundo paradisíaco de influência dada pela cultura da Oceania; e, *arte psicopatológica* pela concretização do inconsciente.

Figueiredo (2011) e Battistoni Filho (1996), considerando o Surrealismo figurativo e abstrato, coadunam de que a grande confusão proposta por essa corrente artística e estética peculiar compõe o método paranóico-crítico.

No Brasil, as pinturas de Ismael Nery representam esse movimento. Entretanto, cabe salientar que a obra desse artista, permaneceu ignorada do público e da crítica até 1965, e subdivide-se em três fases: de 1922 a 1923, a expressionista; de 1923 a 1927, a cubista; e de 1927 a 1934, a surrealista, sendo esta última fase a mais importante. (HONÓRIO, 2007, p. 72).

No que configura os nomes representativos deste movimento no mundo, temos Max Ernst, William Blake, Paul Klee, Marc Chagall, Joan Miró, Salvador Dali e René Magrite.

## Futurismo

O Futurismo é um movimento de origem italiana, que se estrutura, de acordo com Figueiredo (2011, p. 163), em dois manifestos que arrasavam o passado e glorificavam o futuro, tendo como representantes os “artistas plásticos Umberto BOCCINI (1882-1916), Carlo CARRÀ (1881-1966), Luigi RUSSOLO (1885-1947), Giacomo BALLA (1871-1958), Gino SEVERINI (1883-1966) e outros”.

Os futuristas saúdam a era moderna, aderindo entusiasticamente à máquina. Para Giacomo Balla (1871-1958) “é mais belo um ferro elétrico que uma escultura”. Para os futuristas, os objetos não se esgotam no contorno aparente e seus aspectos se interpenetram continuamente a um só

tempo, ou vários tempos num só espaço pela continuidade do movimento frenético. O grupo pretendia fortalecer a sociedade italiana através de uma pregação patriótica que incluía a aceitação e exaltação da tecnologia.

### *Arte Contemporânea*

A Arte Contemporânea é um período artístico que surge na segunda metade do século XX e se prolonga até os dias de hoje. Ressaltamos que esse período se caracteriza pela liberdade do artista que não tem mais compromissos institucionais que o limitem, portanto, pode exercer seu trabalho sem se preocupar em imprimir nas suas obras um determinado cunho novo e/ou original.

As possibilidades e os caminhos artísticos são múltiplos, as inquietações mais profundas, o que permite à Arte Contemporânea ampliar seu espectro de atuação, pois ela não trabalha apenas com objetos concretos, mas principalmente com conceitos e atitudes, expressão estética e artística. Refletir sobre a arte é muito mais importante que a própria arte em si, que agora já não é o objetivo final e sim um instrumento para que se possa meditar sobre os novos conteúdos impressos no cotidiano pelas velozes transformações vivenciadas no mundo atual. A arte caracteriza-se pela sociedade da comunicação, informação, interpretação livre e das redes globais e ilimitadas.

No contexto musical da contemporaneidade, tem-se de acordo com Bennett (1986), uma composição musical marcada por novos sons e novos materiais, ou seja, uma estruturação musical marcada por microtonalidade, serialismo total, música concreta, eletrônica e aleatória.

Nesse cenário contemporâneo vemos uma arte que, de acordo com Figueiredo (2011), desdobra-se em arte popular, arte ótica, minimalismo, arte conceitual, new dada, neopocentrismo, happening, arte povera (pobre), arte de participação, arte xerográfica, colagens, mail art, colagens, art kitsch, performace, instalações, videoarte, body art, fotorrealismo, internet art, street art, grafiti e hip-hop, tantas artes quantas a criatividade permitir.

Na concepção de Rajchman (2011), não é mais arte; são artes, pois a arte contemporânea deflagra sentidos e expressões múltiplas da primeira à décima arte, as quais se estabelecem no contexto atual.

Dentre os movimentos contemporâneos, comentaremos brevemente sobre alguns:

1. POP-ART: Movimento artístico originário nos Estados Unidos por volta de 1960, de expressão inglesa cujo significado denota “arte popular” em comparação, parece excessivamente cerebral e sistemática, mais próxima das ciências do que das humanidades. Por outro lado, suas possibilidades parecem ser tão ilimitadas quanto às da ciência e da tecnologia. Com o objetivo da crítica irônica do bombardeamento da sociedade pelos objetos de consumo, ela operava com signos estéticos massificados da publicidade, quadrinhos, ilustrações e design, usando como materiais principais, tinta acrílica, poliéster, látex, produtos com cores intensas, brilhantes e vibrantes, reproduzindo objetos do cotidiano em tamanho consideravelmente grande, transformando o real em hiper-real. Tem como representantes essenciais do movimento Andy Warhol, Claes Oldenburg e Roy Lichtenstein.

2. OP-ART: Apesar de ter ganhado força na metade da década de 1950, a Op Art passou por um desenvolvimento relativamente lento. Ela não tem o apelo emocional da Pop Art, mas tem um ímpeto atual. A expressão “op-art” vem do inglês (optical art) e significa “arte óptica”, arte cinética ou arte do movimento, pela ilusão de ótica. O movimento em si defendia para arte “menos expressão e mais visualização”. Apesar do rigor com que é construída, simboliza um mundo precário e instável, que se modifica a cada instante, “outra peculiaridade dessa estética é que, se o observador mudar de posição, terá a impressão de que a obra se modifica” (HONÓRIO, 2007, p. 73). Dentre os principais artistas do movimento, temos: Victor Vasarely, Alexandre Calder e Barnett Newmann.

3. Arte Conceitual: O movimento artístico conceitual dá maior ênfase à ideia do que ao artefato artístico, desse modo, configura-se por um formalismo, no qual “a ideia ou conceito é o aspecto mais importante

da obra. Quando um artista usa uma forma conceptual de arte, significa que todo o planeamento e decisões são tomadas antecipadamente, sendo a execução um assunto secundário. A ideia torna-se na máquina que origina a arte” (LEWITT, 1967, citado por DIXON, 2012, p. 612). Como representantes, podemos citar Joseph Beuys, John Cage, Nam June Paik, Wolf Vostell, Yoko Ono, Charlotte Moorman, Sol Lê Witt e Genco Gulan.

4. Minimalismo: Esse movimento marcou a mudança do eixo artístico mundial da Europa para os Estados Unidos. Tem como principal característica a redução formal e a produção de objetos em série, ordena unidades formais, questionando os limites da sensação, a obra nunca está acabada e sempre depende do observador. A produção destes artistas, em geral, tendia a ultrapassar os conceitos tradicionais sobre a necessidade do suporte: procuravam estudar as possibilidades estéticas de composição, não através de pinturas ou esculturas, mas a partir de estruturas bi ou tridimensionais que podem ser chamadas de “objetos” (ou ainda, “não-objetos”, dada a sua inutilidade) e, eventualmente, de instalações. Dessa maneira, não se submetiam à limitação que se fazia entre o campo da pintura e o campo da escultura, indo além desses âmbitos e mostrando sua influência na música, na literatura, no design e na tecnologia.

Conforme ressalta Canton (2000), a Arte Contemporânea no Brasil se delineia com a geração 1980 e o processo de redemocratização do país em todas as esferas. Nesse contexto, as grandes telas e pinturas vigorosas, que caracterizam a produção desta geração 80, incitam um reencontro com o prazer e com a emoção, provocados pelos gestos das pinceladas e pela cor, combatendo um certo tédio provocado pela linguagem considerada hermética ou cifrada que caracteriza o projeto de arte concreta ou conceitual. Ao mesmo tempo, essas obras se nutrem de comentários e questionamentos fora do âmbito da arte, que se referem à realidade cotidiana e social brasileira.

A tecnologia e o mundo em rede também influenciam a Arte Contemporânea brasileira ao seu modo, nesse início do século XXI. É

possível, assim, visitar e se interconectar com a arte mediante os espaços cibernéticos, virtuais e ambientalizados.

No Estado do Paraná é possível visitar e se conectar ao Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC)<sup>12</sup>.

### Síntese do capítulo

Esse capítulo dedicou-se a realizar uma historicidade da arte da pré-história à contemporaneidade, assim condensou características dos seguintes períodos e correntes:

1. Arte na Pré-História: Paleolítica e Neolítica;
2. Arte na Antiguidade: Egípcia, Grega e Romana;
3. Arte na Idade Média: Bizantina, Românica e Gótica;
4. Arte na renascença: Maneirismo, Barroco, Rococó, Neoclassicismo, Romantismo e Realismo;
5. Arte Moderna: Impressionismo, Pontilhismo, Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo, Futurismo;
6. Arte Contemporânea: Pop-art, Op-art, Conceitual, Minimalismo, dentre outros movimentos.

Enfim, ao delinear o capítulo, podemos concluir que a arte e o homem são marcados pela civilidade e pela evolução. Os instrumentos artísticos evoluíram e transformaram-se com e como o próprio homem, de objetos coletados da natureza para objetos artísticos com significados e significações próprias, elementares e estéticas, pertencentes e implicados de cultura, historicidade, sociedade, tecnologia e simbolização, pois *a arte imita a vida e a vida imita a arte*, no dizer do escritor irlandês Oscar Wilde (1854-1900).

---

<sup>12</sup> Link para exploração: <http://www.mac.pr.gov.br/index.php>. Acesso 05/10/2012.





ENSINO FUNDAMENTAL  
PEDAGOGIA

Capítulo 4

## **Faces da Arte e Linguagens Artísticas: a música, as artes visuais, a dança e o teatro**

No decurso deste livro estamos alinhavando ideias, encadeando debates, tecendo conceitos, buscando definir e responder questões que nos parecem importantes e elucidativas para pontuarmos a importância do ensino da Arte. Algumas delas serão retomadas aqui: O que é arte? Quantas faces e linguagens têm a arte? Para que serve a arte na escola? O que deve ensinar o professor de Artes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A arte existe desde que homens e mulheres expressam seu imaginário. A arte pertence ao ser humano, é uma de suas maneiras de se desenvolver, criar e recriar mundos. O exercício da imaginação proporciona um olhar diferenciado e distanciado da realidade, capaz de vasculhá-la, investigá-la e criar diferentes possibilidades de compreendê-la. [...] A arte propicia igualmente o exercício da sensibilidade. A pintura, a música, a dança, a representação teatral, a escultura e tantas outras formas artísticas aguçam nossos sentidos e provocam sensações diversas nas pessoas. (VIANNA e STRAZZACAPPA, 2009, p. 117).

Pelo exposto na citação acima, ponderamos que a arte é patrimônio cultural da humanidade, linguagem significativa do homem, que é sujeito racional e sensível. E, ao ser dotado de sensibilidade, este homem a coloca em perspectiva no mundo, criando representações significantes, as quais podemos compreender enquanto ramificações artísticas e faces da arte.

No que convergem as faces da arte e suas ramificações artísticas, os documentos legais, as proposituras e propostas curriculares nacionais e paranaenses, percucientes ao universo da arte, demarcam que seu ensino deve contemplar: a música, a dança, as artes visuais e o teatro. Entretanto, um levantamento realizado e publicado pelo *Instituto Arte na Escola* (2008), acerca dos referenciais curriculares em Arte em todo território nacional, apontam ainda no cenário mineiro o ensino de uma quinta linguagem, denominada de Artes Audiovisuais, que envolve cinema, animação, produção gráfica e demais elementos desta ordem e natureza. Pelas leituras e pelo percurso que temos trilhado até o momento interligado ao ensino da Arte, ora como educadora social em projetos socioeducativos, ora como professora de anos iniciais, generalista; ora como professora de Teoria e Metodologia do Ensino da Arte, em instituições de ensino superior, ora como professora de hora- atividade, Arte e Educação Física; e ora como pesquisadora e curiosa, posso ponderar que a arte ou as artes tem múltiplas ramificações e faces, que podem ser apreciadas e significadas por sua natureza estática, dinâmica ou multifacetada. Considerando o exposto, buscamos ordenar o quadro síntese que segue, muito embora, na sequência, daremos especial atenção às quatro ramificações da arte que são priorizadas nas publicações e referências nacionais.

### Quadro 4 – Arte Classificação, Linguagem e Ramificações Artísticas Apreciadas

Classificação	Linguagem Artística	Direcionamento Artístico e Apreciação			
		Estática	Estático Dinâmicas	Dinâmico Estáticas	Dinâmica
Primeira	Música				X
Segunda	Dança				X
Terceira	Plástica Bidimensional (Desenho/Pintura)	X			
Quarta	Plástica Tridimensional (Escultura)	X			
Quinta	Teatro				X
Sexta	Literatura		X		
Sétima	Cinema			X	
Oitava	Fotografia	X			
Nona	Histórias em Quadrinhos		X		
Décima	Videojogos			X	
Décima Primeira	Computação Gráfica (3D)			X	

**Fonte:** Adaptado a partir de XR, Marcus Valério. **O que é arte.** Publicado 24 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.xr.pro.br/Arte.html>. Acesso em: 05/10/2012.

