



ARARIBÁ conecta

ARTE

MANUAL DO PROFESSOR

8º ano

Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável:
Flávia Delalibera Ussi

Componente curricular:
Arte - 8º ano

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0011 P24 0100200060



MODERNA





ARARIBÁ conecta



ARTE

MANUAL DO PROFESSOR

8^º ano

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável: Flávia Delalibera Iossi

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas
pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Atuou como professora de
Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo. Editora.

Componente curricular: ARTE

1^a edição

São Paulo, 2022



Elaboração dos originais:**Flávia Delalibera Iossi**

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Atuou como professora de Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo. Editora.

Filipe Brancalão Alves de Moraes

Licenciado em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, e mestre em Artes (área de concentração: Pedagogia do Teatro) pela Universidade de São Paulo. Professor e ator.

Silvia Cordeiro Nassif

Bacharela em Música e doutora em Educação (área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Professora do Departamento de Música da Universidade Estadual de Campinas (SP). Pesquisadora.

Rafael Kashima

Bacharel em Música pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Licenciado em Artes – Música pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Mestre em Música (área: Fundamentos Teóricos) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Pesquisador e professor de Música.

Alexandra Contocani

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Arte-educadora.

Verônica Veloso

Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade de São Paulo. Mestra e doutora em Artes (área de concentração: Pedagogia do Teatro) pela Universidade de São Paulo. Atuou como professora universitária e na formação de atores. Artista de teatro e performer.

Ana Patrícia Vasconcellos Sharp

Bacharela e licenciada em Dança e Movimento pela Universidade Anhembi Morumbi (SP). Professora e bailarina.

Marcelo Cabarrão Santos

Bacharel em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor e orientador de grupos teatrais.

Lucas Oliveira

Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Mestre em Artes, área de arte e educação, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa Arte e Educação. Pesquisador e mediador cultural. Professor.

Áuana Diniz

Bacharela em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-graduada em Mediação em Arte, Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Pesquisadora e arte-educadora.

Maria Emilia Faganello

Bacharela em Artes Cênicas (habilitação em direção teatral) pela Universidade de São Paulo. Arte-educadora formada pelas Oficinas Culturais do Estado de São Paulo. Docente, atriz, diretora, parecerista de projetos culturais.

Organização dos objetos digitais: Olivia Maria Neto

Capa ilustrada por Matheus Costa, de Florianópolis (SC), que mostra dois adolescentes em uma apresentação de breakdance e um adolescente interagindo com dança em realidade virtual. Ao refletir sobre a arte e sua relação com a mídia e o consumo, os jovens podem compreender, de modo crítico, a produção e a circulação de arte na sociedade.

Coordenação geral da produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição: Olivia Maria Neto

Edição de texto: Tatiana Pavanelli, Vanessa Valença de Moraes

Assistência editorial: Daniela Venerando, Denise de Almeida

Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurélio Camilo, Vinicius Rossignol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha

Ilustração da capa: Matheus Costa

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Renata Susana Rechberger

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Arali Lobo Gomes, Cesar G. Sacramento, Lilian Xavier, Luciane Gomide, Maíra Cammarano, Patricia Cordeiro, Sirlene Prignolato, Viviane Mendes

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Tempo Composto, Vanessa Trindade

Supporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Araribá conecta arte : 8º ano : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editora responsável Flávia Delalibera Iossi. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Arte.
ISBN 978-85-16-13780-9

1. Arte (Ensino fundamental) I. Iossi, Flávia Delalibera.

222-113420

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

ORIENTAÇÕES GERAIS	IV
• A coleção	IV
• Arte e educação	VI
• A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	VIII
• Abordagens no ensino das artes visuais	XIII
• A dança na escola	XV
• Música e educação: pressupostos teórico-metodológicos	XVII
• Uma abordagem para a experiência teatral	XIX
• A avaliação em Arte: estratégias de verificação da aprendizagem	XXI
• Propostas interdisciplinares	XXIV
• Atenção a possíveis riscos na realização das atividades ou ao tratar de temas potencialmente sensíveis para os estudantes	XXIV
• Culturas juvenis e projeto de vida	XXV
• Pensamento computacional e fundamentos éticos e científicos para a educação	XXV
• Planejamento e organização	XXVI
LEITURAS COMPLEMENTARES	XLVI
Unidade 1	XLVI
Unidade 2	XLVIII
Unidade 3	XLIX
Unidade 4	LII
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	LIV
ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS	1

ORIENTAÇÕES GERAIS

A COLEÇÃO

A coleção apresenta uma proposta didática de desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores para o componente curricular Arte. Com base na estrutura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e a partir das quatro unidades temáticas por ela contempladas – artes visuais, dança, música e teatro –, a coleção busca inspirar e orientar o trabalho do professor e oferecer experiências significativas para os estudantes ao longo de cada volume, estimulando a experimentação artística, a percepção, a sociabilidade, a empatia, a autonomia, a criatividade e o senso crítico.

Este Manual deve ser recebido tanto como uma base conceitual para orientar as aulas quanto como um convite a se apropriar dos conteúdos com confiança e sensibilidade. Cada professor deve sentir-se à vontade para adequar as propostas à realidade do contexto em que atua e para experimentar, criar e refletir com escuta e qualidade de presença em sua sala de aula.

Cada conteúdo foi desenvolvido com atenção aos aspectos expressivos e emocionais que tangenciam o aprendizado com as artes, com orientação para o registro, a sistematização de procedimentos de pesquisa em torno das artes, a reflexão crítica individual e coletiva, a escuta e o diálogo, a valorização das vivências e do repertório cultural dos estudantes e, finalmente, uma compreensão ampla da arte como produção cultural em intenso diálogo com o contexto histórico. Outros aspectos importantes no material são a orientação à ocupação dos espaços da escola e o diálogo com a comunidade do entorno.

Ao longo dos volumes, os conteúdos de cada unidade temática (ou linguagem artística) são trabalhados de modo a contemplar os códigos fundamentais da linguagem, a percepção de si e do meio e as conexões entre a arte e a vida social na atualidade.

► Cultura, diversidade e empatia

Cada volume da coleção apresenta um recorte amplo e diverso da arte e das manifestações culturais do Brasil e de outros países. Apresenta-se uma concepção multiculturalista da arte, isto é, a interpretação de que a arte é apenas mais um dos campos que compõem aquilo que denominamos **cultura**, ou seja, o conjunto dinâmico de hábitos, códigos e relações que definem ética e esteticamente os povos. Essa perspectiva não reduz a importância da arte ou deslegitima as suas disciplinas e seus saberes. Pelo contrário, aumenta o seu alcance, revelando a arte em sua trama de relações com a educação, a economia, a política, a história, a memória, as religiões, entre tantos outros campos.

Sob essa abordagem, a arte se desdobra em uma nova dimensão pedagógica. Além de um recurso de expressão, ela passa a ser também compreendida como uma ferramenta para ler o mundo e para nele atuar de modo interdisciplinar. Nessa **abordagem multiculturalista** da arte na educação, a escola pode ser entendida como uma **zona de contato** para os estudantes, que desenvolv-

vem a sua autopercepção em meio aos diversos estímulos que a experimentação, a fruição e a crítica da arte e das manifestações da cultura possibilitam.

[...] a escola se insere como uma importante “zona de contato”, no sentido atribuído por Mary Louise Pratt (*apud* HALL, 2003, p. 31), pois envolve “a copresença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas [...] cujas trajetórias agora se cruzam”. Podemos, então, nos perguntar: como as crianças provenientes de diferentes origens étnicas, religiosas e socioculturais dialogam nessa zona de contato específica [...]?¹

A noção de **diversidade** é fundamental para essa abordagem do ensino de Arte. Se a escola é uma zona de contato, é a diversidade artística e cultural apresentada aos estudantes que definirá o alcance e a complexidade das interpretações e reverberações da aprendizagem com a arte. Essa apresentação não pode prescindir de um olhar responsável e cuidadoso para o contexto de vida dos próprios estudantes, que têm suas especificidades em cada território.

O Brasil tem como marco da sua formação cultural e social a diversidade, mas também a diferença entre povos. Tudo isso se manifesta no imaginário cultural dos estudantes e no convívio entre todos os membros de uma comunidade escolar. Por isso, é importante construir cuidadosamente uma abordagem pedagógica com as artes que acolha as diferenças, com atenção às desigualdades e que celebre o diverso, de modo a agregar um componente ético e crítico à aprendizagem escolar com as artes e a ampliar a possibilidade de os estudantes pensarem a si com autorreconhecimento e autoestima, valorizando-se na relação com os seus pares e com o mundo.

Como resposta à articulação dos vários grupos sociais brasileiros historicamente desprivilegiados, como as populações negras e indígenas, surgiram nas últimas décadas legislações que visam à educação para as relações étnico-raciais, para os direitos humanos, para a abordagem das questões de gênero, diversidade sexual, religiosa e para a inclusão. Exemplo disso são as Leis nº10 639/2003 e nº11 645/2008, que inserem, respectivamente, as histórias e culturas das populações de matriz africana, indígenas e quilombolas no currículo, de modo transversal e com ênfase nos componentes Arte e História, ou mesmo os Temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criados na década de 1990, que, passados aproximadamente 20 anos, foram atualizados para compor a BNCC. Todas essas transformações e representações fundamentam a elaboração da coleção.

Por isso, a coleção está repleta de exemplos da produção cultural de diferentes grupos sociais e de todas as regiões do Brasil. Em primeiro lugar, há exemplos do patrimônio cultural, das instituições culturais e de monumentos de várias regiões do país. Do mesmo modo, manifestações artísticas e literárias de diferentes épocas e das várias regiões são apresentadas. Expressões materiais e imateriais da cultura brasileira são

¹ HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, 2017. p. 50-51.

abordadas por diferentes vieses, desde o ponto de vista da linguagem até a relação histórica, econômica e social com os contextos de origem, a exemplo da capoeira, rodas de samba e de choro, escolas de samba e desfiles de Carnaval; festejos populares, concretismo paulista e neoconcretismo carioca; tropicalismo e bossa nova; tendências culturais urbanas, como o *rock* e as vertentes da cultura *hip-hop*, como o *break*, o *rap* e o grafite; o baião, xote, xaxado e forró; o frevo de Pernambuco; o ritual *kuarup* que homenageia os mortos entre os povos do Alto Xingu, entre eles os Kamayurá, Kuikuro, Mehinako, Aweti e Nahukuá.