A arte tem uma dimensão de quem a produz e de quem a contempla. A arte na escola por sua vez, deve possibilitar aos alunos o acesso à cultura, à produção, à reprodução e às experiências artísticas de modo articulado. Considerando essa esfera de possibilismo, o professor ou arte-educador deve desnaturalizar o olhar, educar para a sensibilidade, oportunizar formação estética e artística, de modo a articular ciência e emoção, coração e mente, numa ação educativa que propicie fazer, apreciar e contextualizar arte, para si e para os próximos a ele. Por conta disso, este capítulo será subdividido em quatro tópicos, cada um deles

dando especial atenção a uma das seguintes ramificações artísticas: a *Música* (som, ritmo, harmonia, melodia, altura, intensidade, duração, timbre e densidade), a *Dança* (movimento, tempo, espaço, fluência e força), as *Artes Visuais* (forma, imagem, linha, cor, textura, plano e volume) e o *Teatro* (texto, personagem, iluminação, cenografia, sonoplastia e caracterização). Também primaremos por elencar algumas sugestões práticas para o ensino da Arte no dia-a-dia da sala de aula, focando cada uma das respectivas ramificações artísticas, com dimensionamento lúdico e envolvente, por acreditar que a ludicidade deve permear as ações educativas voltas à infância, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

*Musicalização na Infância: Por que é importante o ensino da música na escola?*

A música ultrapassa barreiras do tempo e do espaço, é um produto artístico dinâmico, capaz de multiplicar significados e significâncias em seus contextos de penetração, compõe-se de som, ritmo, harmonia, melodia, timbre, altura, intensidade, duração e densidade, é componente artístico capaz de despertar nos sujeitos interativos consciência rítmica e estética, além de envolver, socializar, despertar desejos, mobilizar aprendizagens conceituais, apreciativas, manipulativas, construtivas e motoras.

O som, a duração, a altura, a intensidade, a densidade e o timbre são características tonais básicas, enquanto a melodia, a harmonia e o ritmo resultam dos padrões do tom. Para percebê-los, é indispensável contar com a memória e a organização tonais. (BRÉSCIA, 2003, p. 43).

Deste modo, é importante conhecer e decifrar os elementos formais e característicos da música, o que efetivará um processo de musicalização, ou seja, educação musical.

No que se referem aos elementos formais e estruturantes da composição musical, Mendes e Cunha (2009) evidenciam, assim como o RCNEI, os PCNs de Arte e as DCE Arte e Artes, que a música se constitui por um processo de espacialização e difusão sonora, que se dá por alternância em som<sup>13</sup> e silêncio, sendo que neste processo temos o envolvimento dos seguintes elementos:

- **Ritmo:** Agrupamento sonoro, que mobiliza altura, duração, intensidade e densidade sonora;
- **Harmonia:** Cadência rítmica que se produz da articulação de notas diferentes na composição de um acorde musical, constitui o desenrolar, ou seja, a progressão dos acordes durante toda uma composição ou execução da música;
- **Melodia:** Sequência de notas musicais, de diferentes sons ou fontes sonoras, organizadas numa partitura e/ou dada forma, que possibilite sentido musical a quem ouça;
- **Timbre:** Sonoridade característica da fonte sonora (qualquer coisa que produza som) seja ela instrumental ou vocal. São exemplos de fontes sonoras as que seguem:

Fontes não tradicionais: - Instrumentos musicais tocados de forma não tradicional; - Objetos sonoros; - Vozes emitidas de forma não tradicional; - Ondas sonoras (*wave*).

Fontes tradicionais: Instrumentos musicais (classificação baseada no material que produz o som): \*Cordofone – o que vibra é uma corda, que pode ser tripa, metálica, sintética etc.; a corda pode ser friccionada – violino, viola da gambá; percutida – piano, berimbau; beliscada – cravo, violão, viola brasileira (caipira) etc. \*Aerofone – o que vibra é o ar; é o universo dos apitos, flautas, oboés, trombones etc. \*Membranofone – o que vibra é uma membrana, uma pele animal ou artificial, percutida com baquetas como

<sup>13</sup> *sm* (*lat sonu*) 1 Tudo o que soa ou impressiona o sentido do ouvido; ruído. 2 Ruído ritmado, produzido por vibrações sonoras que se sucedem regularmente. 3 Timbre. 4 Voz. 5 Palavra cuja articulação é mais ou menos agradável ao ouvido. 6 *Gram* Qualquer emissão de voz simples ou articulada. (MICHAELIS. **Dicionário de Português Online**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=som>

a caixa-clara, tímpanos, ou friccionada como a cuíca, ou tocada com as mãos como tumbadoras, bongos, djambê etc. \*Idiofone ou autofone – o que vibra é o próprio corpo do instrumento como as castanholas, os pratos, o triângulo, o agogô, o tantã etc. \*Mecânico – como as caixinhas de música, o piano de rolo, os realejos etc. \*Elétrico – órgão elétrico, sintetizadores, *theremin*, ondas de Martenot etc.

Vozes – classificação baseada na extensão das vozes:

- femininas – do agudo para o grave: \*soprano, \*meio-soprano, \*contralto;

- masculinas – do agudo para o grave: \*tenor, \*barítono, \*baixo. (MENDES e CUNHA, 2009, p. 101-102)

- **Altura:** Propriedade característica de uma vibração ou onda sonora, no que tange a frequência de oscilação, em variável do som grave e agudo, “quanto maior o número de frequências por segundo mais agudo é o som.” (MENDES e CUNHA, 2009, p. 100);
- **Intensidade:** Direção da propagação da onda sonora, fluxo de energia do som crescente ou decrescente, forte ou fraco;
- **Duração:** Parâmetro modular tanto do som quanto do silêncio (curto ou longo), no que converge a duração do tempo na música (lento, moderado, rápido), quantidade, velocidade e/ou andamento musical (*allegro, vivace, adagio*<sup>14</sup>);
- **Densidade:** Peso sonoro, mescla de som rarefeito e/ou esparsos, muito e pouco som constituintes de uma tessitura musical, qualidade que possibilita discriminação audível de um maior ou menor número de sons simultâneos, a qual pode promover a fusão de acordes ou não, permitindo caracterizar sua densidade.

Para além de seus elementos constitutivos e característicos, a música considerada linguagem universal por muitos teóricos e apreciadores musicais, pelo seu potencial frutivo e de comunicação plurissignificante: sensorial, melódica, literal, interpretativa, vivencial, entre outras.

<sup>14</sup> Na enciclopédia livre Wikipédia, temos respectivamente os seguintes significados para os andamentos mencionados pelas autoras Mendes e Cunha (2009, p. 100): *allegro* – 120-168 bpm – ligeiro e alegre; *vivace* – 152-180 bpm – rápido e vivo; *adagio* – 66-76 bpm – lento e vagarosamente da expressão terna e patética. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Andamento>.

Por suas contribuições múltiplas, é indiscutível que a música tem papel na formação da criança, possibilitando o brincar com as palavras através da rima, do ritmo, da harmonia, da plurissignificância. Desse modo, é válido ressaltar que a música faz parte do universo da criança antecedente à escola, uma vez que os sons corporais, o folclore, as parlendas, as quadrinhas, as cantigas de roda, os provérbios, os ditos populares, as músicas infantis e a diversidade sonora do contexto de pertencimento já fazem parte de seu cotidiano desde a vivência intrauterina, compondo sua bagagem cultural. Assim, tal bagagem será ampliada na escola, de forma que contemple a alfabetização musical, ou a educação musical, auxiliando na compreensão conceitual da musicalidade e na formalização de gostos, via processo de musicalização e formação estética.

Para além das funções educacionais da música, podemos ressaltar as funções sociais a partir das dez categorias estruturadas por Allan Merriam (1964) citado por Hummes (2004, p. 18-19) que são:

*Função de expressão emocional:* refere-se à função da música como uma expressão da liberação dos sentimentos, liberação das idéias reveladas ou não reveladas na fala das pessoas. É como se fosse uma forma de desabafo de emoções através da música. [...]

*Função do prazer estético:* inclui a estética tanto do ponto de vista do criador quanto do contemplador. [...]

*Função de divertimento, entretenimento:* para Merriam, essa função de entretenimento está em todas as sociedades. Necessário esclarecer apenas que a distinção deve ser provavelmente entre entretenimento “puro” (tocar ou cantar apenas), o que parece ser uma característica da música na sociedade ocidental, e entretenimento combinado com outras funções, [...]

*Função de comunicação:* aqui se refere ao fato de a música comunicar algo, não é certo para quem essa comunicação é dirigida, ou como, ou o quê.

*Função de representação simbólica:* há pouca dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como símbolo de representação de outras coisas, idéias e comportamentos sempre presentes na música. Ela pode cumprir essa função por suas letras, por emoções que sugere ou pela fusão dos vários elementos que a compõem (Merriam, 1964, p. 223).

*Função de reação física:* Merriam apresenta essa função da música com alguma hesitação, pois, para ele, é questionável se a resposta física pode ou deve ser listada no que é essencialmente um grupo de funções sociais. Entretanto, o fato de que a música extrai resposta física é claramente mostrado em seu uso na sociedade humana, embora as respostas possam ser moldadas por convenções culturais. A música também excita e muda o comportamento dos grupos; pode encorajar reações físicas de guerreiros e de caçadores.

*Função de impor conformidade às normas sociais:* músicas de controle social têm uma parte importante num grande número de culturas, tanto por advertência direta aos sujeitos indesejáveis da sociedade quanto pelo estabelecimento indireto do que é ser considerado um sujeito desejável na sociedade. Por exemplo, as músicas de protesto chamam a atenção para o decoro e inconveniência.

*Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos:* enquanto a música é usada em situações sociais e religiosas, há pouca informação para indicar a extensão que tende a validar essas instituições e rituais. Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e também por música que exprime preceitos religiosos.

*Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura:* segundo Merriam, se a música permite expressão emocional, ela fornece um prazer estético, diverte, comunica, obtém respostas físicas, conduz conformidade às normas sociais, valida instituições sociais e ritos religiosos, e é claro que também contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Nesse sentido, talvez, ela contribua nem mais nem menos do que qualquer outro aspecto cultural. [...]

*Função de contribuição para a integração da sociedade:* de certa forma essa função também está contemplada no item anterior, pois, ao promover um ponto de solidariedade, ao redor do qual os membros da sociedade se congregam, a música funciona como integradora dessa sociedade. A música, então, fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo.

No cenário formativo, que toma por pauta a musicalização da infância, são elementos essenciais, de acordo com os referenciais e os

parâmetros curriculares de Arte (BRASIL, 1997, 1998, 2001), a composição, a improvisação e a interpretação como aspectos a serem explorados e vivenciados pela criança independente da faixa etária.

A composição é a estruturação de um projeto musical que articula os elementos básicos da música: melodia, duração, altura, timbre, intensidade e letra, produzindo uma sintaxe. O compositor é o estrategista do processo de produção musical.

A interpretação é o momento que a música ganha materialidade, sai da partitura ou do projeto e torna-se música viva. Interpretar composições é uma atividade de suma importância na aprendizagem e formação dos gostos musicais pelas crianças, cantar favorece a alfabetização musical: a consciência rítmica e estética.

A improvisação é um espaço/tempo de intersecção de experienciar composição e interpretação, tem-se nesse processo uma liberdade assistida por um planejamento intencional docente. “Na aprendizagem, as atividades de improvisação devem ocorrer em propostas bem estruturadas, para que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites” (BRASIL, 1997, p. 76).

A música no universo escolar é importante para o desenvolvimento intelectual, por isto é imprescindível o cuidado do professor ao selecionar os encaminhamentos pedagógicos para seu ensino e fruição, no âmbito educacional, pois

[...] pelo canto, pela dança, pela representação estaremos ampliando o universo cultural e musical e estabelecendo desde a primeira infância uma consciência efetiva com relação aos valores próprios da nossa formação e identidade cultural. (BRITO, 2003, p. 94).

Entretanto, é válido pontuarmos que a partir da lei 11.769 (BRASIL, 2008), o ensino da música ganha status de obrigatoriedade nas escolas de educação básica de todo território nacional, sem, contudo, ser

restrita apenas à disciplina de Arte. A lei representa um ganho cultural e, como não especifica conteúdos, as escolas terão autonomia para decidir o que trabalhar, a partir dos RCNEI, PCNs de Arte e DCE de Arte e Artes. Nos termos apresentados, acreditamos que o trabalho pedagógico musical deve contemplar noções básicas de música, cantos cívicos nacionais, sons de instrumentos de orquestra, cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos, com o objetivo de alfabetização musical e aprendizagem relativa à diversidade cultural do Brasil.

Então, na escola, podemos relacionar a música às diversas áreas do conhecimento, promovendo atividades diversas. O professor que consegue essa faceta, mobiliza o interesse dos alunos, porque as crianças têm um corpo musical aguçado, de acordo com Yogi (2003), autor que ressalta o próprio corpo da criança como ponto de partida para o trabalho musical, o corpo é pauta sonora e se move, produz som, comportamentos sonoros, motores e gestuais, forma ritmos e, além disso, a voz é um precioso instrumento de musicalidade e ampliação do conhecimento musical.

A música no âmbito educacional pode servir a diversas funções, dentre estas podemos elencar a sensibilidade do ouvido e da escuta, socialização humana, mobilização da expressão corporal, ampliação do vocabulário, desenvolvimento do ritmo e da performance, autodisciplina, retenção de conhecimentos variados, pode ser uma forma de lazer, desenvolver o gosto musical, possibilitar prazer estético, além de ser fonte de aquisição cultural. Por esses e outros benefícios não listados é que a música deve integrar o universo educacional do ensino da Arte, bem como de outras disciplinas, como deflagra a lei. Considerando essas ponderações, na sequência listamos sugestões práticas para o ensino da música no dia-a-dia de sala de aula, as atividades apresentadas fazem parte de um acervo constituído ao longo de nossa trajetória docente, sendo que para algumas atividades apresentamos indicação de referências e outras nos valem da pragmática que envolve a atuação enquanto arte-educadora.

### *Música e sugestões práticas para o ensino em sala de aula*

1. Encontre os pares audíveis: Esta atividade desenvolve sensibilidade auditiva, possibilita discriminação de pautas sonoras (agudo/grave), além de refinar a escuta da criança.

Material: 12 vidrinhos de papinha vazios, 2 cores diferentes de *contact*, grãos de arroz, grãos de feijão, botões e alfinetes.

Modo de fazer: Encapar seis vidrinhos da cor A e seis da cor B, de tal forma que não seja possível ver o que eles contêm no seu interior. No primeiro par (A B) não coloque nada; no segundo, coloque três grãos de arroz em cada um; no terceiro, três grãos de feijão. No quarto, dois botões; no quinto, três preguinhos; no sexto, cinco alfinetes em cada um.

Atividade em ação: Misture os vidrinhos. A criança vai sacudi-los e tentar descobrir, por meio do som, os pares audíveis perfeitos, que devem ser correspondentes.

2. Pulsação Musical: Considerando que o autor Yogi (2003) ressalta a importância do próprio corpo da criança como ponto de partida para o trabalho musical é que realizaremos essa atividade, na qual as crianças deverão relacionar a pulsação do coração ao pulso musical (ritmo e cadência sonora). As crianças deverão sentir o próprio batimento cardíaco e o orientador poderá ajudá-las a achar uma pauta sonora de batida, na mesa com um dedo ou objeto que a reproduza. Em seguida, devem se locomover pelo espaço nesta mesma pulsação. O professor solicitará, ainda, às crianças, que corram e a um sinal pré-estabelecido parem e sintam o pulsar do seu coração. O que acontece? Relacionar as batidas regulares do coração ao pulso musical, embora acelerados.

3. Acompanhe a batida: Nessa atividade musical de improvisação trabalharemos, com as crianças, diferentes compassos e a possibilidade de seguir os compassos rítmicos com palmas, batidas de pés, estalar de dedos, batidas nas carteiras, com chocalhos ou outras possibilidades sonoras que o professor julgar produtora. A atividade se dará a partir da leitura da partitura que poderá ser transcrita na lousa por traços fortes e

fracos em alternância, que deverão ser sonorizados e expressos por uma palma forte, duas fracas, e assim por diante.

Exemplo de partitura musical ilustrativo:

Compasso 1: 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

Quaternário 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

Compasso 2: 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

Ternário 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

Compasso 3: 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

Binário 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

4. Exercício de cadência sonora fraca e forte em palavras: Solicitar aos alunos que falem seu nome. A seguir façam a divisão silábica com batidas na carteira, identificando por uma batida forte a sílaba tônica. Solicitar, após todos terem experienciado a atividade anteriormente descrita, que mencionem palavras que julgam sonoras. Registrar na lousa algumas palavras. A seguir promover a divisão silábica, promovendo e identificando a pauta sonora mais forte da palavra.

5. Gatinha Parda: Uma brincadeira popular cantada que possibilita discriminação auditiva de timbre sonoro vocal, pelo reconhecimento ou não da voz de seus companheiros de turma ao miar feito gata. Como procedimento de execução, as crianças deverão formar uma roda. Ao centro fica uma criança que previamente vendaram os olhos, com um lenço dobrado, de modo a impedi-la de ver, essa terá na mão uma varinha. As demais crianças que formam a roda, girando, devem cantar duas vezes a música<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> As partituras musicais que aparecem no decurso deste livro têm os créditos de arranjo de Mario Zancheta, acadêmico do 5º termo, da graduação em Música, pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente-SP, ao qual manifesto os meus sinceros agradecimentos.

*A minha gatinha parda  
 Que há três anos me fugiu!  
 Quem roubou minha gatinha?  
 Você sabe, você sabe, você viu.*



C G C F C G

A MI NHA GA TI NHA PAR DA QUE HÁ TRÊS ANOS ME FU GI U QUEM ROU SOU MI NHA GA

4 C F C F G C

TI NHA QUEM ROU SOU MI NHA GA TI NHA VO CÊ SA BE VO CÊ SA BE VO CÊ VIU

Após, todas se calam. A que está ao centro bate com a varinha em uma das crianças da roda. Esta, então, mia como uma gata. Se a do meio a reconhecer pela voz, diz-lhe o nome e essa vai ocupar-lhe o lugar. Caso engana-se, o jogo prossegue até que adivinhe.

6. Resgate de cantigas de roda: Essa atividade tem como intuito a preservação da memória. Monte um mural com as crianças das cantigas de roda que mais gostavam na infância. A seguir, sorteie dentre as crianças o nome das cantigas e entregue a elas papel prancha, para que levem para casa e registrem a letra da cantiga com apoio do responsável e ilustrem para montagem da caixinha de cantigas tradicionais da turma.

7. Siga o mestre sonoro: Trabalho em grupo que marcará alternância entre som e silêncio. Um participante deverá se ausentar do local da brincadeira, os demais devem constituir um círculo e escolher o mestre, este deverá emitir um som com o próprio corpo, a ser reproduzido por todos, que no decorrer da brincadeira deve se alternar com silêncio. O professor vai buscar o outro participante e explicar que ele tem que adivinhar quem é o mestre que está dando os comandos sonoros com duas chances. Caso acerte, o mestre irá para o seu lugar, caso erre permanecerá na função e,

novamente, terá que se ausentar da sala para que troquem o mestre, caso cometa três tentativas frustradas consecutivas, este deverá sortear o nome de uma música da caixinha de cantigas tradicionais e cantá-la, para ser readmitido na turma e dar prosseguimento à brincadeira.

8. Sucesso de outros tempos: Para estimulação inicial da atividade, pergunte às crianças: Você conhece alguma canção que fez sucesso no tempo dos seus pais? Dialogue acerca da temática. Solicite uma pesquisa a ser realizada com os familiares, que possibilite apreciação musical das preferências musicais da família. A criança deverá trazer a letra da música para sala para composição do álbum sucesso de outros tempos, além de trazê-la para ouvi-la em companhia da turma. A referida atividade pode ser mote gerador de um novo debate: Como se constituem os gostos musicais através dos tempos?

*Artes visuais e significações contempladas, contextualizadas, experienciadas e produzidas*

Podemos afirmar que o ensino da Arte dentro da ramificação que contempla as artes visuais, consiste na educação visual, ou seja, a educação do olhar, para enxergar para além do aparente, a composição da obra, a corrente artística, a estética representada, a simbolização, a emoção, a contextualização, o encantamento.

Enquanto elementos constitutivos, as artes visuais contam com a forma, a imagem, a linha, a cor, a textura, o plano e o volume, para realização da tessitura do texto visual que é a obra.

Segundo Ferreira (2007), as artes visuais se compõem de formas tradicionais como a pintura, o desenho, a gravura, a escultura, a arquitetura, o artesanato, como também formas modernas e contemporâneas como a fotografia, o cinema, a televisão, o vídeo, a computação, as artes gráficas e a performance.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, 1997, p. 61)

Com efeito, de acordo com Abramovich (1985, p. 20), a arte corrobora para que a criança “[...] busque o afetivo, o emocional, o sensorial, o sensível, o amoroso, o intuitivo, o inventivo, para que cada um vá achando a sua integração, a sua unicidade interior”, e compondo o seu texto visual que é arte.

A capacidade criadora é um atributo de todo ser humano, para tanto há que se estimulá-la, a fim de propiciar seu desenvolvimento. Em todas as áreas do conhecimento a criatividade pode ser estimulada, basta que o professor oportunize às suas crianças/alunos experiências variadas, o que vai lhes propiciar a assimilação de conhecimentos vários, não separando a imaginação do intelecto. “A vida não se resume à razão – a consciência exata sobre todas as coisas – mas, também, à intuição e outras variações de conhecimentos e sentimentos, como o sonho e o devaneio, que completam a imaginação de cada um de nós.” (SANS, 2007, p. 20).

O trabalho pedagógico com as artes visuais no ambiente escolar deve dar tempo e espaço, enfim, lugar para a criança brincar, criar e aprender, através da manipulação de materiais artísticos e também mediante aperfeiçoamento de algumas técnicas. Afinal, a aprendizagem em Artes Visuais congrega conceitos ou teorias, materiais, procedimentos, técnicas, informações históricas, relações culturais e sociais, que são sustentáculo das criações ou recriações em arte, desenvolvidas pelos aprendizes.

O desenho no âmbito escolar deve ser possibilidade criadora, desenho cultivado, como nomina Iavelberg (2008), deve romper com a

compreensão etapista de fases universais e com a representação realista, deve contemplar o contexto, a tradução das ideias em textos visuais, o espírito analítico, a precisão das observações, o gosto pela expressão pictórica, a exercitação do traçado, o grafismo infantil fonte de significados simbólicos múltiplos.

Na compreensão da autora há pouco citada, para rompermos com a afirmação eu não sei desenhar, precisamos incitar proposições variantes que desconstroem a lógica tradicional, tais como, decalque de imagens da natureza; justaposição de imagens decalcadas no plano; supressão de parte de uma imagem e solicitação de continuidade do desenho; uma imagem colada na folha para que se gere um contexto de pertencimento a ela; construção de um desenho de observação de um objeto tridimensional, sem olhar para o papel; observar a incidência da luz solar pela janela da sala de aula sobre a mesa da professora e realizar um desenho das sombras; visualizar um objeto e fazer sua inversão mental desenhando-o de ponta cabeça; criar um código simbólico próprio da sua turma de colegas, para escrita de bilhetes pessoais, dentre outras proposições que vierem à mente criativa e criadora do professor e das crianças. Lembremo-nos de que arte é criação.

No que tange ao trabalho com Artes Visuais, a releitura de obras de arte é uma atividade importante, mas é preciso que esteja claro para os pares educativos, professor e aluno, que releitura não é cópia ou reprodução realista perfeita. A releitura é interpretação própria de um estilo pelo aluno, é uma técnica que vem a valorizar e incentivar a criatividade do mesmo, desde que bem conduzida pelo professor. Ao se trabalhar com a releitura, o professor deve conhecer bem a obra a ser trabalhada, o estilo, a época em que a obra fora criada e o artista, o que resultará em um conhecimento mais aprofundado. Nesse sentido, aconselhamos aos arte-educadores iniciantes que realizem uma leitura estética, conforme o roteiro ao final deste livro, sempre antes do trabalho pedagógico com a releitura de uma obra.

A ação pedagógica no substrato das Artes Visuais possui uma infinidade de procedimentos, técnicas e possibilidades: recorte e colagem, decalque, monotipia, pintura em monocromia, isocromia e policromia, dobradura, escultura de sucata, escultura em argila, trabalho artesanal em papel machê, bordado, fotografia, dentre outras.

No que converge a algumas técnicas interessantes de trabalho pedagógico na área de Artes Visuais, indicamos a leitura dos livros de Schiller e Rossano (2008), Kohl e Solga (2001), Kohl (2002, 2012), Kohl e Potter (2003, 2005) e Kohl, Ramsey e Bowman (2005).

Adiante estão algumas sugestões de atividades para o ensino de Artes Visuais, no contexto escolar, respaldada nas teorias mencionadas e na empiria de nossa ação educativa. Sendo que a primeira delas não é recomendada ao trabalho com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais, mas indicada às professoras desta fase, para que tenham sensibilidade ao outro. É uma dinâmica que desenvolvi algumas vezes em cursos de formação continuada e no decurso da disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino da Arte e, pela inviabilidade de desenvolvê-la na modalidade à distância, apresento para leitura e reflexão.

#### *Artes Visuais e sugestões práticas para o ensino em sala de aula*

1. Dinâmica minha arte: Análise da potencialidade criativa, padronização artística, sensibilidade e juízo de valor acerca da arte que perpassa o grupo de partícipes.

Material: Folhas de papel sulfite; giz de cera colorido e fita adesiva.

Processo: *Solicitar aos componentes do grupo que façam desenhos livres, sendo que poderão utilizar qualquer cor para os desenhos, registro do nome no verso da folha. Dar ao grupo 10 minutos para a execução de seus desenhos. Na sequência, recolhê-las e distribuir aleatoriamente os desenhos entre os participantes por duas ou três vezes e solicitar que no período de 2 minutos mudem o que acharem necessário nos desenhos. Informar que qualquer um dos participantes poderá alterar o desenho dos demais participantes, menos o seu, caso seja o seu, deve*

*passar adiante. Para finalizar a dinâmica, devemos entregar os desenhos aos donos de origem, que deverão expressar o sentimento a respeito daquela mudança.*

Reflexão final: Cada pessoa tem uma peculiaridade ao representar. A arte não é cópia fiel do real. Portanto, devemos ter cuidado aos juízos de valores artísticos padronizados, com os quais avaliamos as crianças. A intervenção do outro num desenho ou numa obra pessoal nem sempre é boa. Por isso, nunca devemos desvalorizar ou fazer mudanças nas atividades das crianças sem consentimento, pois para elas pode representar algo muito importante.

2. Produção artística com tinta invisível: Esta atividade permite a execução da arte, tendo inspiração na obra de Kohl e Potter (2003), com toda a magia e fantasia da descoberta de algo novo a cada passo.