Outro tema de destaque é o protagonismo das mulheres na arte e na cultura, ora com atenção à produção de artistas mulheres em um espectro temático mais amplo em todas as linguagens, ora partindo de trabalhos que tematizam o gênero de modo mais objetivo, a exemplo das obras **Mulheres são heroínas**, do recorte da produção das mulheres na linguagem contemporânea do grafite e da ênfase na contribuição das mulheres para o Modernismo no Brasil. Entre as várias artistas destacadas, especialmente nas seções **Artista e obra** e também ao longo dos Temas, estão: Ananda Nahu (BA), Criola (MG), Djuena Tikuna (AM), Dorit Kolling (MT), Deborah Moreira (BA), Maria Auxiliadora (MG), Anita Malfatti (SP), Edith do Prato (BA), Mary Wigman (Alemanha), Rosana Paulino (SP), Elza Soares (RJ), Carolina Maria de Jesus (MG), Laura Virgínia (DF), Pina Bausch (Alemanha), Pitty (BA), Rita Lee (SP), Lygia Clark (MG), Roberta Carvalho (PA), Berna Reale (PA), Luciana Bortoleto (SP) e Julia Viana (SP).

A abordagem da arte em interface com os debates raciais, atenta à produção de artistas negras e negros e às heranças históricas, sociais e culturais de matriz africana, também está presente ao longo dos volumes. Em primeiro lugar, enfatiza-se o protagonismo negro na arte nas diferentes linguagens, com artistas como: Rosana Paulino (SP); Criola (SP) e Mauro Neri (SP); Lia de Itamaracá (PE); Milton Nascimento (MG), Elza Soares (RJ); Carolina Maria de Jesus (MG) e Machado de Assis (RJ). Além da abordagem sobre os artistas, há também uma revisão crítica sobre a questão racial na produção cultural e artística de diferentes momentos, como o audio-guia da exposição “Histórias afro-atlânticas”, do Masp e do Instituto Tomie Ohtake. Soma-se a isso a abordagem em expressões culturais de matriz negra que já estão consolidadas ou que são recentes e marcadamente conectadas às culturas juvenis, como a capoeira, as rodas de samba, as batalhas de passinho e toda a cultura do *hip-hop*.

Por fim, a temática indígena está presente ao longo dos volumes, com diferentes abordagens, em convergência com as orientações da Lei nº 11 645/2008 . Há forte presença da produção contemporânea de artistas indígenas nas diferentes linguagens, como Denilson Baniwa (etnia Baniwa) e Gustavo Caboco (etnia Wapichana), Olinda Yawar (etnias Tupinambá e Pataxó Hâhâhâe) e Djuena Tikuna (etnia Tikuna). Também são abordados recursos artísticos e expressivos presentes em muitas culturas indígenas, como os instrumentos percussivos, especialmente aqueles utilizados pelos Kayapó e os Ka'apor, assim como o uso de outros instrumentos, como as flautas, em ritos e cerimônias de diferentes etnias, como o *kuarup*, dos Kalapalo e outros povos do Xingu. O Museu das Marrecas Kariri representa a museologia social, tematizando a retomada da identidade indígena Kariri pelas novas gerações de Lavras da Mangabeira, no Ceará. Ademais, a temática indígena é trabalhada com viés crítico a partir de exemplos de espetáculos de diferentes grupos de dança, como **Kuarup ou a questão do índio**, do Ballet Stadium, que foi apresentado em 1977 como denúncia do genocídio indígena em

curso durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), e **Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre os espelhos**, da Cia. Oito Nova Dança, que homenageia o povo Yanomami.

► A organização da coleção

Cada livro da coleção está organizado em **quatro Unidades**, cada qual focada em uma linguagem artística contemplada pela BNCC – artes visuais, dança, música e teatro. Em cada uma delas, há orientações específicas que ajudam a criar conexões entre elas, além dos demais componentes e áreas do conhecimento. Estima-se que cada Unidade possa ser trabalhada ao longo de um bimestre, podendo ser parcial ou integralmente adaptada para corresponder às necessidades e interesses de cada professor e escola.

Cada Unidade é organizada em **seções**. Algumas delas são fixas, no começo e ao final de cada Unidade, e outras são itinerantes, ou seja, aparecem oportunamente. Essa estrutura visa a sistematizar e a orientar, de modo organizado, o desenvolvimento das várias competências gerais, da área de Linguagens e suas Tecnologias e de Arte, além das próprias habilidades das quatro linguagens artísticas e das artes integradas da BNCC.

Na seção **Abertura da Unidade**, há uma imagem artística e a indicação dos títulos dos diferentes Temas a serem trabalhados. Essa seção inicial visa a aquecer a imaginação e despertar o interesse dos estudantes para o que virá adiante, além de informar ao professor as competências e habilidades a serem trabalhadas ao longo da Unidade.

Na sequência, a seção **De olho na imagem** reproduz a imagem da Abertura da Unidade ou, ocasionalmente, outras imagens relacionadas. Essa seção indica o momento certo para uma **avaliação diagnóstica**, isto é, para o professor mapear os conhecimentos prévios, repertório cultural e as conexões que os estudantes fazem entre a linguagem artística a ser trabalhada e as próprias vivências. Ela também contribui para mapear e desenvolver as habilidades leitoras dos estudantes, considerando a imagem um modo de intertextualidade. Por meio da leitura de imagens, forma-se o olhar para a produção artística e cultural e estimulam-se a reflexão e o diálogo. O professor conta com várias sugestões de perguntas para fundamentar uma **leitura de imagem**.

A seção **Artista e obra** aparece logo depois da seção **De olho na imagem**, mas também de modo itinerante ao longo das Unidades. Ela aprofunda um exemplo de produção artística, com a atenção direcionada especificamente para o **processo de criação** de artistas ou coletivos. Na seção, o professor é orientado a mediar a leitura, de modo a estimular a percepção dos estudantes sobre os seus próprios processos criativos e experiências.

As Unidades estão organizadas em **Temas**, que atuam como organizadores do conteúdo. Cada Unidade tem, em média, três Temas, cada qual desenvolvendo um texto teórico específico, que é a base para as demais seções. Há várias seções que se desdobram do conteúdo trabalhado em cada Tema.

A seção **Foco na linguagem** reinsere ao longo da Unidade o exercício da leitura de imagem, com foco em elementos específicos de cada linguagem artística. A partir do olhar para as imagens trabalhadas em cada Tema, o professor encontra perguntas e orientações para aprofundar a percepção e a reflexão. Ela estimula os estudantes a identificar, demonstrar, relacionar, diferenciar, comparar e refletir sobre elementos das linguagens artísticas.

A seção **Experimentações** propõe práticas de criação, experimentação e pesquisa artística, individuais ou coletivas. Ela antecipa as experiências mais complexas que serão realizadas ao final de cada Unidade e afirma a importância e a centralidade da experiência e do fazer artístico no ensino de Arte, além de oferecer uma ótima oportunidade para uma **avaliação em processo**, com foco no desenvolvimento dos estudantes em relação às linguagens artísticas e conteúdos de cada Tema.

A seção **Entre textos e imagens** apresenta diferentes textualidades – entrevistas, roteiros, poemas e poemas visuais, quadrinhos, crítica de arte etc. – que contribuem para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes e que situam diferentes modos de documentar, teorizar e difundir conhecimento sobre as artes. A seção é acompanhada de **Questões** que orientam a aplicação didática dos conteúdos e em grande parte direcionada à interdisciplinaridade com o componente Língua Portuguesa.

A seção **Por dentro da arte** tem a função de aprofundar o conteúdo sobre a linguagem artística em questão, destacando elementos, procedimentos e instituições artísticas centrais para circulação da produção cultural em cada linguagem artística. É nessa seção que figurinos, cenários, museus, videoclipes, musicais e outros elementos importantes para uma ou mais linguagens da arte são trabalhados. É também a seção que concentra com maior ênfase as habilidades das **artes integradas**.

A seção **Arte e muito mais** propõe-se a ensinar procedimentos de pesquisa ou debates em sala de aula, com ênfase na interdisciplinaridade e na relação entre arte e vida social. Muitas propostas da seção orientam a criação de projetos temáticos entre diferentes componentes, como Arte, Língua Portuguesa, Geografia, História etc. É também nessa seção que se concentra a maior parte das propostas focadas nos **Temas contemporâneos transversais** da BNCC.

Muitas dessas seções, especialmente as que orientam uma prática artística, de pesquisa e de debate, dão ao professor a oportunidade orientada de fazer **avaliações em processo**, isto é, para verificar a apreensão dos conteúdos, a resposta crítica e reflexiva, os desdobramentos criativos e as dinâmicas individuais e coletivas de interação de aprendizagem.

Além dessas seções, há também os **Boxes de indicações (Para ler / Para assistir / Para ouvir / Para acessar / Para visitar)**, com conteúdos extras para aprofundar a abordagem de cada Tema, e o boxe **Glossário**, com a definição de palavras que podem suscitar alguma dificuldade na leitura por parte dos estudantes.

Ao final de cada Unidade, há duas seções fixas muito importantes para consolidar todo o percurso de aprendizagem realizado.

A seção **Pensar e fazer arte** propõe uma experiência mais longa e reflexiva de experimentação artística, às vezes focada em uma situação-problema da escola ou da comunidade do entorno. As proposições ocupam duas ou mais aulas. Trata-se de uma oportunidade de revisar sensivelmente os conteúdos trabalhados, criando oportunidades de autoexpressão, experimentação e reflexão crítica com base no fazer artístico. As propostas possibilitam um maior empenho reflexivo sobre o contexto de vida e o imaginário cultural dos estudantes. São também uma oportunidade de ocupar outros espaços da escola e de envolver a participação da comunidade escolar, interna e externa. Essa seção demarca o momento ideal para a **avaliação de resultado**, isto é, para o professor estabelecer dinâmicas reflexivas e avaliativas para retomar todo o percurso de aprendizagem da Unidade.

Por fim, a seção **Autoavaliação** apresenta uma síntese dos conteúdos trabalhados e uma série de questões, que estabelecem critérios de autopercepção, possibilitando aos estudantes não apenas identificarem o que aprenderam, mas se pensarem como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Há também indicações de como o professor pode se autoavaliar a partir da escuta das percepções e reflexões dos estudantes.