Material: copos, 60 ml de bicarbonato de sódio, 60 ml de água, cotonetes, folha de papel branco, suco de uva roxa.

Experiência artística: Para fazer a tinta, dissolva 60ml de bicarbonato em 60 ml de água em um copo. Mergulhe o cotonete na mistura de tinta e faça um desenho sobre o papel branco. Deixe a pintura de água secar completamente. Em seguida, esfregue suco de uva sobre o papel para revelar a pintura. A pintura aparece misteriosamente em cores azul-esverdeadas. Desvendando o mistério: Muitos alimentos comuns como vinagre e limão têm um gosto azedo e são chamados ácidos. Outros alimentos como leite e bicarbonato de sódio são chamados base. Esses alimentos e muitas outras substâncias têm composições químicas diferentes que os tornam ou um ácido ou uma base. O suco de uva é um indicador ácido/base, isto significa que ele vai determinar o nível ácido/base de uma substância, mudando a sua cor. Quando o suco de uva toca a pintura de bicarbonato de sódio, a pintura passa de transparente a azul-esverdeado, indicando que o bicarbonato de sódio é uma base.

3. Composição artística com textura:

Material: papel prancha, retalhos de tecidos, sementes, grãos, revistas, lantejoulas, E.V.A., tintas guache, cola, tesoura, lápis de cor.

Procedimento: Cada um receberá uma folha de papel prancha, para

realizar uma composição artística a partir dos materiais disponibilizados de modo que uma figura tenha destaque e na composição seja criado um fundo. Após o término da obra, deixar secar bem. Num segundo momento, realizaremos a exploração tátil da obra. Organizados em círculo, um colega por vez será vendado e deverá ver com os olhos da sensibilidade a obra do outro, descrevendo-a aos demais, pela percepção tátil. Para execução da atividade haverá troca de atividades entre as crianças.

#### 4. Monotipia de pintura a dedo:

Material: estrutura de vidro plana e/ou plástico grosso transparente fixado sobre a carteira, tinta guache, folhas de sulfite.

Procedimento: A criança desenvolverá a pintura a dedo sobre a base, vidro ou plástico. A seguir, colocará uma folha de papel sobre a pintura, calcando levemente. A pintura fica registrada no papel, e pode-se fazer mais de uma cópia, que pode ser utilizada, inclusive, para presentear um colega da turma.

#### 5. Recorte e Colagem: personagens engraçados:

Material: tesoura, cola, revistas e folhas sulfite.

Procedimento: Criar um ou mais personagens engraçados, a partir do recorte de figuras de pessoas e colagem. Pode-se colocar, por exemplo: a cabeça de uma mulher, a roupa de outra pessoa, os pés de um terceiro, um adereço diferente, asas, tudo que desejar, brinque e divirta-se à vontade, pois o espaço de criação e recriação é todo seu.

#### 6. Formas sobre formas:

Material: cola, tesoura, formas geométricas variadas em papel dobradura colorido, folhas sulfite.

Procedimento: Cada criança receberá uma folha e deverá criar padronizações geométricas singulares. Oriente as crianças a colar os pequenos círculos sobre o círculo grande no padrão que desejarem. Fazer aglutinação, justaposição e adesão de formas. Elas podem acrescentar cores com giz de cera ou com canetas hidrográficas. Esta técnica em conjunção com a técnica dos personagens engraçados pode ser utilizada para desenvolver releitura de obras da corrente Cubista.

7. Criação com esponja: A atividade oportuniza experimentar um material diferenciado, a ser utilizado livremente, na criação artística, que pode inclusive ser utilizado enquanto técnica para realizar releitura de pinturas Impressionistas.

Material: papel pardo e/ou cartolina, esponja e tinta guache.

Procedimento: Deixar fluir a criatividade infantil utilizando esponjas mergulhadas na tinta guache e pressioná-las sobre papel pardo ou cartolina, realizando seus registros pictóricos.

### *Dança e Corporeidade: a construção da consciência corporal e do movimento*

O movimento é base fundamental de toda ação humana, pois estamos em constante movimentação no tempo e no espaço, no decurso de nosso dia-a-dia. Entretanto, a consciência corporal articulada à movimentação performática do corpo, com arte e harmonia estética é que denominamos de dança. A arte da dança é composta pela articulação harmoniosa de movimento, tempo, espaço, fluência e força.

A dança propicia o autoconhecimento, estimula vivências da corporeidade, incentiva a expressividade da criança, possibilita a comunicação não verbal e o diálogo corporal. Desenvolve a psicomotricidade através dos diversos movimentos: lateralidade, noção de espaço, entre outros. Auxilia também no processo de observação, percepção, identificação e diferenciação de ritmos, músicas, estilos, o que favorece o processo de aprendizagem da criança.

[...] A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal,

aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social. (BRASIL, 1997, p. 68).

Nas atividades de dança, a criança experimenta a plasticidade do corpo que brinca no ar no tempo e no espaço, exercita a fluência dos movimentos, mesclada a tonicidade do corpo, exercita sua potencialidade expressiva e motora, pois a dança é uma arte dinâmica e espetacular.

Entretanto, vale ressaltar que a adequação da roupa para prática da dança é um elemento importante para se ter flexibilidade e liberdade de movimentos. O espaço também é um elemento favorecedor para melhores articulações de performance. O professor deve criar um ambiente profícuo à criação e à exploração de movimentos que a dança promove. É importante dançar, improvisar e movimentar-se. Também é de suma importância a apreciação de números de dança, executados por grupos experientes, ser assistido por crianças, “[...] para desenvolver seu olhar, fruição, sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias” (BRASIL, 1997, p. 69).

De acordo com Strazzacappa (2009, p. 44), “[...] a dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos”. O professor de dança na escola não deve ser um reproduzidor de técnicas ou dançarino profissional, mas um criador de situações motrizes e um apreciador sensível da dança.

No Brasil, uma sociedade extremamente dançante, a música e a dança fazem parte do nosso dia-a-dia estão intrinsecamente associados. São rodas de pagode, samba, de capoeira. As escolas de samba, os forrós, as danceterias. A dança e a música estão presentes em todo lugar e a todo instante. Nos morros cariocas, nas praias do Nordeste, nos pampas gaúchos, nas festas populares, nas manifestações das tribos indígenas, nos ritos religiosos etc. Pouco importa para onde se olhe, a dança e a música estão presentes. Poderia até parecer incoerente dizer que a dança precisa ser ensinada na escola se já faz parte do dia-a-dia de uma grande parte da população. No entanto, novamente, salientamos

que não é essa concepção de dança que se pensa para a escola, mas, sim, de como, pela aproximação e observação da dança e pela reflexão sobre ela, podemos pensar sobre nós mesmos. *O que interessa como conteúdo da dança escolar são os elementos da linguagem criativa por meio do movimento.* (STRAZZACAPPA, 2009, p. 47, grifos nosso)

Reiteramos que a dança no universo escolar, da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve oportunizar contato com a exploração do corpo em movimento e com essa linguagem artística, enquanto pauta apreciativa, a qual propicia a introdução da criança no mundo do espetáculo e a sensibiliza à arte e à vida.

Strazzacappa (2009) evidencia, ainda, que a dança para criança, ao pensarmos numa organicidade didática até os 8 anos de idade, deve ser livre, de modo que favoreça a descoberta do corpo, do espaço, das dinâmicas, do ritmo, da mobilidade; já para as crianças de 8 a 10 consideradas em fase intermediária em que a improvisação é indicada, mas vale o ensino de alguns passos definidos; e, a partir dos 11 anos, a dança deve ter ensino especializado, explorando técnica corporal racionalizada. Enfim, a dança é uma ramificação artística importante a ser explorada na escola da infância. Vejamos, na continuidade do capítulo, algumas sugestões práticas para o trabalho com a dança em sala de aula.

#### *Dança e sugestões práticas para o ensino em sala de aula*

1. Nomes animados: Organização da turma numa roda para que uns possam visualizar os outros. Cada participante deverá fazer a separação silábica de seu próprio nome, em conjunto com uma dimensão de movimento a ser reproduzido pelos colegas bem como a separação silábica associativa. Exemplo: Ná – (bate palmas) Je (roda sobre o próprio eixo) La (bate os pés no chão). Após a participação de todos ao final a professora finalizará com: “MUI-TO BEM PA-RA-BÉNS”, também criando uma sequência de movimentos.

2. Escravos de Jó Corporal: Em círculo, realizam-se os movimentos com a mesma música do “Escravos de Jó” tradicional, com a diferença de que os movimentos são realizados com o corpo e não com um objeto. No início da música, são dados passos para o mesmo lado (quando a música falar “Tira! Põem!”, as pessoas dão um passo para trás e um passo para frente; na parte que diz “Deixa ficar!”, ficam paradas); no refrão “ZIG, ZIG ZÁ”, dão um passo para direita, um para esquerda e outro para a direita!

*Escravos de Jó*

*Escravos de Jó  
 Jogavam cachangá;  
 Tira! Põem!  
 Deixa ficar!  
 \* Guerreiros com guerreiros  
 fazem zig, zig zá (bis)*



Es cra vos de jó jo ga vão ca xan gá ti ra põ em

5 dei xa fi car guer rei ros com guer rei ros fa zem zi gue zi gue zá guer

8 rei ros com guer rei ros fa zem zi gue zi gue zá Es zi gue zi gue zá

3. Dança do Jornal: Afaste as cadeiras e mesas e distribua as folhas de jornal pelo chão. Cada dupla fica em cima de uma folha, coloque a música e as crianças começam a dançar, não vale sair de cima do papel nem rasgá-lo, se isso acontecer a dupla é eliminada da brincadeira. Vence quem cumprir o objetivo da brincadeira, dançar os diversos ritmos propostos

sem rasgar o jornal. Convide as duplas que saíram para serem juizes com você e observar se os colegas não infringem as regras. Uma maneira de incrementar a atividade é variar os ritmos musicais, tocando músicas mais lentas e outras mais agitadas.

4. Atividade rítmica: “Emília boneca de pano”: Canto e dança com reprodução gestual imitativa da professora que vai repetindo a música e acrescenta uma parte do corpo além do braço, coloca pé, perna, barriga, olho, nariz até a boca, que quando rasga deve produzir murmúrio musical até costurá-la novamente.

*Emília boneca de pano* (corpo mole e solto a frente)  
*Não tem osso pra quebrar* (sinal negativo com as mãos)  
*Mas se não tomar cuidado*  
*Pode descosturar*  
*Um dia soltou um braço*  
*Tia Anastácia foi lá costurar* (imitação de costura)  
*Costurou um braço*  
*Emília já pode brincar.* (rodar no lugar com as duas mãos pra cima)

C F C F C

e mi lia bo neca de pano não tem os so pra que brar mas se não to mar cui da do

4 F C C

po de des tron car um dia sol tou um bra ço

7 F C F C G C

tia Anas ta cia foila cos turar cos tu tou um bra ço e mi lia ja po de brincar

5. Cantigas de roda: Estratégia interessante para trabalhar a linguagem da dança, cantar ao passo que se encena explorando possibilidades do movimento, coordenação motora e exploração espaço-temporal.

**a) *Fui a Bahia buscar meu chapéu***: para execução da cantiga de roda e dança é necessário um chapéu e a disposição em roda.

*Fui a Bahia buscar meu chapéu*, (o dono inicial do chapéu fica ao centro, enquanto os demais cantam e giram ao seu redor)

*da cor da Amanda da cor do céu*. (o que se observa é a cor dos olhos – cor do céu=azul, pulando por alguns instantes na frente da pessoa)

*Não é meu não é de ninguém* (continua o canto e o giro da roda)

*é do Pedro que eu quero bem*. (coloca o chapéu na cabeça da nova dona e lhe dá um abraço, esta passa ocupar o centro da roda)

*Fui a Bahia buscar meu chapéu*, (o dono inicial do chapéu fica ao centro, enquanto os demais cantam e giram ao seu redor)

*da cor da Cintia da cor do mel*. (cor do mel=castanho, pulando por alguns instantes na frente da pessoa)

*Não é meu não é de ninguém* (continua o canto e o giro da roda)

*é do Mario que eu quero bem*. (coloca o chapéu na cabeça do novo dono e lhe dá um abraço, este passa ocupar o centro da roda)

*Fui a Bahia buscar meu chapéu*, (o dono inicial do chapéu fica ao centro, enquanto os demais cantam e giram ao seu redor)

*da cor do Lucas da cor do breu*. (cor do breu=preto, pulando por alguns instantes na frente da pessoa)

*Não é meu não é de ninguém* (continua o canto e o giro da roda)

*é da Nayla que eu quero bem*. (coloca o chapéu na cabeça da nova dona e lhe dá um abraço, esta passa ocupar o centro da roda)

*Fui a Bahia buscar meu chapéu*, (o dono inicial do chapéu fica ao centro, enquanto os demais cantam e giram ao seu redor)

*da cor da Sibila da cor do véu*. (cor do véu=verde, pulando por alguns instantes na frente da pessoa)

*Não é meu não é de ninguém* (continua o canto e o giro da roda)  
*é da Jeanete que eu quero bem.* (coloca o chapéu na cabeça da nova dona e lhe dá um abraço, esta passa ocupar o centro da roda)