Muitas dessas seções, especialmente **Experimentações e Pensar e fazer arte**, serão acompanhadas do ícone **Diário de bordo**, que sugere o uso de uma estratégia de registro e documentação dos processos de criação, pesquisa e dos debates instaurados em sala de aula, que poderão ser retomados ao final de cada Unidade como uma evidência de aprendizagem e um recurso para retomar os processos instituídos ao longo do trabalho de cada Unidade.

ARTE E EDUCAÇÃO

► Um breve histórico do ensino de Arte no Brasil

No Brasil, o ensino de Arte pode ser dividido em três momentos conceituais e didáticos: o **tradicional**, o **modernista** e o **contemporâneo** (ou pós-modernista).

A concepção tradicional iniciou-se com os primeiros processos informais implantados pelas missões religiosas, especialmente a jesuítica, e ganhou forma com a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes (Aiba), em 1824. Nesse modelo em que o ensino era concebido unicamente como técnica, o trabalho com as artes visuais, por exemplo, apoiava-se exclusivamente no ensino sistemático, principalmente do desenho geométrico e técnico. Por óbvio, esse recorte historiográfico ignora os modos tradicionais de produção estética e a transmissão de saberes entre os povos originários do território que convencionamos chamar "Brasil", assumindo a colonização e as suas tecnologias como marco fundamental do que denominamos "arte" e naturalizando o apagamento dos saberes e modos de transmissão dos povos originários.

Com o início do Modernismo, em meados da década de 1920, houve uma ruptura com essa concepção tradicional, e o ensino de Arte passou a considerar o fazer artístico como base. Essa concepção teve sua melhor formulação a partir de 1948, com a fundação, no Rio de Janeiro, da Escolinha de Arte do Brasil, desencadeando o Movimento das Escolinhas de Arte em todo o país. Esse movimento, cujos conceitos e métodos foram fundamentados nas ideias de John Dewey (1859-1952), Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960), foi responsável pela valorização da espontaneidade, da livre expressão e da liberdade criadora no ensino de Arte, afastando-se, assim, dos preceitos tradicionais orientados para a técnica. Essa corrente alocava a noção de *experiência* no centro do debate da educação, do que decorria uma abordagem muito aberta às artes e ao ensejo à percepção, expressão e enunciação que elas possibilitam.

No início da década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) distanciou o ensino de Arte da concepção modernista ao reduzir seu conteúdo ao desenvolvimento de práticas e procedimentos. Assim, ao designar os componentes do currículo, a LDBEN os classificou em duas modalidades: a das disciplinas que compunham as áreas do conhecimento, com objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação específicos, e a das "atividades educativas", que abrangiam o ensino de atividades artísticas.

Assim, coube à disciplina então designada **Educação Artística** desempenhar o papel de coadjuvante no currículo escolar. Essa visão, hoje considerada equivocada, na década de 1980 quase acarretou a retirada do ensino de Arte do currículo escolar.

Diante dessa situação, professores – reunidos em torno do Movimento de Arte-educação na década de 1980 – organizaram-se para manter o ensino de Arte no currículo escolar. Graças a essa mobilização, a LDB, promulgada em 1996, garantiu a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica e, ainda, reconheceu-a como área do conhecimento. Essa mudança marcou o início da concepção contemporânea, de acordo com a qual o ensino de Arte é componente fundamental da construção histórica, social e cultural dos seres humanos.

► A Arte e seu ensino no mundo contemporâneo

Como visto, o ensino de Arte cumpriu diferentes papéis ao longo da história do Brasil, ora estimulando uma educação tecnicista, ora privilegiando a expressão por meio do fazer artístico. Ademais, as grandes transformações do campo artístico e das linguagens também contribuíram para que nas últimas décadas se consolidasse uma relação mais próxima entre a arte e a educação, de modo que aquilo que se ensina e vivencia na escola não esteja tão alijado da produção cultural contemporânea. Esses vieses do ensino de Arte, no entanto, são confrontados com novos fenômenos tecnológicos, comunicacionais e perceptivos na virada para o século XXI.

Nas últimas décadas, o avanço tecnológico promoveu um espetacular e ainda não totalmente compreendido processo de democratização da imagem e da palavra. Esse processo proporcionou, mesmo às pessoas residentes nas localidades mais distantes, o acesso ao imenso universo simbólico produzido ao longo da história e nos dias atuais, em tempo real, o que torna a tarefa do ensino de Arte no Brasil muito mais complexa.

Com isso, amplia-se a responsabilidade do professor de Arte no desenvolvimento do olhar crítico dos estudantes para a produção cultural, ou seja, não só das obras artísticas, mas também das imagens e das produções de diversas linguagens que invadem o cotidiano, muitas vezes decorrentes de campanhas publicitárias. Isso amplia o leque de referências a serem trabalhadas com olhar crítico e apurado nas aulas de Arte, de modo a contemplar também o amplo espectro da **cultura visual** – internet, filmes, games, desenhos animados, propagandas, imagens das redes sociais, memes etc. –, tão presente no cotidiano e no imaginário dos estudantes de hoje em dia.

A **educação da cultura visual**, no entanto, não se restringe a produções de referências visuais ou audiovisuais; considera também **artefatos culturais** de outras naturezas, como os sonoros, por exemplo. E o ensino com essa perspectiva está associado à atenção, investigação e leitura crítica dos repertórios culturais dos estudantes e com eles, considerados como colaboradores ativos nesses processos de ensino e aprendizagem.

Outra dimensão central do ensino contemporâneo de Arte é o trabalho com o repertório cultural dos estudantes. Deve-se refletir sobre como as **culturas juvenis** têm suas formas de expressão, a relação que estabelecem com os territórios nos quais estão inseridas, seus símbolos, práticas, representações e o modo como os próprios estudantes as vivenciam ou colaboram para seus processos de transformação.

Na perspectiva da cultura visual o ensino de Arte não se restringe mais aos códigos herdados pela história da arte ou aos limites daquilo que é ou não considerado arte:

Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas a outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional. Não estou tentando, portanto, realizar um mero exercício de especialista entusiasta, mas afinar os últimos detalhes de uma ferramenta educacional para o desenvolvimento vital dos sujeitos, quer dizer, de um instrumento útil para melhorar a vida (AGUIRRE *in MARTINS*, 2009, p. 170).²

Esse questionamento da separação hierárquica entre a arte e outros âmbitos da vida amplia também sua capacidade de colaborar com os **projetos de vida** dos estudantes, como coloca Imanol Aguirre a partir da proposta de se considerar a ação educacional como uma **ferramenta educacional para o desenvolvimento vital dos sujeitos**. Na BNCC, o projeto de vida está associado ao desenvolvimento de habilidades que auxiliem os estudantes a questionar as diferentes violências físicas, econômicas e simbólicas que decorrem das desigualdades sociais, étnicas e de gênero e desenvolver habilidades que lhes possibilitem projetar suas vidas com consciência de si mesmos e da atuação social que têm. Nesse sentido, o ensino pode colaborar para o desenvolvimento de aspectos como a autopercepção, as habilidades socioemocionais e a capacidade de fazer escolhas, a partir de processos de criação individuais e coletivos, dos debates e das pesquisas, das referências artísticas trabalhadas, entre outros.

► O ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Para ensinar Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante levar em consideração as especificidades dessa fase da escolarização.

É necessário considerar os conhecimentos a respeito das linguagens artísticas que os estudantes construíram nas etapas anteriores da escolarização para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, os estudantes, em geral, já estudaram alguns dos elementos formais de obras artísticas das diferentes linguagens. Nessa nova etapa escolar, então, consolida-se o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes na relação com as artes, fazendo da produção cultural um recurso importante para os estudantes se relacionarem com as intertextualidades – principalmente na articulação entre palavra e imagem. Por meio da relação com a arte, eles desenvolvem a imaginação, a escuta sensível, a capacidade de inferir sobre textos orais ou escritos e também a argumentação crítica. Eles, aos poucos, aprendem procedimentos para identificar, relacionar, comparar e analisar criticamente as diferentes manifestações do conhecimento, tornando-se gradativamente preparados para responder com autonomia e responsabilidade por seus interesses, desejos e escolhas.

Assim, trata-se de uma etapa da Educação Básica em que se torna mais importante valorizar a autonomia, o repertório e os saberes que os estudantes adquiriram nas experiências dentro e fora da escola. Cabe ao professor abrir espaço em suas aulas para que o repertório, os

² AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a Educação Artística. In: MARTINS, Raimundo; TORINHO, Irene (org.). *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. p. 170.

interesses, os valores e as próprias manifestações culturais do contexto do qual os estudantes fazem parte sejam trabalhados, de modo que eles se sintam valorizados e produzam relações entre aquilo que já conhecem e os saberes historicamente construídos pela humanidade.

Dessa forma, a escola deve propiciar o tempo e o ambiente necessários para que eles encontrem significados para as suas descobertas e revelem suas aptidões. O professor deve incentivá-los e orientá-los na realização das atividades propostas, especialmente as práticas coletivas, por meio das quais eles descobrem os valores individuais e de seus pares.

É importante que os temas abordados em sala de aula estejam contextualizados historicamente. Assim, é fundamental amparar-se em uma visão multicultural e interdisciplinar, de modo a estimular o senso crítico e a criatividade dos estudantes, para formar sujeitos autônomos, solidários, justos, responsáveis, afetivos e éticos, prontos para o exercício pleno da cidadania e para a defesa da vida democrática.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

► Objetivos e princípios

A BNCC apresenta as aprendizagens essenciais articuladas às competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver no decorrer da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que conformam as três etapas da Educação Básica.

Lê-se no documento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.³

A BNCC, assim, consolida um documento de referência para a formulação de currículos e de propostas pedagógicas convergentes com as necessidades e os interesses de cada território.

► A BNCC e os currículos

A BNCC não substitui os currículos. O documento estabelece as aprendizagens essenciais que cabem à Educação Básica no país, mas os caminhos para a realização dessa tarefa se encontram em uma construção dos currículos, trabalho que vai depender da realidade e das demandas de cada local. Por isso, tanto a BNCC quanto os currículos são ações que devem caminhar juntas para que a Educação Básica cumpra seu compromisso com a formação integral dos estudantes.

As diferentes redes de ensino e instituições escolares têm autonomia para desenvolver estratégias e metodologias didático-pedagógicas, selecionar diferentes recursos e material pedagógico e complementar os objetos de conhecimento estabelecidos na BNCC com conteúdos disciplinares e temas contemporâneos pertinentes a cada grupo de estudantes, considerando as necessidades, discussões e decisões tomadas pelo conjunto da comunidade escolar. A BNCC é uma referência que se concretiza na ação de professores, membros da administração escolar, estudantes e comunidade envolvidos na construção dos currículos.

► Fundamentos pedagógicos da BNCC

A BNCC estabelece que os currículos tenham como foco o **desenvolvimento de habilidades e competências**, com a educação integral como marco estrutural. Tal concepção constitui o principal fundamento pedagógico da BNCC.

Em síntese, uma competência é a somatória de diferentes habilidades. Para desenvolver as **Competências gerais**, os estudantes mobilizam habilidades de diferentes áreas do saber, de modo articulado com as **atitudes e valores** que pautam os princípios éticos da educação na BNCC. As competências indicam a capacidade de interpretar e responder a problemas aplicáveis ao dia a dia e à vida social, de modo integrado e interdisciplinar, dividindo-se entre gerais e específicas.

Para desenvolver uma competência específica de área, os estudantes mobilizam habilidades próprias dos componentes curriculares daquela área do conhecimento. As **Competências específicas de Linguagens**, por exemplo, demandam a articulação entre habilidades dos componentes dessa área, como Arte e Língua Portuguesa ou Arte e Educação Física. Exemplo disso pode ser encontrado em todas as seções **Entre texto e imagens** da coleção, que apresentam diferentes textualidades para ampliar o conhecimento sobre arte e desenvolver as habilidades leitoras, fomentando a capacidade de inferir sobre textos, fazer análises críticas e criativas, produzir relações com as próprias vivências e mobilizar as linguagens como recurso de registro, reflexão e criação.

Por fim, as **Competências específicas de Arte** resultam da articulação entre habilidades do componente Arte, podendo envolver habilidades próprias de cada unidade temática (linguagem artística) – artes visuais, dança, música e teatro – e também das artes integradas. Conforme se evidenciará adiante, cada linguagem parte da produção cultural e artística para promover não apenas a experimentação, mas também a contextualização e a reflexão a partir da aprendizagem com a arte, o que se consolida, em meio à articulação entre as diferentes seções, como um modo de entrecruzar e somar as habilidades desenvolvidas.

As **habilidades** são aquelas que, somadas, consolidam uma competência. Elas estão, em geral, associadas a um verbo específico – identificar, reconhecer, pesquisar, explorar, experimentar, criar, analisar, dialogar etc. Cada habilidade corresponde a um **Objeto de conhecimento** específico. No caso do componente curricular Arte, esses objetos de conhecimento e habilidades não são sequenciais ou próprios para um ou outro ano de cada etapa escolar; são os mesmos para todo o Ensino Fundamental II. As habilidades são desenvolvidas por meio de práticas específicas. Cada seção do livro foca no desenvolvimento de um tipo específico de habilidade, como aquelas mais voltadas para a ampliação do repertório, para a experimentação artística, para o diálogo e a reflexão partilhada ou para a contextualização e o reconhecimento das relações entre a produção cultural e a vida social de modo mais amplo.

³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 8.

A estrutura de trabalho em torno de competências e habilidades reflete o compromisso da BNCC com o desenvolvimento da educação integral. Somam-se a essa estrutura, então, as **atitudes e valores** que a BNCC incentiva, expressos na configuração de suas competências, mas também por meio do trabalho interdisciplinar com os **Temas contemporâneos transversais** e o fomento ao **pensamento crítico e criativo** embasado no método científico e na observação e sensibilidade ao entorno social do qual os estudantes fazem parte. Tal compromisso está explicitado na proposição de um processo educativo que proporcione o desenvolvimento global do estudante como sujeito de aprendizagem, o que significa considerar suas necessidades, suas possibilidades, seus interesses e suas vivências sociais. Essa concepção de educação integral “supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir”.⁴ Assim contextualizada, a aprendizagem ganha sentido, contribuindo para incentivar o estudante a assumir o **protagonismo** tanto em sua vida escolar quanto em sua atuação na sociedade da qual faz parte.

Como exemplo de articulação entre os elementos da BNCC, na Unidade 4, de dança, os estudantes fazem uma análise de discurso do filósofo e ativista indígena Ailton Krenak, observando os elementos da fala e também do manifesto na Assembleia Constituinte. Além de se relacionar com o Tema contemporâneo transversal Cidadania e cívismo, com foco no subtema Educação em direitos humanos, a proposta ensina um procedimento de pesquisa e fomenta o desenvolvimento de competências gerais (2 e 9), competências específicas de Linguagens (1 e 4), competência específica de Arte (1) e a habilidade de Arte (EF69AR31), uma vez que os estudantes compreendem e analisam as relações entre as práticas artísticas e a vida social.

► As competências gerais da BNCC

A seguir, são listadas as dez competências gerais da Educação Básica. Vale observar que, tal como definidas no documento, elas entrelaçam conceitos, procedimentos, habilidades, atitudes e valores, expressando um entendimento da educação como a construção do conhecimento e da capacidade de aplicá-lo em ações que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e sustentável.

Competências gerais da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –,

bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.⁵

A BNCC é considerada um instrumento fundamental para a redução das desigualdades educacionais que se observam no país. Por meio desse instrumento, espera-se promover a equidade e assegurar um patamar comum de qualidade educacional a crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica.

► A área de Linguagens

Na BNCC, a área de Linguagens na etapa dos Anos Finais é composta dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, e considera que as práticas sociais acontecem por meio de diferentes modos de comunicação. Pela linguagem verbal, corporal, visual, sonora e até mesmo digital, as pessoas se relacionam consigo e com os outros, construindo culturas e formas de organização social.

Na etapa dos Anos Finais, a proposta é que os estudantes ampliem suas possibilidades expressivas de manifestação por meio das diferentes linguagens e também seus conhecimentos sobre elas, apropriando-se de suas especificidades para relacioná-las com

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 14.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 9.

o todo que compõem.

Em razão da maior capacidade de abstração dos estudantes nesse momento, um enfoque desejável é o aprofundamento de sua visão crítica sobre os conhecimentos específicos de cada componente da área em diálogo com o todo e com seus modos de ser e participar da vida social. Nessa etapa, os jovens podem elaborar, organizar e analisar fatos de maneira mais sistematizada para apresentar descobertas e conclusões de forma mais complexa.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.⁶

► A Arte na BNCC

A Arte é um campo do conhecimento humano sensível, cognitivo e comunicativo que envolve as práticas da criação, apreciação, compartilhamento e reflexão de suas formas. A experiência artística possibilita ao sujeito um modo abrangente e denso de olhar para si, para o outro e para o mundo, podendo favorecer o diálogo entre culturas distintas e o reconhecimento entre semelhanças e diferenças. A experiência artística é considerada uma prática social que possibilita aos estudantes que eles sejam protagonistas de seus processos de aprendizagens, atribuindo formas diversas aos seus modos de ser e habitar o mundo.

Desse modo, os processos de aprendizagem, que envolvem aspectos sensíveis, criativos e cognitivos, devem ser vistos como tão

importantes quanto os produtos deles gerados, que, por sua vez, devem ser considerados parte dos processos.

No Ensino Fundamental, a Arte está organizada no estudo das especificidades das **artes visuais**, da **dança**, da **música** e do **teatro** – as quatro unidades temáticas da BNCC, que podemos também denominar **linguagens artísticas**. A BNCC sugere que essas linguagens sejam articuladas entre si, para gerar uma outra possibilidade de estudo, nomeada **artes integradas**.

Na apresentação do componente Arte, a BNCC propõe que os estudantes sejam considerados em seus contextos sociais e culturais, e que a aprendizagem artística articule seis **dimensões do conhecimento**, que, de forma indissociável e simultânea, perpassem os conhecimentos das artes visuais, da dança, da música e do teatro. São elas: **criação**; **crítica**; **estesia**; **expressão**; **fruição** e **reflexão**. A **criação** diz respeito ao exercício de uma atitude intencional e investigativa que possibilita ao estudante atribuir materialidade estética a sentimentos, ideias e desejos de forma individual e coletiva. A **crítica** auxilia os sujeitos a uma nova compreensão de mundo, articulando aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. A **estesia** diz respeito à experiência sensível dos sujeitos em relação a si mesmos e ao espaço que ocupam considerando emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto. A **expressão** se refere à atitude de compartilhar criações e procedimentos artísticos. A **fruição** se refere à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais, para reconhecer sensações de prazer, deleite e até mesmo estranhamento. A **reflexão** se refere ao exercício de construir argumentos sobre as materialidades artísticas e os processos criativos, relacionando-os com aspectos sociais, filosóficos, políticos e culturais.

Os processos de aprendizagem das artes visuais, da dança, da música e do teatro devem considerar as seis dimensões do conhecimento citadas e contribuir para que os estudantes atribuam formas estéticas a pensamentos e sentimentos de maneira sensível, crítica e refletiva e, ainda, para que habitem o mundo de forma que conheçam e valorizem suas culturas ao mesmo tempo que dialogam com culturas distintas de maneira ética e respeitosa. Assim, as aprendizagens nas artes visuais, na dança, na música e no teatro devem estar conectadas com as espacialidades, corporalidades, musicalidades e teatralidades presentes na vida dos jovens, além de dialogar com as manifestações culturais e produções artísticas presentes em seu entorno social e no mundo.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 65.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.⁷

► Estrutura da BNCC

A BNCC explicita as competências e as aprendizagens essenciais das três etapas da Educação Básica e as competências específicas das áreas do conhecimento que integram cada etapa. Para as áreas que reúnem mais de um componente curricular, são explicitadas também as competências de cada componente. A etapa do Ensino Fundamental, a mais longa da Educação Básica, apresenta-se dividida em duas fases: Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano). Nessa estrutura, discriminam-se, para cada componente curricular, as habilidades que devem ser desenvolvidas ano a ano em cada fase. Essas habilidades estão relacionadas a objetos de conhecimento organizados em unidades temáticas. Observe, no quadro a seguir, as habilidades previstas para Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Arte 6º ao 9º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Artes visuais	Contextos e práticas	<p>(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.</p>
	Elementos da linguagem	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	Materialidades	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
	Processos de criação	<p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.</p>
	Sistemas da linguagem	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.
Dança	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
	Elementos da linguagem	<p>(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.</p> <p>(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p>
	Processos de criação	<p>(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.</p> <p>(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cénica e apresentação coreográfica.</p> <p>(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.</p>

Continua

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 198.