♩ = 63

fui na ba hia bus car\_ meu cha péu da cor daA man da da cor do ceu

5

não é meu não é de nin guem é do Pe dro que eu que ro bem  
do Má rio

**b) A linda rosa juvenil**

*A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil*  
*A linda rosa juvenil, juvenil*  
*Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar*  
*Vivia alegre em seu lar, em seu lar*  
*Um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má*  
*Um dia veio uma bruxa má, muito má*  
*Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim*  
*que adormeceu a rosa assim, bem assim*  
*E o tempo passou a correr, a correr, a correr*  
*E o tempo passou a correr, a correr*  
*E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor*  
*E o mato cresceu ao redor, ao redor*  
*Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei*  
*Um dia veio um belo rei, belo rei*  
*Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim*  
*Que despertou a rosa assim, bem assim*  
*Batemos palmas para o rei, para o rei, para o rei*  
*Batemos palmas para o rei, para o rei*


  
 A LIN DA RO SA TU VE NIL      TU VE NIL      TU VE NIL A  
 QUE ADOR ME CEU A ROSA AS SIM      SEM AS SIM      SEM AS SIM QUE  
 UM DI A VEIO UM SE LO REI      SE LO REI      SE LO REI UM

4


  
 LIN DA RO SA TU VE NIL      TU VE NIL \_\_\_\_\_      VI VI A ALE GRE EM SEU LAR  
 ADOR ME CEU A ROSA AS SIM      SEM AS SIM \_\_\_\_\_      EO TEM PO PAS SOU A COR RER  
 DI A VEIO UM SE LO REI      SE LO REI \_\_\_\_\_      QUE DES PER TOU A RO SAS SIM

8


  
 EM SEU LAR      EM SEU LAR VI      VI A LE GRE EM SEU LAR      EM SEU LAR \_\_\_\_\_      UM  
 A COR RER      A COR RER EO      TEM PO PAS SOU A COR RER      A COR RER \_\_\_\_\_      EO  
 SEM AS SIM      SEM AS SIM QUE      DES PER TOU A RO SAS SIM      SEM AS SIM \_\_\_\_\_      SA

12


  
 DIA VE IO A BRU XA MÁ      BRU XA MÁ      BRU XA MÁ  
 MA TO CRES CEU AO RE DOR      AO RE DOR      AO RE DOR  
 TE MOS PAL MAS PA RAO REI      PA RAO REI      PA RAO REI

14


  
 UM DIA VE IO A BRU XA MÁ      BRU XA MÁ \_\_\_\_\_      QUE  
 EOMA TO CRES CEU AO RE DOR      AO RE DOR \_\_\_\_\_      UM  
 BATE MOS PAL MAS PA RAO REI      PA RAO REI \_\_\_\_\_

### c) Carneirinho Carneirão

Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
 Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
 Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor  
 Para todos se ajoelhar.  
 Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
 Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
 Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor  
 Para todos se levantar.  
 Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
 Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
 Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor  
 Para todos se sentar.  
 Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
 Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
 Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor

*Para todos se levantar.  
 Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
 Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
 Manda o Rei, Nosso Senhor, Senhor, Senhor  
 Para todos se deitar.  
 Carneirinho, carneirão-neirão-neirão,  
 Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão:  
 Manda o Rei, Nosso Senhor Senhor, Senhor  
 Para todos se levantar.*

C F Dm F G  
 CAR NEI RI NHO CAR NEI RÃO, NEI RÃO, NEI RÃO, O LHAI PRO CÉU, O LHAI PRO  
 RI NHO CAR NEI RÃO, NEI RÃO, NEI RÃO, O LHAI PRO CÉU, O LHAI PRO

4 C Am Dm F G  
 CHÃO PRO CHÃO, PRO CHÃO, MAN DAO REI, NOS SO SE NHOR, SE NHOR, SE NHOR, PA RA TO DOS, SE AJO E  
 CHÃO PRO CHÃO, PRO CHÃO, MAN DAO REI, NOS SO SE NHOR, SE NHOR, SE NHOR, PA RA TO DOS, SE SEN TAR

8 C C F Dm F G  
 LHA R CAR NEI RI NHO, CAR NEI RÃO, NEI RÃO, NEI RÃO, O LHAI PRO CÉU, O LHAI PRO  
 CAR NEI RI NHO, CAR NEI RÃO, NEI RÃO, NEI RÃO, O LHAI PRO CÉU, O LHAI PRO

12 C Am Dm  
 CHÃO, PRO CHÃO, PRO CHÃO, MAN DAO REI, NOS SO SE NHOR, SE NHOR, SE NHOR, PA RA  
 CHÃO, PRO CHÃO, PRO CHÃO, MAN DAO REI, NOS SO SE NHOR, SE NHOR, SE NHOR, PA RA

15 1. F G C 2. F G  
 TO DOS, SE LE VAN TA REM CAR NEI TO DOS SE DEI TA REM

*Educação teatral e formação cênica*

A criança tem inata a tendência de teatralizar. Afinal, faz parte do universo infantil brincadeiras de encenação, ou seja, dramatizando

produz o mundo em miniatura no contexto em que vive inserida, cria e recria cenários e situações, faz de conta.

Assim, a dramatização é um valioso recurso audiovisual na formação e desenvolvimento da expressão pessoal e emocional da criança/aluno. Trata-se de um ótimo instrumento para a educação estética, social, moral, cívica, linguística e literária, ajudando no desenvolvimento da personalidade da criança e, portanto, deve ter um trabalho integrado com o currículo escolar.

O trabalho teatral na escola não tem como função objetiva formar artistas, sendo sua função um meio, um caminho para aproximar e promover a comunicação entre a arte e a criança, bem como possibilitar um contato efetivo com o texto literário compreendendo as *nuances* teatrais, constituindo percepções e formando significações estéticas e frutivas. O teatro, tanto quanto a dança, segundo Strazzacappa (2008), é a arte do espetáculo vivo, que une o público e o artista, no universo peculiar da arte que é cultural, lúdico, fantasioso, mágico, simbólico, criativo, perceptivo, visual, tátil, olfativo, plural.

A teatralidade aflora num âmbito de composição cênica e dramaticidade expressiva que mobiliza uma energia interior, relacionada com o *homo ludens*, isto é, homem brincalhão, que gosta do jogo, do divertimento, do prazer mobilizador, da potencia criativa, da fruição que dessas ações emanam. (HUIZINGA, 1981). Na concepção de Ujiie *et al* (2003, p.14) “[...] essa energia interna deve ser despertada e os professores precisam saber aproveitar, bem as potencialidades de suas crianças (alunos), a fim de possibilitar o trabalho com a linguagem teatral”, numa mescla expressiva, gestual, oral, corpórea, letrada e espetacular, a partir de atividades significativas, uma vez que “[...] só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos e a sua interpretação”. (PCN - Língua Portuguesa, BRASIL, 1997, p. 52).

A atividade teatral desempenha um papel importante no processo de formação e alfabetização de crianças, também no que se refere ao trabalho pedagógico que interage linguagem oral e escrita. Não se trata, portanto, de entender esta ramificação artística como simples auxílio para desenvolvimento visual e motor, mas sim como o exercício da expressão genuína da criança; a exploração e a articulação de elementos de sistemas simbólicos, que pode inclusive fazê-la compreender que a escrita é também um sistema simbólico.

Nesse contexto, de acordo com Machado (1999), o teatro é tão eloquente a ponto de reunir ao mesmo tempo códigos como o musical (sonoplastia), o plástico (cenário), o corporal (performance) e o textual (literário), sendo o palco do espetáculo e das linguagens por excelência. Nesse universo de interações, a construção e a reflexão artística é intensa, na medida em que a narrativa imaginada ganha dimensões concretas no gesto, na fala, no som, na imagem, concebidos pelo autor da peça e materializada na arte dramática.

É pelos motivos elencados que ponderamos a importância da frequência de atividades com teatro no recinto escolar, como prática significativa para formação plena dos sujeitos. Em contrapartida, essa prática esbarra na enorme dificuldade dos professores em lidar com todas essas linguagens, cujas matérias-primas exigem conhecimento técnico mínimo, sob o risco de cair na mesmice e no menosprezo da arte.

Neste sentido, respaldados por Machado (1972 e 1999) e Blot (1982), evidenciamos os elementos estruturantes desta arte na sequência. As histórias passadas ao teatro são chamadas **peças teatrais**. O elemento principal de uma peça teatral é o **ator**, este incorpora o personagem e/ou personagens, dando dramaticidade e densidade ao texto. O **ator** comunica o texto ao público pela sua expressão: voz, movimentos e sensibilidade. Considerando os aspectos expressivos, a **voz** comporta em si a dicção (saber falar direito e com clareza da linguagem) e a impositação (emitir/pronunciar corretamente e com tonicidade adequada). Quanto aos **movimentos** é preciso, aprender a relaxar, dominar seus gestos e

suas ações. Transmitir seu papel através da sua expressão corporal, que congrega performance e cinestesia. Também complemento da expressão é a **sensibilidade** que compreende equilíbrio emocional, inter e intrapessoal, ingredientes manifestos na boa representação do ator, que toca e sensibiliza sua plateia.

O teatro também é composto por alguns elementos secundários, que, todavia, têm importância e são: **palco, cenário, figurino, iluminação e sonoplastia**. Descritivamente podemos considerar cada um destes elementos, como segue:

- **Palco:** Qualquer lugar onde haja espaço para se representar;
- **Cenário:** Estrutura de composição de cena, que no teatro tradicional deveria ter organização realista e no teatro contemporâneo pode ser representado por alguns elementos, uma vez que a tônica teatral é dada pela expressividade. O criador do cenário é denominado **cenógrafo**;
- **Figurino:** São as vestes, as roupas, os elementos de figuração e caracterização cênica do personagem. O figurino deve ser adequado à época e ao contexto de representação, portanto é imprescindível a pesquisa. O idealizador dos figurinos é denominado **figurinista**;
- **Iluminação:** É o jogo de luzes e sombras. A iluminação é um efeito cênico que possibilita criar a magia e o clima da peça teatral encenada. O responsável pela iluminação é o **iluminador**, que compreende tudo acerca do posicionamento e alternância dos holofotes;
- **Sonoplastia:** É a pauta sonora integrativa da cena, música, ruídos, gritos, silêncio etc. O responsável pela sonoplastia é o **sonoplasta**.

O trabalho pedagógico com a arte teatral na escola pode ser iniciado, de acordo com Machado (1972 e 1999), por exercícios de relaxamento e expressividade, jogos dramáticos, improvisações, leitura encenada, leitura de textos literários, do gênero teatro até atingir o ápice da materialização de uma peça teatral.

As peças teatrais pertencentes à coleção Literatura em Minha Casa<sup>16</sup>, presentes na maioria das bibliotecas escolares brasileiras, é uma oportunidade de aproximação com este gênero literário, oferece aos professores e alunos um ponto de partida interessante para a exploração desse “filão” de linguagens que constitui o teatro. Em contato com esse material, alunos e professores podem discutir de modo concreto, uma história organizada na forma de uma narrativa teatral, com roteiros, sugestão para cenário, sonoplastia, entre outros. De posse dessa referência, a aprendizagem dos códigos teatrais já pode ser esboçada. O que acham de experimentar uma ação dessa natureza no âmbito de suas escolas?

Em “Eu chovo, tu choves, ele chove”, citando um exemplo de peça teatral da coleção mencionada, a autora Sylvia Orthof utiliza melodias já conhecidas pelas crianças, que permitem, inclusive, que estas construam paródias próprias, uma construção textual de nova letra a se inserir na melodia, mobilizadora da potência criativa infantil. A sugestão de elementos de cenário, como guarda-chuvas e chuveiros, também são acessíveis ao universo infantil e estimulam a imaginação.

Para além da expressão cênica, no que tange a construção textual, a elaboração de uma peça teatral permite o exercício concreto de noções de começo, meio e fim em narrativas.

Blot (1982) destaca que em uma experiência teatral desenvolvida com crianças de 8 a 11 anos, estas foram perspicazes na escolha do tema, competentes no desenvolvimento do texto em forma de roteiro, o qual determinava seus “grandes momentos”; a curva da intensidade dramática do conjunto – clímax – adotando como coordenadas os diversos momentos isolados e a sua intensidade dramática relativa, a ação organizada e estruturada pelas crianças foi muito além das expectativas

---

<sup>16</sup> A Coleção Literatura em Minha Casa é uma distribuição gratuita do Ministério da Educação (MEC), parte integrante de um programa de incentivo a leitura da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde 2002, composta de cinco volumes, cada um deles de um gênero textual diferente, sendo que em cada uma das diversas coleções distribuídas temos um volume de peça teatral.

do autor. Ainda no momento da criação do texto, o grupo pode discutir e optar por gêneros, escolher e qualificar personagens-chave, exercitar, enfim dar concretude ao texto, que se transformou em espetáculo cênico.

Mas é válido lembrarmos que a apreensão da arte teatral não se forja diretamente na encenação de um texto (peça), devemos iniciar por relaxamentos, passeios imaginários, jogos dramáticos, leituras, improvisações, mínimas, até o alcance da forma mais pura de dramaticidade.

As improvisações são importantes e ativam a criação e a potência expressiva na criança. Por meio de improvisações, o grupo de crianças consegue, no momento seguinte, a transposição da realidade para o drama, como aprendizagem gradativa. O ápice, contudo, da relação do texto literário com o teatro, que nos dá essa sensação indizível de encantamento, acontece na efetivação concreta da história, na visibilidade da imagem mental dessa história não no universo do possível, mas no do palpável.