Continuação

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Música	Contextos e práticas	<p>(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p>(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>
	Elementos da linguagem	<p>(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p>
	Materialidades	<p>(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p>
	Notação e registro musical	<p>(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.</p>
	Processos de criação	<p>(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i>, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p>
Teatro	Contextos e práticas	<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p>
	Elementos da linguagem	<p>(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p>
	Processos de criação	<p>(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p>(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p>
Artes integradas	Contextos e práticas	<p>(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p>
	Processos de criação	<p>(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p>
	Matrizes estéticas e culturais	<p>(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).</p>
	Patrimônio cultural	<p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>
	Arte e tecnologia	<p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p>

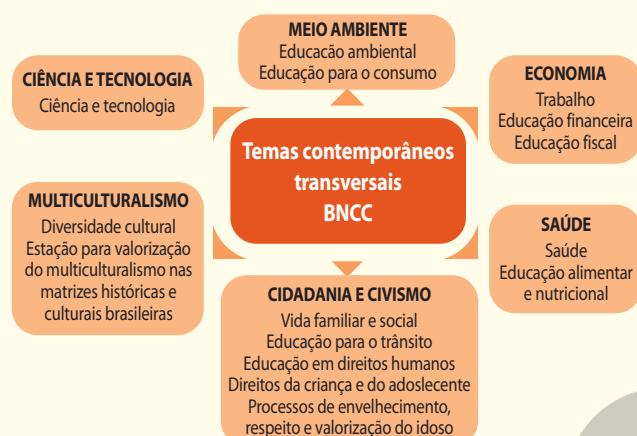
No documento, ressalta-se que a sequência da numeração usada para identificar as habilidades “não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” e que a organização das habilidades e dos objetos de conhecimento em unidades temáticas, tal como apresentada, é apenas um arranjo possível. Conclui-se, assim, que “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos”.⁸

► Temas contemporâneos transversais

O documento **Temas contemporâneos transversais na BNCC**, elaborado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica para apoiar a implementação da Base, dispõe seis temas, cada qual com subtemas a serem trabalhados por todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, de modo a resultar no desenvolvimento de várias competências, interdisciplinarmente, visando à aprendizagem para a vivência democrática, o trabalho e o respeito à cultura e aos modos de vida de cada população e contexto.

Observe, a seguir, os temas e os seus subtemas.

ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA



Fonte: BRASIL (2019).⁹

De acordo com a BNCC,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. [...] Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.¹⁰

O trabalho interdisciplinar com os temas contemporâneos transversais é mobilizado na coleção como um recurso para estimular o desenvolvimento das atitudes e dos valores da BNCC, que são parte fundamental da proposta ética da Base. Ao trabalhar pedagogicamente temas como os direitos humanos, as matrizes

estéticas e culturais, a saúde, o trabalho, entre todos os demais, o professor contribui para uma formação mais crítica e empática, orientada para a vivência democrática e pautada em princípios científicos e éticos. Por isso, ao longo das Unidades, os temas aparecem transversalmente, com ênfase em propostas de debate e pesquisa, nas quais os estudantes trabalham coletivamente e experimentam diferentes modos de embasar, sistematizar e compartilhar as pesquisas e reflexões.

Entre as atitudes e os valores trabalhados transversalmente, em convergência com as competências gerais da BNCC, os estudantes debatem, pesquisam, refletem e produzem registro sobre diferentes temas, que são trabalhados em seções como **Arte e muito mais** e **Por dentro da arte**. Exemplo disso são temas como a cultura de paz, o *bullying*, a autorrepresentação e o uso responsável das redes sociais para a comunicação na adolescência, a saúde mental, entre outros temas.

As pesquisas e propostas ao longo das Unidades também contemplam a diversidade entre os estudantes em perspectiva transversal. Não apenas o professor recebe orientações em várias seções sobre como lidar com turmas muito grandes ou em que os estudantes têm diferenças significativas no desenvolvimento prévio de habilidades e competências, como também temas como as deficiências sensoriais são trabalhadas, de modo que os estudantes possam contribuir atitudinalmente para a transformação das relações na escola, corresponsabilizando-se por uma vivência cotidiana mais empática, ética e democrática.

ABORDAGENS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Quais pressupostos orientam o ensino de artes visuais hoje? Que concepções de arte, educação, aprendiz, professor, aprendizagem, conhecimento, cultura eles revelam? Para auxiliar nessa reflexão, é pertinente voltar um pouco no tempo.

Até o início do século XX, havia a escola tradicional, cujos pressupostos empiristas propunham que a pessoa é totalmente moldada pelo meio externo. O conhecimento seria transmitido (transferido) pelo professor, cabendo ao estudante o treino, a repetição e a memorização das informações. Esse modelo foi denominado **educação bancária** por Paulo Freire (1921-1997). O ensino das artes visuais, seguindo os pressupostos empiristas da época, privilegiava a cópia fiel de modelos (imagens) na busca do aprimoramento das habilidades de reprodução e destreza motora. A expressão artística dos estudantes era desconsiderada.

Durante a primeira metade do século XX, a crítica à escola tradicional e o modernismo nas artes visuais promoveram a retirada de modelos e imagens da sala de aula. Passam a ser valorizados conceitos como subjetividade, espontaneidade, liberdade, criatividade, originalidade e expressividade e desconsideradas as influências do

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 31.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2019. p. 7. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 19-20.

meio em que os estudantes vivem. O objetivo primordial da arte na escola era desenvolver a criatividade (como originalidade) por meio da livre expressão, abordagem que visava à expressão individual e subjetiva dos estudantes.

Outro aspecto do ensino de Arte no Modernismo é a análise formalista da arte/imagem, que prioriza elementos e princípios da composição visual em detrimento da interpretação e produção de significados. A partir da segunda metade do século XX, um objetivo presente no planejamento dos professores de Arte brasileiros era desenvolver a percepção visual, em decorrência da adesão dos professores ao formalismo como modo de analisar obras/imagens de arte, muitas vezes de forma redutora. Essa análise focava o que os olhos veem (linhas, formas, texturas, cores etc.), independentemente dos contextos ali imbricados e dos significados que poderiam ser atribuídos às obras. A “bagagem” dos estudantes, seus conhecimentos prévios, sua cultura, enfim, são dispensáveis nessa alfabetização visual, pois não há atribuição de sentidos por meio da interpretação da obra ou imagem.

Superando as abordagens anteriores, mas sem negar suas contribuições para o desenvolvimento do ensino da arte no Brasil, a arte-educação contemporânea tem incorporado as mudanças do mundo da arte e da estética dos últimos cinquenta anos. Como diz Wilson,¹¹ a arte-educação é formada e modelada pelo mundo da arte e reflete suas crenças. Os sujeitos do processo ensino-aprendizagem são compreendidos levando-se em consideração concepções contemporâneas sobre a origem do conhecimento, fundamentadas no construtivismo. A arte-educação é, nesse sentido, fundamentada em uma concepção pós-moderna.

O ensino de Arte pós-moderno preserva as características emancipadoras conquistadas pelo Modernismo – como o direito à livre expressão na arte – e agrega concepções contemporâneas, como a vinculação entre expressão pessoal e cultural, uma vez que os processos criativos não se dão à parte das culturas. Nesse contexto, a imagem da produção cultural e artística tem posição privilegiada. Hoje, nas abordagens de ensino de Arte, a **leitura de imagens** ocupa um lugar tão importante quanto o do fazer artístico, como modo fundamental de construção do conhecimento da arte e de promoção do desenvolvimento cultural dos estudantes. As finalidades do ensino de Arte mudam com base na compreensão de que a cultura influencia o processo criativo.

É nesse cenário que surge a **abordagem triangular** para o ensino de Arte, concebida a partir dos debates do movimento arte-educação no Brasil na década de 1980, como uma proposta para direcionar o ensino das artes. Sistematizada com base no pensamento pós-moderno, assim como outras abordagens em vários países, diferencia-se por não ser formada por disciplinas, mas por ações: **ler, fazer, contextualizar**.

A partir das transformações e do fortalecimento do debate sobre o ensino de Arte nos anos 1980, a abordagem triangular foi criada e experimentada no contexto museológico, quando a

professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa dirigia o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1987-1993). Tendo o museu como ponto de partida, a abordagem triangular foi disseminada por várias frentes, sendo inclusive emprestada e reinterpretada para a elaboração dos **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN** – na década de 1990.

É importante destacar que a abordagem triangular não é uma fórmula ou metodologia a ser aplicada. Não há uma sequência correta entre fazer, contextualizar e ler. Cada professor deve compreender todos os aspectos que envolvem cada eixo dessa tríade e, a partir da realidade em que atua e dos seus interesses autorais como professor, definir como articular cada um desses eixos. O mais importante é a compreensão sobre a importância de articular o fazer artístico, a leitura e reflexão (que é quando os estudantes constroem relações com as próprias referências, vivências e ideias) e a contextualização (que é quando se articulam códigos e saberes próprios do campo da arte com outros campos de conhecimento e esferas da vida social), entendendo que nem a arte, nem o seu ensino se separam da vida social, sendo a **experiência** com a arte um modo de atuar e inferir sobre o mundo em que vivemos.

► O fazer artístico

A produção de arte na abordagem triangular não é a que busca a originalidade na livre expressão modernista ou o estudo formal apenas, mas a que emerge, fundamentada, da reflexão contextualizada. É um fazer com sentido para o estudante. É elaboração. “Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte.”¹² Nesse sentido, é um fazer que trata a arte como conhecimento histórico, social e cultural.

Embora seja possível incentivar um olhar retrospectivo ao mundo da arte em processos de citação, apropriação e reelaboração artística, o fazer na abordagem triangular não se reduz a um trabalho feito “a partir de” ou “inspirado em” obras de artistas – como uma releitura sem sentido para o estudante, visto que nem sempre essa atividade proporciona a construção de conhecimento artístico.

Isso não significa que devemos descartar a releitura como um dos modos de produzir arte na escola. Essas imagens são usadas como referência na criação de novas obras, em um diálogo entre artistas e obras de épocas e estilos diversos – e não apenas como imitação. A releitura contribui para a construção do conhecimento artístico quando, durante o processo expressivo do estudante, ele dialoga com textos visuais oriundos da história da arte, atribuindo novos sentidos a temas já explorados pela arte, constituindo-se, assim, um fazer consciente e informado.

O fazer artístico na abordagem triangular é sempre elaborado conjuntamente com o compreender o contexto e o ler imagens, constituindo-se um fazer reflexivo e contextualizado, o que o diferencia daquele das abordagens que vigoravam no passado da arte-educação brasileira. Pode também responder a um tema ou problema que não perta do universo da arte, mas do contexto e

¹¹ WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org.).

Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

¹² BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 17.

do convívio escolar, retirando a arte e suas disciplinas (história da arte, estética) da centralidade e entendendo-as como ferramentas para o processo de aprendizagem com a arte de modo mais amplo e socialmente situado.

Ao longo dos Temas desta coleção, são apresentadas propostas de práticas artísticas pertinentes aos estudos da Unidade, verticalizando o eixo do **fazer**.

► Contextualizar

Contextualizar é estabelecer relações, que podem ser históricas, artísticas, sociais, psicológicas, antropológicas, geográficas, ecológicas, biológicas, educacionais ou as que o professor eleger, de acordo com seus objetivos. "Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade."¹³

Vê-se, assim, que a redução da contextualização a dados históricos ou à biografia do artista pode também reduzir as possibilidades de aprendizagens dos estudantes. Contextualizar é mais do que fornecer um pano de fundo; a ação de contextualizar é elemento constituinte do objeto de estudo, seja uma imagem de obra de arte, da cultura visual, ou "qualquer conteúdo, de natureza visual e estética"¹⁴, considerando que, "além de obras de arte, toda e qualquer peça gráfica pode ser objeto de análise com os alunos".¹⁵ Fazendo uma analogia, assim como é inadequado perguntar "O que está por trás da imagem/obra?", é inadequado considerar a contextualização como algo que está por trás da imagem objeto da leitura. A contextualização faz parte do processo; constitui esse processo.

[...] a contextualização exerce um papel muito significativo na produção de sentidos do universo de imagens, quer sejam elas obras de arte, quer sejam elas cultura visual. A contextualização ao interligar o gesto de ler ao gesto de fazer torna significativa a experiência estética; passamos a dizer algo sobre a imagem que tem sentido para nós.¹⁶

A contextualização, nesta coleção, relaciona a arte a diferentes campos do conhecimento para enriquecer a construção do conhecimento da arte. Ela está presente não apenas nos conteúdos dos Temas, mas também como desdobramento nas reflexões e proposições de pesquisa e debate das várias seções itinerantes.

► Ler imagens/obras

A leitura da imagem/obra na abordagem triangular amplia e enriquece a compreensão de mundo porque prioriza a interpretação. A compreensão nasce da interpretação, que é o aspecto principal da leitura estética. É importante salientar que a análise formal dos elementos da composição não deve ser negligenciada quando está a serviço da interpretação, quando faz sentido para o estudante, enriquecendo a sua leitura. Por isso, é imprescindível escutá-lo, considerar seus modos de pensar sobre arte e saber o que faz sentido para ele.¹⁷

Diz Parsons que, ao contrário do paradigma modernista, na contemporaneidade, o ensino de Arte deveria se preocupar com as maneiras como os estudantes interpretam obras de arte em vez de somente como as percebem,¹⁸ pois análises formais não geram, por si só, significados.

A gama das imagens que podem ser objeto de leitura abrange as das artes ditas eruditas e populares, da cultura de massa, das histórias da arte, da cultura visual etc. "Arte e cultura visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devem ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos".¹⁹

Para atender ao eixo leitura, nesta coleção, nas aberturas de Unidade e ao longo dos Temas são apresentadas sugestões de roteiros de leitura de imagem de diferentes naturezas, em particular nas seções **De olho na imagem** e **Foco na linguagem**.

Como Ana Mae Barbosa concluiu: "[...] a Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que enriqueceram, ampliaram e explicitaram [...]"²⁰

Assim, seguindo nesse processo, cabe a cada professor de artes visuais reinventar a abordagem triangular de acordo com os seus contextos de prática pedagógica.

A DANÇA NA ESCOLA

Embora a situação da dança na sociedade tenha mudado consideravelmente a partir da década de 1970, a dança como arte é uma das disciplinas contínuas menos presentes nos planos escolares; o número de professores formados em dança que trabalham em escolas ainda é baixíssimo, e a comunidade escolar pouco comprehende seu papel como área de conhecimento.

13 BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998. p. 38.

14 BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998. p. 38.

15 BARBOSA, Ana Mae. ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação. In: 20º Seminário Nacional de Arte e Educação. **Anais...**, Montenegro: Fundarte, v. 1, 2006. p. 9.

16 AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. p. 348. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/53833>. Acesso em: 23 maio 2022.

17 ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

18 PARSONS, M. J. Compreender a arte: um ato de cognição verbal e visual. In: **A compreensão e o prazer da arte**, 1. São Paulo. **Anais...**, São Paulo: Sesc Vila Mariana, 1998.

19 BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 22.

20 BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11.

No entanto, a dança é uma das artes mais presentes em nosso cotidiano, em manifestações culturais e políticas, festas, cultos e reuniões religiosas, *shows* e mídias em geral. As diversas formas e motivações para dançar – lazer, religião, manifestações, terapia etc. – muitas vezes tornam nebulosas as razões pelas quais a dança deveria estar presente no currículo escolar. Se já temos tantas oportunidades de dançar fora, por que dançar dentro da escola?

No ano de 1997, com a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, a dança foi pela primeira vez incluída oficialmente em programas do Ministério da Educação. Além disso, a dança foi também apartada das artes cênicas, diferenciando-se do teatro, e separada da Educação Física, assumindo-se como linguagem artística. Esse foi um grande impulso para que professores, artistas e pesquisadores começassem uma longa jornada para compreender de fato o papel, as possibilidades e o diferencial da dança no currículo escolar.

A dança como arte no currículo escolar introduz uma dimensão muito importante para o universo da educação: o corpo em movimento no espaço em suas dimensões expressiva, estética e artística. A dança como arte proporciona uma experiência sensível e simbólica expressa pelo corpo, possibilitando o conhecimento de si e do outro na construção de sentidos.

Isabel Marques, pioneira no país na sistematização da dança no contexto escolar, enfatiza a necessidade de compreender a função social da dança na escola, entendendo a arte em seu potencial de compreensão e relação crítica com o mundo. Ou seja, a dança na escola se volta também para a problematização de estereótipos, preconceitos, injustiças, de modo que amplia e aprofunda as relações entre a escola e a sociedade.²¹

Observando as práticas encontradas em muitas escolas, podemos dizer que duas vertentes de ensino têm sido trabalhadas por professores que ensinam dança. A primeira delas é a **compreensão da dança como repertório**, ou seja, como coreografias que já existem, quer da tradição, como o balé clássico, as danças urbanas, as danças afro-brasileiras, quer a dança das mídias. Nessa linha de trabalho, coreografias devem ser aprendidas pelos estudantes nas aulas e reproduzidas nas festas escolares. Em geral, essa vertente de dança é mais reconhecida como “dança para os mais velhos”, para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Essa forma de compreender e ensinar dança na escola, quando levada ao extremo, ou seja, quando o aprendizado de diferentes repertórios é supervalorizado, muitas vezes estimula apenas a busca da perfeição corporal, que, não raramente, se transforma em práticas individualistas e competitivas. Nessas situações, o professor acaba exercendo papel crucial e centralizador nos processos de ensino-aprendizagem.

Atrelada a esse conceito de dança e de ensino está a ideia de **dança como técnica**, ou como exercícios físicos de aprimoramento corporal, que vão do alongamento ao condicionamento físico. A ênfase nas técnicas codificadas serve ao propósito de auxiliar a execução dos passos preestabelecidos dos repertórios escolhidos.

A segunda grande vertente que se observa nas práticas efetivas da dança na **escola compreende a dança primordialmente como criação**, ou seja, como possibilidade de improvisação, invenção,

brincadeira e jogo com o corpo nos diferentes tempos e nos espaços. Em geral, essa vertente é mais reconhecida nos Anos Iniciais, ou seja, entendida como “dança para criança”.

Essa vertente de ensino de dança, quando levada ao extremo, ou seja, quando ao estudante “tudo é possível” nos processos de criação, muitas vezes se transforma em práticas de *laissez-faire*, ou em deixar os estudantes fazerem do jeito que querem o que bem entendem. A figura do professor é, assim, praticamente excluída como interlocutor dos processos de conhecimento.

Em geral, atrelado a esse conceito de dança como criação está também o de **dança como linguagem e conhecimento do corpo**. A dança como linguagem também tem sido chamada de **Coreologia** (lógica da dança), **Sistema Laban**, ou simplesmente **Laban**. Já a ênfase na dança como conhecimento e conscientização do corpo em movimento também é conhecida como **práticas somáticas**, ou **Educação somática** (soma = corpo). Tanto uma prática como a outra, e até mesmo as duas juntas, são referenciais importantes que auxiliam os processos de criação de danças autorais.

Essas duas vertentes históricas para o ensino de dança, no entanto, acabam se encontrando no fato de compreenderem a dança somente como um **fazer**, ou seja, como produção – o que não deixa de ser um senso comum em relação ao conceito de dança/educação. Para esse senso comum, a arte em geral é um mero fazer sem teoria, sem reflexão, sem pesquisa e sem “pensamento”.

A publicação dos PCN em 1997 e as experiências com o ensino de dança em alguns municípios anteriores à publicação desse documento fizeram com que esse conceito de dança somente como um fazer fosse questionado e revisitado. No início dos anos 1980, professores de Arte foram chamados a repensar e repaginar suas práticas com base no conceito ampliado de ensino de Arte proposto por Ana Mae Barbosa.

As propostas de Ana Mae Barbosa – mencionadas anteriormente com ênfase ao contexto do ensino das artes visuais – deram um passo sem volta na organização curricular na área de ensino de Arte em geral. Na área de dança não foi diferente: hoje, a leitura da obra e a contextualização sociopolítico-cultural dos trabalhos artísticos por ela sugeridos também fazem parte do conhecimento socialmente construído em dança.

Nessa concepção de ensino de dança, propõe-se uma relação – e não mais uma separação – entre as práticas de improvisação (criação) e o aprendizado de repertórios, aproximando e integrando duas vertentes históricas de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o conhecimento de repertórios pode e deve gerar elementos para processos de improvisação/criação – individual ou coletiva – e vice-versa.