Somente sob esse olhar, as expressões corporal, rítmica, musical e oral deixarão de ser, no universo da escola, unicamente instrumentos de comemorações e/ou autoconhecimento psicologizantes, transformando-se em um espetáculo de uma transgressão possível e concreta: a ARTE TEATRAL.

Desse modo, com intuito de articular uma proposta ilustrativa do que seja adequado para uma ação pedagógica com a arte teatral, é que inserimos, a seguir, algumas sugestões práticas para o dia-a-dia, sendo a indicação pautada em referências da arte teatral e em nossa caminhada voltada ao seu ensino no espaço escolar e extra-escolar.

### *Teatro e sugestões práticas para o ensino em sala de aula*

1. O nascimento da árvore: Este é um exercício para aprender a relaxar, idealizado por Machado (1999), no qual a criança/ator finge que é uma sementinha e deita no chão. Depois começa a respirar calmamente e

sempre respirando vai crescendo como uma pequena árvore. Depois que a sementinha saiu da terra, então ela começa a crescer. A sua coluna vertebral é o caule que vai sustentar a árvore. Os braços são os galhos. Sempre respirando profundamente, e de olhos fechados, para não perder a concentração, a árvore vai crescendo até ficar uma árvore adulta. Depois ela vai murchando, murchando até virar de novo semente. Dessa forma, a árvore passa por todas as etapas da vida. Ela foi pequena como uma criança, depois ficou um arbusto como um adolescente, depois grande como um adulto; deu frutos e ficou velha, morreu e tornou a virar semente para dar novos frutos. A autora complementa que esse é um exercício muito bom para se aprender a relaxar o corpo e a concentrar-se, pois sem educar a voz, os gestos e a sensibilidade, não há ator.

2. Espelho: Esta atividade é um jogo dramático que serve para desenvolver os movimentos, a expressão corporal coordenada e a criatividade nas crianças. Para a realização, o professor deve solicitar que as crianças se posicionem em duas colunas, constituindo pares, voltados um de frente para o outro. A coluna da direita será no primeiro momento o espelho, que deverá repetir em detalhes os movimentos de quem reflete. A criança da esquerda deverá criar movimentos enquanto se aprecia no espelho. No segundo momento, invertem-se as posições, repetindo o processo.

3. Feitiço pode virar contra o feiticeiro: Jogo dramático interativo, que possibilita desenvolvimento da inteligência emocional inter e intrapessoal, exercitação expressiva e cinestésica.

*Material necessário*: 1 caixa com tampa, pedaços de papel, lápis ou caneta, aparelho de som, CDS.

*Procedimento*: Entregar um pedaço de papel a cada criança e solicitar que a mesma escreva algo que possa ser representado. Ex: “Imite uma galinha” ou “Expresse através de mímica que está morrendo de fome”, etc. A seguir peça que cada um dobre e deposite seu papel na caixa. Forme um círculo com os alunos sentados no chão. Ao som de uma música inicia-se a brincadeira passando a caixa dentre os participantes, ao parar a música, quem estiver com a caixa na mão deve pegar um

feitiço de dentro da caixa e representá-lo. No caso da caixa parar em uma mesma criança, a próxima criança na sequência da roda, que ainda não tiver representado, deverá fazê-lo. A brincadeira termina quando os feitiços terminarem e todas as crianças tiverem representado.

4. Liquidificador: Jogo dramático interativo, o qual desenvolve a inteligência emocional, cinestésico-corporal, espaço-temporal, bem como princípios éticos, políticos e estéticos. Para que o jogo transcorra com êxito, é importante explicar bem os passos e atentar a criança “liquidificador” da honestidade que deve ter, para que esta não troque seus botões no decorrer da brincadeira. Posicionar as crianças em duas colunas, voltadas uma de frente para a outra. No primeiro momento, a coluna da direita será o liquidificador e a da esquerda será o acionador. A criança “liquidificador” deverá escolher uma parte de seu corpo para ligar seu mecanismo e outra para desligá-lo. Ao ser ligado, através do toque do acionador, o liquidificador deverá realizar movimentos corporais até que seu mecanismo seja desligado. A criança acionadora deverá adivinhar o botão de ligar e o de desligar o liquidificador. Num segundo momento, invertem-se as posições.

5. Uma história dramatizada: O boneco de borracha: Esta atividade encontra-se no livro de Yogi (2003), é um texto de autor desconhecido. À medida que a história vai sendo contada pela professora, pode oportunizar exercitação corporal e alfabetização gestual a ela e aos alunos participantes da ação. O desenvolvimento da atividade articula expressividade, consciência corporal, lateralidade e equilíbrio.

### História do boneco de borracha

(Autor Desconhecido)

Era uma vez um boneco de borracha que ficava de todos os jeitos com o corpo, mas não falava não fazia barulho e mexia-se bem devagar.

Ele gostava de passear no jardim, olhando as flores coloridas, os pássaros, as borboletas e as abelhas que voavam no alto.

De repente, veio um vento forte... Nossa! O boneco de borracha ficou torto e agora ele anda todo torto, virado só para um lado. E assim ele continuou o passeio.

Ufá! O vento parou, e ele então voltou ao normal. Agora conseguia andar tanto para frente como para trás.

O vento voltou de novo. Aí, ele entortou-se para frente e anda olhando para baixo. Parece até que procura alguma coisa no chão.

Mas, de repente, o vento mudou de direção e fez o boneco entortar-se para trás. Agora ele só vê o que está lá no alto: o céu, os pássaros e as borboletas.

Finalmente, o vento parou de vez. O boneco de borracha endireitou-se e continuou o passeio observando tudo o que estava ao seu redor.

Engraçado é que quando o boneco de borracha chegava perto de uma árvore ficava bem magrinho e bem comprido, do tamanho da árvore. Então, o boneco andava elegante, esticado e comprido, quase alcançando o céu.

Quando chegava perto de uma roseira e sentia o cheiro das rosas, o boneco ficava todo gordo e pesado como um elefantinho. Para andar, até fazia um barulhão!

Ah! O boneco de borracha estava cansado de tanto passear. Então dele deitou-se no chão para descansar e... surpresa ! Ele ficou pequenininho, encolhidinho. Podia até caber numa caixa de sapato. Bem pequeno mesmo!

De repente, crescia, espalhava-se para todos os lados, crescia, crescia e crescia. Crescia tanto que ocupava um grande espaço no chão.

Ficava pequeno de novo, pequeno, pequeno, bem pequeno. E adormecia todo pequenininho....

Até que amanheceu e chegou o sol. O boneco de borracha, que estava quietinho, foi se mexendo devagar, esticando-se para todos os lados, esticando os pés, as pernas, o tronco, os dedos, as mãos e os braços.

Ele levantou-se e virou gente. Agora, sim, ele consegue conversar, falar bem baixinho com quem está perto dele.

Essa é a história do boneco de borracha que virou gente, assim feito a gente.

Retirado do livro: YOGI, Chizuko. **Aprendendo e brincando com músicas e com jogos.** Belo Horizonte: Fapi, 2003.

6. Teatro da Leitura: Esta atividade pode ocorrer pela adaptação de livros de literatura infantil, para o formato de roteiro teatral, por professores e crianças, articulando vozes para os personagens. A tônica da atividade

é a leitura dramática, dando tonicidade e intensidade ao texto. Antes de realizar o teatro da leitura, os personagens devem ler o texto todo e suas falas, dando a ela veracidade, bem como deverão criar por meio de sucatas e outros materiais, um objeto ou elemento figurativo que caracterize o seu personagem. O número de cópias do roteiro se articula ao número de personagens. Abaixo segue um roteiro adaptado para proceder à atividade acima descrita:

### Teatro da Leitura: histórias para ler brincando

---

Roteiro para sete vozes:

**Narrador 1**

**Narrador 2**

**Camaleão**

**Pernilongo**

**Sabiá-laranjeira**

**Louva-a-deus**

**Sapo**

#### **BOM DIA, TODAS AS CORES**

Adaptado por Nájela Tavares Ujiie

ROCHA, Ruth. **Bom dia, todas as cores!** São Paulo: Quinteto Editorial, 2000.

**Narrador 1** – Meu amigo Camaleão acordou de bom humor.

**Todos** – Bom dia, sol, bom dia, flores, bom dia, todas as cores!

**Narrador 2** - Lavou o rosto numa folha cheia de orvalho. Mudou sua cor para cor-de-rosa, que ele achava a mais bonita de todas, e saiu para o sol, contente da vida.

**Narrador 1** – Meu amigo Camaleão estava feliz. Porque tinha chegado a primavera. E o sol, finalmente, depois de um inverno longo e frio, brilhava, alegre, no céu.

**Camaleão** – Eu hoje estou de bem com a vida. Quero ser bonzinho  
Pra todo mundo...

**Narrador 2** – Logo que saiu de casa, o Camaleão encontrou o professor pernilongo, que toca violino na orquestra do Teatro Florestal.

**Todos** – Bom dia, sol, bom dia, flores, bom dia, todas as cores!

**Camaleão** – Bom dia, professor! Como vai o senhor?

**Pernilongo** – Bom dia, Camaleão! Mas o que é isso, meu irmão? Por que é que mudou de cor? Essa cor não lhe cai bem...Olhe para o azul do céu. Por que não fica azul também?

**Narrador 1** – O Camaleão, amável como ele era, resolveu ficar azul como o céu da primavera...

**Narrador 2** - Até que numa clareira o Camaleão encontrou o sabiá-laranjeira:

**Todos** – Bom dia, sol, bom dia, flores, bom dia, todas as cores!

**Camaleão** – Bom dia, sabiá-laranjeira!

**Sábia** – Meu amigo Camaleão, muito bom dia e você!  
Mas que cor é essa agora? O amigo está azul por quê?

**Narrador 1** – E o sabiá, pois se a explicar que a cor mais linda do mundo era a cor alaranjada, cor de laranja, dourada.

**Narrador 2** - Nosso amigo, bem depressa, resolveu mudar de cor. Ficou logo alaranjado, louro, laranja, dourado. E cantando, alegremente, lá se foi, ainda contente...

**Narrador 1** – Na pracinha da floresta, saindo da capelinha, vinha o senhor louva-a-deus, mais a família inteirinha.

**Louva-a-deus** – Bom dia, Camaleão! Que cor mais escandalosa! Parece até fantasia

Pra baile de carnaval...

Você devia arranjar uma cor mais natural...

Veja o verde da folhagem...

Veja o verde da campina...

Você devia fazer o que a natureza ensina.

**Narrador 2** – Ele é um senhor muito sério, que não gosta de gracinha.

**Todos** – Bom dia, sol, bom dia, flores, bom dia, todas as cores!

**Narrador 1** – É claro que o nosso amigo resolveu mudar de cor. Ficou logo bem verdinho. E foi pelo seu caminho...

**Narrador 2** – Vocês agora já sabem como era o Camaleão. Bastava que alguém falasse, mudava de opinião.

**Narrador 1** – Ficava roxo, amarelo, ficava cor-de-pavão. Ficava de toda cor. Não sabia dizer NÃO.

**Narrador 2** – Por isso, naquele dia, cada vez que se encontrava com algum de seus amigos, E que o amigo estranhava a cor com que ele estava... Adivinha o que fazia o nosso Camaleão. Pois ele logo mudava, mudava para outro tom...

**Narrador 1** – Mudou de rosa para azul. De azul para alaranjado. De laranja para verde. De verde para encarnado. Mudou de preto para branco. De branco virou roxinho. De roxo para amarelo. E até para cor de vinho...

**Narrador 2** - Quando o sol começou a se pôr no horizonte, Camaleão resolveu voltar para casa. Estava cansado do longo passeio. E mais cansado ainda de tanto mudar de cor.

**Narrador 1** – Entrou na sua casinha. Deitou para descansar. E lá ficou a pensar:

**Camaleão** – Por mais que a gente se esforce, não pode agradar a todos.

Alguns gostam de farofa. Outros preferem farelo...

Uns querem comer maçã. Outros preferem marmelo...

Tem quem goste de sapato. Tem quem goste de chinelo...

E se não fossem os gostos, que seria do amarelo?

**Narrador 2** – Por isso, no outro dia, Camaleão levantou-se bem cedinho.

**Todos** – Bom dia, sol, bom dia, flores, bom dia, todas as cores!

**Narrador 2** - Lavou o rosto numa folha cheia de orvalho. Mudou sua cor para cor-de-rosa, que ele achava a mais bonita de todas, e saiu para o sol, contente da vida.

**Narrador 1** – Logo que saiu, Camaleão encontrou o sapo cururu, que é cantor de sucesso na Rádio Jovem Floresta.

**Todos** – Bom dia, sol, bom dia, flores, bom dia, todas as cores!

**Camaleão** – Bom dia, meu caro sapo! Que dia mais lindo, não?

**Sapo** – Muito bom dia, amigo Camaleão! Mais que cor mais engraçada, antiga, tão desbotada... Por que é que você não usa uma cor mais avançada?

**Narrador 2** – O Camaleão sorriu e disse para o seu amigo:

**Camaleão** – Eu uso as cores que eu gosto, E com isso faço bem.

Eu gosto dos bons conselhos, mas faço o que me convém.  
Quem não agrada a si mesmo, não pode agradar ninguém...

**Narrador 1** – E assim aconteceu. O que acabei de contar.  
Se gostaram, muito bem! Se não gostaram, AZAR!

### Síntese do capítulo

O capítulo teve por objetivo apresentar e categorizar as ramificações artísticas, em especial as quatro áreas que são consideradas como estruturantes do ensino da Arte no território nacional e paranaense:

- a *Música*: som, ritmo, harmonia, melodia, altura, intensidade, duração, timbre e densidade,
- as *Artes Visuais*: forma, imagem, linha, cor, textura, plano e volume,
- a *Dança*: movimento, tempo, espaço, fluência e força, e
- o *Teatro*: texto, personagem, iluminação, cenografia, sonoplastia e caracterização.

Nesse contexto, buscou evidenciar seus elementos e pontuar algumas estratégias de ensino elucidadas por sugestões práticas para o dia-a-dia da escola e de sala de aula, compreendendo estas ramificações como sensibilizadoras e formadoras de gostos artísticos e estéticos.



LEONILATURA E M  
PEDAGOGIA

Capítulo 5

# Planejamento e Avaliação ao Ensino da Arte

Neste capítulo daremos atenção ao planejamento e à avaliação articulada ao ensino da Arte, compreendendo tais momentos como processos integrados e imprescindíveis ao trabalho docente, tendo em vista a reflexão para a ação, em ação e sobre ou pós-ação.

Valendo-me da magnitude da arte, peço a licença para registrar aqui uma história de um autor desconhecido que me foi contada na trajetória docente, sem que possa precisar quando e onde, mas cumpre papel reflexivo significativo à temática.

### A história do peixe

Em algum lugar existia uma moça que se casou e ao demonstrar seus dotes culinários ao marido ela tinha como especialidade um peixe assado, que era receita de sua família à tempos, o qual ela preparava com frequência por ser de gosto do marido.

O marido, observador que era, começou a reparar que o peixe era sempre preparado sem rabo, ficando intrigado com o fato. Um dia, quando a mulher preparou o peixe elogiou seu sabor e indagou a mulher o por quê do peixe ser sempre assado sem rabo.

Esta ficou sem palavras naquele momento e disse ela mesma desconhecer o motivo, pois havia aprendido com a mãe.

Passado alguns dias quando a mulher foi na casa de sua mãe a questionou sobre a preparação do peixe sem rabo. A mãe não soube responder e não ver razão para se preocupar com isso, já que a receita de família era ótima. Insatisfeita com a resposta, a mulher procurou sua avó e fez a ela a mesma pergunta.

A avó, toda sorridente, respondeu que o motivo pelo qual ela preparava o peixe sem rabo se devia ao fato dela só possuir assadeiras pequenas, nas quais o rabo do peixe por ficar de fora sempre queimava e prejudicava o cheiro do assado. A mulher sorriu e passou uma tarde muito agradável com sua avó naquele dia.

De volta à sua casa, naquela noite, contou o motivo da avó ao marido. Os dois se divertiram com aquilo. Daí em diante, a mulher passou a preparar o peixe assado com o rabo e ficar mais atenta aos detalhes e à utilidade prática das coisas.

Autor Desconhecido

### *Definindo o planejamento e o plano de ensino/aula no Ensino da Arte*

O planejamento é uma tarefa humana, pela racionalidade e capacidade reflexiva de pensar o quê, quando, onde, como, para que e por quê. Assim, o planejamento acompanha situações da vida cotidiana, planeja-se o casamento, o nascimento de um filho, uma viagem, a compra de uma casa, uma conquista de um desejo. Na vertente educacional, o planejamento pode ser definido como o processo sistematizado pelo qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar as metas estabelecidas.

Frente a isso, temos o plano de ensino enquanto nível mais concreto de ação a cargo do professor, condição essencial para o êxito do trabalho docente. Entretanto, o planejamento do ensino não é um pacote fechado após sua elaboração. É algo flexível que pode ser alterado pela demanda, de acordo com o retorno dos alunos; às vezes exigindo redefinição de objetivos, acréscimo ou supressão de conteúdos ou mudança nas estratégias de ensino.

Planejar não é fazer alguma coisa antes de agir. Planejar é agir de um determinado modo para um determinado fim. Isto quer dizer, sobretudo, que planejar é incorporar à ação um algo. De imediato, esse algo a mais deve ser definido como um modo de pensar, apto, ele mesmo, a gerar um tipo próprio de ação. (GANDIN, 1995, p. 116).

O planejamento do ensino é um instrumento estratégico da ação educativa, que conta com a singularidade educador-educando, sendo formalizador da dinâmica pedagógica, ao passo que contempla conhecimentos, aspectos metodológicos, gostos e interesses dos parceiros educacionais, bem como a reflexão para, na e sobre a ação. É condutor do percurso e base da avaliação.

Existe, assim, uma relação de complementaridade entre planejamento e avaliação, esses elementos do ensino são parceiros incontestes. É essencial ao planejamento ser claro e compreensível aos envolvidos diretos, favorecedor da avaliação como processo articulador, escapando do olhar ingênuo para uma observação profunda, crítica e significativa. “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

As finalidades mais importantes do planejamento, independentes da área do conhecimento, são:

- Organizar antecipadamente a ação educativa;
- Evitar a improvisação, mas dar lugar à provisoriedade (flexibilidade);

- Conduzir os educandos ao alcance de objetivos;
- Distribuir em equilíbrio o tempo educativo (livre/dirigido);
- Atingir a coordenação dos conteúdos e das atividades pedagógicas;
- Avaliar o caminho no caminhar e ao final da jornada, a fim de superar dificuldades e traçar novos rumos educacionais.

Nesses termos, quando tratamos do planejamento, contemplaremos a dimensão do plano de aula, roteiro abreviado e esquemático para a condução da ação docente, documento pormenorizado, eixo norteador das ações educacionais, em todas as áreas do conhecimento, que, todavia, não tem um modelo “certo” e rígido a ser seguido na sua elaboração, basta que seja o norte para quem o elaborou e claro aos interessados diretos. Portanto, necessita de sequência coerente entre os elementos a serem considerados no processo de ensino - aprendizagem (tema, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências)<sup>17</sup>.

Considerando o exposto, apresentaremos um exemplo de plano de aula, o qual já foi desenvolvido em nossa experiência educativa de outrora e que pode, ou não, ainda alcançar viabilidade nas instituições de anos iniciais do Ensino Fundamental e outras práticas docentes, tendo por foco o ensino da Arte:

### *Exemplo de Plano de Aula em Arte*

#### **1 Identificação**

- a) Escola Municipal Pingo de Gente
- b) 1º ano do Ensino Fundamental
- c) Professora Nájela Tavares Ujiie
- d) 8 horas-aula / Distribuídas em quatro dias letivos

#### **2 Tema**

Cubismo: uma arte geométrica construtiva

---

<sup>17</sup> Uma explicação detalhada acerca do que compõem cada item do planejamento, ou seja, do plano de aula, temos em Pabis (2012, p. 122-123), livro de Teoria e Metodologia do Ensino de História e Geografia, que pode ser consultado para esclarecimento.

### 3. Objetivos

#### a) Objetivo Geral:

- Oportunizar as crianças contato e apreensão significativa do Cubismo, enquanto corrente artística e arte planificada geométrica construtiva.

#### b) Objetivo Específicos:

- Apreciar obras Cubistas de Pablo Picasso;

- Contextualizar o movimento Cubista;

- Experienciar arte pelo concreto, numa prática de releitura e fazer artístico vivencial;

- Fomentar a criatividade, a participação ativa, a formação estética, o posicionamento e a expressividade na criança.

### 4. Conteúdos

- Definição e contextualização Cubista

- Apreciação artística Cubista em Pablo Picasso (1881-1973)

- Leitura estética<sup>18</sup>

- Releitura

- Fazer artístico vivencial: Planificação do outro

### 5. Metodologia

1. Roda da conversa inicial: Hoje estudaremos o Cubismo, ou movimento Cubista em Arte. Alguém sabe o significado deste movimento? O que é um cubo? Temos algumas hipóteses acerca das características deste movimento? Ouvir as crianças de forma sensível, extraindo significâncias de suas contribuições.

2. Distribuir na roda obras Cubistas de Pablo Picasso, impressas em papel fotográfico, tamanho A4, para apreciação, manipulação, deslumbramento e diálogo entre as crianças e com elas.

3. Fixação de um cartaz na lousa conceituando Cubismo, leitura e diálogo intertextual da compreensão da palavra e da compreensão de mundo das crianças pelo exposto.

---

<sup>18</sup> Para realização da leitura estética sugerimos o uso do roteiro que se apresenta no anexo I, ao final deste livro.

4. Assistir ao vídeo Obras de Pablo Picasso. Enviado por Konda 08/07/2006. Duração: 5'09". Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=W8MC2LC0U1o>. Acesso em: 01/10/2012.
5. Diálogo com as crianças das impressões, após terem assistido ao vídeo.
6. Leitura estética a se realizar com suporte do roteiro.
7. Fixar as obras anteriormente manipuladas na lousa para observação e escolha pessoalizada da criança, de qual obra desejará proceder à releitura. Lembrando que a releitura, segundo Barbosa (2001), não é ato de cópia reprodutiva do desenho, mas momento de exercício interpretativo do olhar e criação inspirada por uma obra, pela ótica sensível do observador e intérprete criativo. Disponibilidade de papel prancha, tamanho A4, lápis preto, borracha, pincel e tinta guache.
8. Após secagem das releituras, ordenar na parede externa da sala uma exposição. É importante evidenciar as obras e as releituras, com legendas de créditos ao pintor da obra.
9. Exercício de Planificação do Outro: organize as carteiras de modo que as crianças fiquem sentadas uma de frente para outra, aos pares. Rememore as características do Cubismo: arte geométrica construtiva, planificação, desenho de formas geométricas e apresentadas no mesmo plano. A seguir, solicite a planificação do outro, cada um olhando para o modelo tridimensional a sua frente, deverá realizar seu desenho. Disponibilize papel e lápis de cor.
10. Ao final da atividade, cada um deverá apresentar sua obra e comentá-la. Poderemos expor num varal no interior da sala.

## **6. Avaliação**

As crianças serão avaliadas por sua participação e envolvimento demonstrado ao longo do desenvolvimento das atividades, exposição das suas opiniões tanto pela oralidade, como pela exposição expressiva de sua compreensão do movimento Cubista, materializada em sua produção pictórica de releitura e no exercício de planificação.

## 7. Referências:

BARBOSA, Ana Mãe. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena História da Arte**. 7 ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

KODAN. **Obras de Pablo Picasso**. Enviado em 08/07/2006. Duração: 5'09". Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=W8MC2LC0U1o>. Acesso em: 01/10/2012.

Ao finalizar o registro de um exemplo de plano de ensino/aula, voltado ao ensino da Arte, esperamos ter sido elucidativos e claros quanto ao encadeamento relacional das partes de um planejamento. E, na sequência deste capítulo, buscaremos discutir a relação de complementaridade existente entre planejamento e avaliação, pois as *Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais em arte* (PARANÁ, 2010, p. 41) afirmam que: “Ampliar repertórios artísticos, humanizar os sentidos e propor conhecimentos técnicos em cada área são objetivos passíveis de serem avaliados. Afinal em algum momento as crianças deverão responder a desafios e propostas docentes”. No entanto, os moldes em que avaliação escolar é vista perpassam por uma dimensão legal, conceitual e paradigmática, que delinearemos no próximo tópico.

### *A Avaliação Articulada ao Ensino da Arte*

Discutir e dialogar acerca de avaliação escolar não é uma tarefa fácil, uma vez que o tema não é simples e está imerso em dicotomias, paradigmas tradicionais e emergentes, que polarizam a avaliação em classificatória x mediadora; quantitativa x qualitativa; pontual x processual; objetiva x subjetiva; padrão x evolutiva; coerção x correção; fechada x aberta; dentre outras. Por outro lado, na atualidade, é válido

ressaltarmos que a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e do dimensionamento de uma práxis transformadora, sendo assim a avaliação um processo relacional e dialético.

A LDB 9394/96, em seu artigo 24 inciso V, determina que, “a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. No que tange à Educação Infantil, a lei evidencia, no artigo 31, que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

A avaliação é vista, portanto, como processo dialético (diagnóstica, formativa e somativa), no qual temos a participação do par educativo, professor-aluno, ambos são avaliados para que as ações educacionais ganhem viabilidade transformadora da ação de alunos que conquistarão novos conhecimentos e de professores que modularão novas reflexões, numa construção da práxis educativa artística ou de qualquer área do conhecimento que esteja atuando.

No ensino da Arte

[...] entende-se que a avaliação deve permear todo o processo didático: do início – pelo diagnóstico do que os alunos sabem, não sabem, querem e devem aprender (avaliação diagnóstica), ao final – pelo acompanhamento, readequação de estratégias e aferição das dificuldades e avanços dos alunos (avaliação somativa e formativa). Nesse sentido, ela é formal (fichas de registros, autoavaliação, trabalhos práticos cujos resultados podem ser examinados objetivamente) e informal (mediante observação e acompanhamento atento do professor). [...] É preciso considerar a avaliação em arte como instrumento de emancipação e transformação da alienação em conhecimento. Essa é a premissa fundamental para superação da hierarquização, da classificação, da desigualdade e da exclusão, particularmente na escola pública, das classes menos favorecidas. (PARANÁ, 2010, p. 41-42).