A abordagem dos conteúdos de dança nesta coleção respeita as premissas até aqui apresentadas. Ou seja, ao longo das Unidades, os processos de criação – o fazer – estão conectados à pesquisa e à investigação de movimentos cotidianos e ao conhecimento de diferentes artistas e matrizes estéticas e culturais. Portanto, há uma ampliação do fazer (produção) à medida que se aprofundam as relações entre a história da arte e a leitura de trabalhos de arte de outros pontos de vista.

Do mesmo modo, os processos de produção, leitura e contextualização da dança não podem ignorar o mundo virtual como as

²¹ MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

redes sociais, as plataformas de aprendizagem, os arquivos de imagens etc. Incluir tablets, celulares e computadores como recursos em sala de aula é essencial para que nos aproximemos dos estudantes e nos relacionemos com outras formas de conhecimento.

Os processos integrados do fazer dança – criação e repertório – estão intimamente relacionados às formas como nossos corpos percebem a dança, ou a como se dá a “escuta do corpo” do **ponto de vista de quem dança**. A dançarina e pesquisadora Jussara Miller, com base no trabalho do artista e educador mineiro Klauss Vianna (1928-1992), afirma que é necessário propormos em sala de aula o despertar dos sentidos a partir do corpo de cada um para possibilitar que os estudantes se apropriem de sua rede de sentidos e dancem de forma mais consciente.²²

O trabalho de conscientização do corpo – como vimos, hoje também chamado de Educação somática – deve embasar as práticas de dança para que elas não se tornem mecânicas, automáticas, sem sentido. Com base nas abordagens somáticas para o ensino de dança, podemos perceber o fluxo interno/externo do corpo em movimento, afirma Jill Green,²³ estudiosa estadunidense.

Esse processo de escuta e percepção do corpo e do corpo em movimento nos torna mais sensíveis às relações estabelecidas entre o fazer, o ler e o contextualizar a dança. Nas propostas de dança na escola, é interessante que os estudantes possam se apropriar dessa escuta do corpo e transformá-la em arte.

► A importância de Rudolf Laban

Rudolf Laban (1879-1958), dançarino e coreógrafo austríaco, foi, de certa forma, precursor da ideia de que é necessário um processo de consciência do corpo e do movimento para que a dança faça diferença na vida das pessoas e das comunidades.²⁴ Laban contribuiu de forma decisiva para a sistematização de novos processos de ensino-aprendizagem da dança. Já na década de 1960, na Inglaterra, suas propostas foram abarcadas pelo sistema educacional, revolucionando a ideia de dança, assim como suas práticas.

Laban foi pioneiro ao defender a ideia de que “todos podem dançar”, pois a dança, para ele, não era um conjunto de códigos prontos a serem copiados por corpos exemplares. Ao contrário, para Laban, a dança se encontrava na intersecção do fazer, do pensar e do sentir e tinha uma forma própria de se organizar, a qual ele chamou, como já vimos, de Coreologia (ordem, lógica da dança). Nos Estados Unidos, o trabalho de Laban, ressignificado pela terapeuta corporal Irmgard Bartenieff (1900-1981), também é conhecido como *Sistema Laban*.

A Coreologia (ou o Sistema Laban) não pode ser confundida com uma forma de dança (como se fosse uma técnica), nem mesmo com um método. Os princípios do movimento e da dança sistematizados por Laban são elementos estruturais da dança, ou seja, elementos que, em composição, nos possibilitam corporificar tanto os processos criativos quanto os repertórios já existentes.

Laban, portanto, não desenvolveu um código ou um estilo de dança, mas seus estudos fornecem elementos para que as danças que conhecemos e fazemos se tornem intencionais, compreendidas e percebidas de outra forma. Partimos da premissa de que o conhecimento dos princípios de Laban nos possibilita fazer, ler e contextualizar a dança de outro modo: **a partir da perspectiva da própria dança**. É importante que os estudantes conheçam corporal e intelectualmente as **estruturas do espaço** (níveis, planos, projeções, progressões etc.) – ou **onde** a dança acontece; as **qualidades** e os **fatores do movimento** (peso, espaço, tempo e fluência) – ou **como** a dança acontece; e o **corpo** (articulações, cabeça, tronco e membros) – ou **o que** se movimenta na dança. Interligados, esses elementos geram composições ou coreografias nos processos de improvisação e nos fazem compreender melhor as danças que já existem (os repertórios).

É a dança corporeificada que traz sentido aos processos de leitura e contextualização da obra – isto é, somente a partir do **corpo dançante** teremos outras visões e perspectivas de aprendizagem da dança como arte. Assim, o papel do professor torna-se muito importante não somente na proposta e no estímulo das atividades sugeridas em sala de aula, mas também como um corpo presente e dançante com os estudantes.

O professor, portanto, além de mediador e interlocutor da dança, deve ser a personalização da arte na relação com os estudantes. Isso ocorre nas práticas do professor também fora da sala de aula, sendo ele mesmo um dançante frequentador e pesquisador de dança.

MÚSICA E EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A música, como prática social, nunca esteve completamente ausente das escolas de Educação Básica, a despeito das diversas legislações, contra ou a favor, nas últimas décadas. Mesmo não estando no currículo como um conhecimento sistematizado, estava no recreio, nas brincadeiras das crianças, nas festas e, mais recentemente, nos celulares e em outros dispositivos tecnológicos usados pelos jovens.

A partir da Lei nº 11 769/2008, suplantada mais recentemente pela Lei nº 13 278/2016, entretanto, há uma indicação clara nos documentos legais para que a música seja contemplada como conteúdo curricular obrigatório da disciplina Arte, fato que obriga as escolas a repensar a forma como essa linguagem artística será tratada daqui em diante.

Historicamente, houve pelo menos dois momentos antagônicos em relação à música na Educação Básica que ainda hoje ressoam em muitas propostas e práticas escolares. Até meados do século XX, foram predominantes as metodologias de cunho reproduzivista, inspiradas no modelo conservatorial²⁵ e voltadas para o ensino de teoria musical e a reprodução de um repertório, sobretudo por meio do canto. Posteriormente, começaram a surgir propostas que

²² MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

²³ GREEN, Jill. Somatic Authority and the Myth of the Ideal Body in Dance Education. **Dance Research Journal**, v. 2, n. 31, p. 80-100, 1999.

²⁴ LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

²⁵ Ensino musical de cunho técnico e teórico, praticado nos conservatórios e escolas livres de música.

caminhavam no sentido oposto, que evitavam o fornecimento de modelos e repertórios prontos, desconsideravam qualquer conhecimento teórico, enfatizavam a dimensão expressiva da música e apostavam em uma espontaneidade criativa dos estudantes. Nesse momento, as aulas foram substituídas por oficinas, e a teoria, pela prática. A partir do final do século XX, porém, com o fortalecimento das pesquisas em educação musical, essas duas abordagens começaram a ser questionadas e iniciou-se um processo de busca por uma terceira via, que, não desprezando os conteúdos tradicionais do ensino de música, fosse capaz de articulá-los em propostas que valorizassem também a dimensão expressiva e criativa do ensino.

Na atualidade, a despeito das diferentes possibilidades de abordagens teórico-metodológicas que vêm sendo construídas nesse processo, um ponto que parece ser consensual entre educadores e pensadores da educação musical é que a música deve estar presente na escola como uma forma de conhecimento específico, que tem seus conteúdos e valores próprios.²⁶ Falar em conhecimento musical, porém, é uma generalização, pois o fenômeno musical é algo bastante complexo e multifacetado, que envolve vários aspectos, tanto internos/estruturais quanto externos/contextuais. Tentando abranger essa complexidade, apoiamo-nos na divisão do conhecimento musical estabelecida por Philip Tagg,²⁷ que considera duas categorias: **música como conhecimento** (conhecimento de música, envolve tanto o fazer quanto a apreciação musical) e **conhecimento metamusical** (conhecimento sobre música, envolve tanto a teoria musical quanto as relações entre as práticas musicais e seus contextos socioculturais). Mesmo considerando a impossibilidade de abranger, na Educação Básica, a totalidade dessas formas de conhecimento musical, entendemos a importância de apresentar conteúdos e atividades que garantam minimamente o acesso dos estudantes a essas duas categorias estabelecidas por Tagg, possibilitando que eles tenham oportunidade tanto de vivenciar a música na sua realidade concreta – fazendo ou apreciando – quanto de compreender conceitos teóricos básicos e refletir sobre as informações contextuais.

Como pressuposto fundamental de todo o ensino, temos a concepção da música como “uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som”.²⁸ Pensar a música dessa forma coloca em evidência alguns aspectos importantes na elaboração de propostas práticas. Em primeiro lugar, considerar a música como uma forma de linguagem enfatiza seu caráter como meio de comunicação e expressão e, portanto, a necessidade de que ela deva ser compreendida, e não apenas apreciada. Entendemos que uma das principais funções da escola seria fornecer aos estudantes instrumentos que favoreçam uma aproximação com a linguagem

musical na sua diversidade, de tal modo que eles possam compreender alguns de seus princípios, tomando-a como algo significativo e vivenciando algumas de suas possibilidades de expressão.

Todo esse trabalho, porém, deve ocorrer sempre de maneira contextualizada e articulado às experiências musicais vivenciadas pelos estudantes também fora da escola. Consideramos que é no jogo entre o conhecido e o novo que os estudantes vão ampliando suas possibilidades de sensibilização e compreensão da linguagem musical, que vão construindo seu processo de musicalização:

Na perspectiva adotada, portanto, musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.²⁹

Além dessa questão da compreensão da música condicionada à possibilidade de atribuição de sentido ao material sonoro, a perspectiva de linguagem, aqui assumida, evidencia também a importância das experiências práticas, sobretudo envolvendo o corpo – aí incluídos a voz e o movimento –, para uma apropriação musical consciente e consistente. Sem nos furtar à exposição também de conhecimentos teóricos, entendemos que as vivências concretas com a música, seja cantando, seja fazendo experimentos com a voz, movimentando-se ou executando ritmos no corpo, entre outras, propiciam um canal expressivo, um acesso à linguagem musical que não pode ser conquistado apenas pelo viés teórico. Desde que, no início do século XX, os educadores musicais dos Métodos Ativos³⁰ criticaram o modelo tradicional de ensino predominante naquele momento histórico, calcado no estudo teórico-conceitual da música, e propuseram a necessidade da experiência prática no processo de aprendizagem musical, muitos estudos vêm destacando a importância do corpo e do movimento nesse processo. Na esteira de Dalcroze,³¹ enfatizamos o fato de que o corpo pode propiciar vivências expressivas da música sem a necessidade, por exemplo, do desenvolvimento de uma técnica instrumental, condição que dificilmente temos nas escolas de Educação Básica, sobretudo nas escolas públicas.