Vemos, pelo exposto, que as especificidades do ensino da Arte não fogem ao desejo de romper com as estruturas cristalizadas e prover a transformação pessoal, social e cultural dos/nos indivíduos.

Nos mesmos termos Hernández (2000, p. 146), evidencia que a avaliação em artes é um processo envolto em dicotomias e discussões, mas que deve considerar o objetivo central “[...] das aulas de arte e da produção e leituras visuais, sonoras e gestuais, fica óbvio que a avaliação deva partir daí, de como os aprendizes se apropriam dessas linguagens”. A avaliação em arte tem por enfoque entender, interpretar e valorizar está área de conhecimento disciplinar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, a avaliação, no processo de ensino e aprendizagem de Arte, pode concretizar-se em três momentos distintos que são:

- a avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade;
- a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos;
- a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu. (BRASIL, 1997, p. 102 e/ou BRASIL, 2001, p. 56)

A concepção exposta oportuniza uma visão flexível e dinâmica ao mesmo tempo do processo avaliativo dialético, que perpassa o antes, o durante e o depois da ação educativa. Compreendendo, assim, que a avaliação precisa estar comprometida com as aprendizagens individuais de professores e alunos, no seu sentido construtivo e evolutivo do homem que busca ser mais.

Em coaduno ao exposto Hernández (2000) pondera que a avaliação em arte com o dimensionamento atual vincula-se a arte como disciplina, a experiência estética e ao conhecimento conceitual e procedimental, num percurso de planejamento do processo ensino e aprendizagem,

que valorize o conhecimento em seus aspectos perceptivos e conceituais, desenvolva a consciência crítica e o pensamento flexível e abra caminho para a compreensão e para a apreciação da arte, enquanto linguagem e patrimônio cultural da humanidade.

No que tangência alguns aspectos que pode ser avaliados em arte, embora focado na cultura visual o autor mencionado anteriormente, sintetiza elementos que podem ser generalizados as demais ramificações artísticas, reformulados e complementados, mas que são ponto de partida a avaliação e ampliação do apoderamento de conhecimentos e arte, tais como:

- O conhecimento e a compreensão sobre os fenômenos e problemas relacionados com a arte, as obras e os artistas.
- A capacidade de dar forma visual às idéias.
- A argumentação que apóia temas e questões relativas à arte.
- A descrição, análise e interpretação das obras de arte e de seus significados.
- A curiosidade, a inventividade, a inovação, a reflexão e a abertura a novas idéias.
- A clareza no momento de expressar idéias, de maneira oral e escrita, sobre a arte.
- O fato de expressar e sintetizar idéias nas discussões sobre arte ou sobre as produções artísticas.
- A diferenciação das qualidades visuais na natureza ou no meio humano.
- A participação ativa em todas as atividades.
- A competência na atualização das ferramentas, dos equipamentos, dos processos e das técnicas relacionadas com as diferentes manifestações da cultura visual.
- As atitudes para as manifestações artísticas e seu papel na vida das pessoas. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 162).

Considerando o exposto enquanto instrumento avaliativo adequado ao ensino da arte temos a indicação do portfólio<sup>19</sup>, “[...] uma

<sup>19</sup> No que diz respeito à utilização do portfólio como instrumento avaliativo no livro Didática, de Zych (2010, p. 94-95) apresenta-se um detalhamento. Com relação ao seu uso pedagógico voltado ao ensino da arte para aprofundamento recomendamos a leitura de Hernández (2000, p. 163-174).

compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda relevantes, após um processo de análise crítica e devida fundamentação” (ALVES & ANASTASIOU, 2006, p. 104), o qual possibilita uma avaliação abrangente de critérios técnicos e qualitativos, pois permite ao professor visualizar e avaliar os conhecimentos básicos da arte em aplicação e os conhecimentos constituídos pela estratégia de busca e ação criativa em arte.

Enfim, a nosso ver, não existe um receituário de planejamento, nenhum manual de passos para a avaliação em arte pronto a ser seguido. Existem sujeitos, educadores e educandos, perspicácia na ação, no olhar e na reflexão. Para que não passemos a vida toda “a assar o peixe sem rabo”, sem ao menos saber o motivo.

#### Síntese do capítulo

O planejamento e a avaliação articulados ao ensino da Arte têm suas particularidades, sendo o planejamento o instrumento norteador e base condutora da ação educacional independente da área, no âmbito do qual a avaliação é parte integrante e parceira essencial para promoção da transformação educacional e social, ao passo que é diagnóstica, formativa e somativa, ou seja, processo dialético, de mudança.





## Ponderações Finais

Ao realizar o fechamento deste livro, cabe lembrar que seu objetivo fundante foi provocar debates e discussões acerca da base que orienta a Teoria e Metodologia do Ensino da Arte, com intuito de romper barreiras, ranços e práticas cristalizadas e nos abirmos ao novo que está por vir.

O livro se encerra aqui. No entanto, o caminho da arte está aberto para que cada um experiencie à sua maneira, trilhe o percurso do seu jeito, tornando-se criativo, produtivo, autor da sua práxis educativa e de sua trajetória.

Neste espaço final que ainda nos resta, gostaríamos de indicar algumas obras cinematográficas que cumprem um papel ímpar em sensibilizar para arte e para vida, para educação, com paixão, com alteridade, com fruição e prazer. São elas:

- *Sociedade dos Poetas Mortos*, diretor Peter Weir, 1989, 128 min;
- *A língua das Mariposas*, diretor José Luis Cuerda, 1999, 96 min;
- *O sorriso de Mona Lisa*, diretor Mike Newell, 2003, 117 min;
- *A voz do coração*, diretor Christophe Barratier, 2003, 95 min;
- *Escritores da Liberdade*, diretor Richard LaGravenese, 2007, 123 min;

- *Como estrelas na terra, toda criança é especial*, diretor Aamir Khan, 2008, 165 min.

Chamamos atenção especial para o último filme mencionado e conclamamos a todos os educadores, independentes da área de ensino, que sejam sensíveis ao outro, na escuta, no olhar, no ver e enxergar a alma infantil. Toda criança é especial, assim deve ser vista pela sua potencialidade e não por suas limitações, por seus acertos e não por seus erros.

A arte é a ciência da liberdade, do nonsense. Portanto, educadores e possíveis arte-educadores, cuidem para não impregnar de senso crítico adultocêntrico e senso o que é dissenso, mas mola propulsora à criação. Frente ao exposto até aqui, finalizo minhas ponderações com o que acredito acreditar acerca da arte e seu ensino no universo escolar, sem certezas e verdades absolutas, porque a vida, assim como a arte, é dinâmica, repleta de contradição e movimento. E, as transformações, inclusive das ideias, são para os que estão vivos, como você e como eu.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1985.

ALVES, Leonir Pessate; ANASTASIOU, Léo das Graças Camargos (Org). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 6 ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. 7 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2009, p. 11-38.

BARBOSA, Ana Mãe. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena História da Arte**. 7 ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 1986.

BLOT, Bernard. O teatro. In: PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 5.692/17, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília-DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n°. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília-DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, v. 6, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, v. 6, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, v. 3, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 5ª a 8ª séries. ed 2. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 05/2009 aprovada em 17 de dezembro de 2009, Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 04/2010 aprovada em 13 de julho de 2010, Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.** Resolução CNE/CEB nº 07/2010 aprovada em 14 de dezembro de 2010, Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução CNE/CEB nº 02/2012 aprovada em 30 de janeiro de 2012, Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2012.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. Campinas-SP: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. Petrópolis-RJ: Editora Fundação Petrópolis Ltda, 2003.

CANTON, Kátia. **Novíssima Arte Brasileira**: um guia de tendências. São Paulo: Iluminuras, 2000.

CORSO, Angela Maria; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática**. Guarapuava: UNICENTRO/UAB, 2012. (Coleção Pedagogia: Saberes em Construção).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Categorias políticas para a educação básica**. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 1997.

DIXON, Andrew Graham. **Arte, o guia visual definitivo**. [S.l.]: Publifolha, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil plátos**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FARINA, Cynthia. Práticas estéticas e práticas pedagógicas: Corpo e contemporaneidade. In: **29º Reunião da Associação Nacional da ANPED** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) - Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu-MG, 2006.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs). **Educação e arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas-SP: Papirus, 2008, p. 95-107.

FERREIRA, Paulo Nin. Artes visuais na Educação Infantil. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (orgs). **Oficina de sonho e realidade na formação do educador da infância**. 3 ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

FIGUEIREDO, Lenita Miranda. **História da Arte para Crianças**. 11 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-48.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério de 2º grau. Série Formação Geral).

GANDIN, Daniel. **Escola e transformação social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HONORIO, Cintia Maria. **Arte & Caminhos: construção e fruição**. Curitiba-PR: Base, 2007.

HUMMES, Julia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, set. 2004, p. 17-25.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: a brincadeira como elemento da cultura. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IABELBEG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2 ed. Porto Alegre-RS: Zouk, 2008.

INSTITUTO Arte na Escola. **Referenciais Curriculares em Arte**. Edição de verão. São Paulo, v. 49, fevereiro 2008, p. 4-5.

KOHL, Maryann F. **O livro dos arteiros**: arte grande e suja. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

KOHL, Maryann F. **Fazendo arte com qualquer coisa**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2012.

KOHL, Maryann F.; POTTER, Jean. **Descobrimo a ciência pela arte**: propostas de experiências. Porto Alegre-RS: Artmed, 2003.

KOHL, Maryann F.; POTTER, Jean. **A arte de cozinhar**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2005.

KOHL, Maryann F.; RAMSEY, Renee; BOWMAN, Dana. **Iniciação a arte para crianças pequenas**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2005.

KOHL, Maryann F. SOLGA, Kim. **Descobrimo grandes artistas**: a prática da arte para crianças. Porto Alegre-RS: Artmed, 2001.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de Professores: o convite da arte. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 3 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004, p. 11-24.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Maria Clara. Teatro na Educação. In: **Cadernos de Teatro**. Rio de Janeiro: O Tablado, 1972, p.6-10.
- MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro**. 9 ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática no ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.
- MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 7 ed. Campinas-SP: Papirus, 2009, p.79-114.
- PABIS, Nelsi Antonia. **Teoria e Metodologia do Ensino da História e Geografia**. Guarapuava: UNICENTRO/UAB, 2012. (Coleção Pedagogia: Saberes em Construção).
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte e Artes**. Curitiba-PR: SEED/SE, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba-PR: SEED/SE, 2010.
- RAJCHMAN, John. O pensamento na arte contemporânea. In: **Novos Estudos**. São Paulo Fundação Carlos Chagas (FCC), v. 91, nov. 2011, p. 97-106.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROGRIGUES, Antonio Medina. **Antologia da Literatura Brasileira: o modernismo**. São Paulo: Marco Editorial, 1979.

SANS, Paulo de Tarso C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SCHILLER, Pam; ROSSANO, Joan. **Ensinar e Aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas-SP: Papyrus, 2008, p. 77-94.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 7 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2009, p. 39-78.

UJJE, Nájela Tavares et al. A obra teatral um olhar contemporâneo e prazeroso. In: **Revista Páginas Abertas**. São Paulo: Paulus, ano 28, nº 17, 2003, p. 14-15.

VIANA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 7 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2009, p. 115-138.

XR, Marcus Valério. **O que é arte**. Publicado 24 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.xr.pro.br/Arte.html>. Acesso em: 05/10/2012.

ZYCH, Anizia Costa. **Didática**. Guarapuava: UNICENTRO/UAB, 2010. (Coleção Pedagogia: Saberes em Construção).

YOGI, Chizuko. **Aprendendo e Brincando com a Música e com Jogos**. Rio de Janeiro: Fapi Ltda, 2003.





# ANEXO

## *ANEXO 1*

### *ROTEIRO – LEITURA ESTÉTICA*

- ANÁLISE OBJETIVA

- AUTOR DA OBRA

- CONTEXTO

  - momento histórico, período, lugar, data

- CORRENTE ARTÍSTICA

  - movimento característico

- LINHAS

  - horizontais, verticais, diagonais, curvas, quebradas, circulares, trançadas, espiraladas, tracejadas, torcidas, contínuas, finas, grossas.

- FORMAS

  - geométricas, orgânicas (animais/vegetais), angular, arredondada, semi-circular, cônica, piramidal etc.

- CORES

primárias, secundárias, terciárias, complementares, quentes, frias, neutras, contrastantes, claras, escuras, brilhantes, fortes etc

- TEXTURA

lisa, áspera, sedosa, aveludada, rígida, granulada, porosa, macia, arenosa, rugosa, quebradiça, escorregadia etc.

- TÉCNICA

pintura, desenho, gravura, fotografia, colagem, assemblage, escultura, escultura, objeto, xenografia, instalação, holografia (laser)

- TEMÁTICA

retrato, auto-retrato, cena cotidiana, cena histórica, cena religiosa, paisagem rural, paisagem urbana, marinha, natureza morta, alegoria, abstração.

- BELEZA

belo do real, belo da realidade, belo da expressão da comunicação, imagética.

● ANÁLISE SUBJETIVA

- Impressão pessoal

- Sentimentos que emanam: alegria, tristeza, dramaticidade, paz, leveza, desprezo, revolta, ternura, piedade, irritação, relaxamento, tensão, esperança, melancolia, solidão, amizade, resignação, calma, harmonia, amor, dor, agressividade, paixão, lentidão, vergonha, austeridade, compaixão, movimento, agitação.