Além disso, a voz e o movimento favorecem atividades de criação sonoro-musical, aspecto também destacado pelas novas metodologias educacionais da música. Enquanto no modelo tradicional de ensino o caráter reproduutivo era predominante, as propostas atuais pensam o processo educacional como um equilíbrio entre a reprodução e a criação, entre a apropriação da

26 NASSIF, Silvia C. A música na Educação Básica: das políticas públicas à realidade em sala de aula. In: AMORIN, A. C.; WUNDER, A. (org.). **Leituras sem margens**. Campinas: Edições Leitura Crítica; ABL, 2014.

27 TAGG, Philip. Análise musical para “não musos”: a percepção popular como base para a compreensão de estruturas e significados musicais. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 23, p. 7-18, jan.-jun. 2011.

28 PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 22.

29 PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 31.

30 Movimento ocorrido na educação musical em vários países no início do século XX que defendia a aprendizagem musical considerando as vivências práticas. Entre os idealizadores dos Métodos Ativos, o alemão Carl Orff (1895-1982) e o austríaco Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) se dedicaram especialmente à questão do movimento na aprendizagem da música (MATEIRO; ILARI, 2011).

31 MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze – A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

cultura e a expressão pessoal. Dessa forma, propiciar aos estudantes momentos de criação sonora torna-se fundamental na medida em que não apenas abre uma possibilidade expressiva, mas também possibilita ao docente ter uma dimensão mais precisa do modo como o conhecimento foi absorvido.

Nesse sentido, a ênfase na dimensão expressiva e criativa da música não deve ser confundida com a concepção da sensibilidade como algo inato, concepção essa tributária não apenas do senso comum, mas, muitas vezes, presente também no campo musical. Ao contrário dessa visão, quando afirmamos ser a música uma forma de linguagem, estamos também assumindo a constituição social da musicalidade, ou seja, estamos destacando o fato de que a linguagem musical, como qualquer outra forma de linguagem, é passível de aprendizagem.

Outro aspecto decorrente da abordagem da música como uma linguagem culturalmente construída, e que é preciso considerar, diz respeito à necessidade de apresentar o conhecimento musical sempre articulado a seu contexto de produção e recepção. Toda música, seja de qualquer gênero ou estilo, pertencente às esferas ditas erudita ou popular, tem um vínculo estreito com o local e a época em que é composta e a função social que desempenha, de tal maneira que esses fatores afetam diretamente seu modo de composição. Podemos dizer que há uma total cumplicidade, na música, entre aspectos intrínsecos/estruturais e extrínsecos/contextuais.

A contextualização histórica e cultural do conhecimento musical possibilita, ainda, relativizar os valores culturais e as produções estéticas, bem como uma maior abertura a gêneros musicais diversos. Embora algumas formas de música historicamente tenham adquirido um destacado valor simbólico, como é o caso da música ocidental erudita, apoiamo-nos no pressuposto do relativismo cultural trazido nas últimas décadas pelos estudos culturais e que inspiraram pensadores no campo da arte a afirmar que o valor de uma manifestação artística não deve ser tomado de maneira absoluta, mas sempre em relação ao seu contexto de produção.³² Assim sendo, todas as formas de música, incluindo as oriundas da cultura midiática, são apresentadas de maneira horizontal, sem hierarquias e, na medida do possível, em diálogo. Isso não significa, é importante frisar, que o estudante não deverá aprender a se posicionar criticamente diante das produções estéticas, mas apenas que esse posicionamento crítico deverá buscar critérios distintos daqueles amplamente difundidos por visões eurocêntricas das artes:

[...] para que o passado possa fazer sentido para os alunos, é necessário romper com um ensino fundado em classificações assentadas em espaços e tempos estanques e privilegiados em detrimento de outros; [...] Mais ainda, ao desfocar o estudo hegemônico do passado para acentuar a pluralidade das culturas, é preciso incorporar uma visão crítica, que questione toda forma de pensamento único, a fim de que os alunos entendam que as produções artísticas e suas interpretações não são inocentes e objetivas, mas interessadas, e que estão amparadas em realidades que acolhem e veiculam diferentes visões de mundo.³³

Entendendo a música como uma linguagem viva e em constante movimento, cujos valores são sempre situados, e a educação musical como um processo que deve ser sempre sensível aos contextos específicos, procuramos nos afastar também de uma proposta de ensino fechada, que não possibilita a introdução de outros repertórios e mesmo a ampliação das atividades indicadas. A despeito da inespalível cristalização que representa um livro didático, convidamos o professor a visitar sites na internet, buscar outros exemplos, ampliar as possibilidades das atividades, fazer escolhas. Consideramos que, uma vez familiarizado com os princípios que sustentam essa proposta, cada professor poderá utilizá-la da maneira mais adequada ao seu contexto educativo específico, respeitando as características locais e o projeto pedagógico de cada instituição escolar.

UMA ABORDAGEM PARA A EXPERIÊNCIA TEATRAL

Mesmo sendo uma possível fonte de tantos encontros e aprendizados, o teatro só muito recentemente se tornou uma das linguagens que compõem o componente curricular Arte (após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996). Historicamente, seu ensino remonta ao contexto da colonização, tendo por isso finalidade religiosa e de dominação cultural dos europeus sobre os povos originários das terras que hoje formam o Brasil. A visão dominante nesse caso, e que atravessou séculos de história, é a de um teatro edificante, moralizante. Por outro lado, fora do campo da educação formal, o país sempre abrigou tradições nativas, manifestações populares, que cruzam **ritualidades, performance** e várias expressões artísticas em um mesmo festejo. O aprendizado nesses contextos se dá pelo convívio cotidiano das novas gerações com os corpos brincantes de seus familiares e dos participantes de tais manifestações, sendo outros modos de educação.

Até há bem pouco tempo, a presença do teatro nas escolas esteve ligada ao seu uso como ferramenta de aprendizagem para outras disciplinas e áreas de conhecimento. Ou, perpetuando aquela visão edificante, o fazer teatral na escola foi submetido à função única de transmissão de mensagens didáticas sobre assuntos diversos que a escola e os professores de outras áreas julgassem importantes de serem tratados de modo “palatável” (drogas e meio ambiente, entre outros), ou ainda nas famosas datas comemorativas. Os contextos de maior efervescência teatral continuaram sendo por muito tempo os espaços informais, as casas de cultura, oficinas culturais, escolas livres e técnicas, e, como já salientado, as manifestações de cultura popular em que as ritualidades e a teatralidade se entrelaçam.

No texto “Trajetórias, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil”, Arão Paranaguá de Santana,³⁴ ao traçar um breve panorama sobre a história do teatro na educação, afirma que apenas em meados do século XX é que, paulatinamente, as escolas dramáticas passaram a povoar o território nacional – quando se passou

³² EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

³³ ALMEIDA, Célia M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. p. 16.

³⁴ SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetórias, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, v. 2, p. 247-252, 2002.

a entender que o ator necessita de uma formação sistematizada. João Caetano (1808-1863) afirmou a necessidade de atores especializados e começou a sonhar com a primeira escola de teatro no Rio de Janeiro já no século anterior. Tal sonho só se concretizaria décadas mais tarde.

Na década de 1940, com o movimento escolanovista, houve modificações na maneira de compreender a arte no contexto escolar. Seus divulgadores defendiam um papel fundante da arte no desenvolvimento humano, incluindo o teatro, mas muito ligado à livre expressão, à ideia de espontaneidade, que mais tarde foi problematizada. Ainda assim, esse movimento foi fundamental para o desenvolvimento de um debate entre artistas e educadores no Brasil, que frutificou na concepção e na luta pela legitimação da Arte como área de conhecimento na década de 1980.

Foi depois da aprovação de leis federais que o teatro na educação passou a ter outro espaço. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 instituiu o ensino de Educação Artística como obrigatório no Primeiro e Segundo Graus (conforme a nomenclatura da época). Essa aprovação criou a necessidade de formação específica para professores de Arte, ainda que fosse focada nas artes visuais em sua dimensão mais técnica e o ensino de Arte fosse pensado de maneira polivalente. Apesar de os cursos de ensino superior em teatro terem surgido entre 1965 e 1968, é longa e desafiadora a trajetória percorrida em direção à independência, valorização do ensino das diferentes artes e, sobretudo, da linguagem teatral na escola mesmo após a LDB de 1971.

Ana Mae Barbosa e um grupo de arte-educadores brasileiros criaram a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb) e são responsáveis pela luta política que culminou na inserção oficial do ensino de Arte na legislação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9 394, de 1996, propõe uma grande reformulação curricular e institui a obrigatoriedade das artes em todos os níveis de ensino. Tal conquista desdobrou uma série de ações no campo das políticas nacionais que foram um marco na história da Arte na Educação Básica. Foram criadas comissões de especialistas para a escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo os diferentes campos artísticos.³⁵

Em 2016, a Lei nº 13 278 alterou o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9 394 e estabeleceu a obrigatoriedade de inclusão de todas as linguagens artísticas no currículo básico da escola – artes visuais, dança, música e teatro –, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É importante reafirmar, no entanto, que, embora o ensino de teatro venha conquistando mais espaço nas escolas, ainda há um longo caminho entre a entrada do professor nesse sistema e a compreensão das equipes pedagógicas e docentes em relação à natureza do fazer teatral. Os longos anos de predominância das artes visuais e da ideia de polivalência no ensino de Arte geraram a persistência de certos desafios, como a conquista de espaços físicos diferenciados na escola para trabalhar com teatro, o acolhimento da dimensão lúdica e sonora da experiência teatral, o tempo dedicado ao componente curricular Arte. Professores de teatro têm um trabalho pedagógico paralelo a ser feito na escola para dar visibilidade e

inteligibilidade a esse campo artístico, seja afirmando que seus processos de criação e aprendizagem não são voltados às festividades do calendário escolar, seja na abordagem de várias formas de fazer teatro que não se restringem à ideia de decorar ou ensaiar um texto para apresentá-lo.

► Teatro e experiência

Como proposta teórico-metodológica, o teatro nesta coleção é pensado como área de conhecimento e como linguagem em construção. Trata-se de criar ambientes propícios à descoberta, cultivar uma atitude investigativa tanto do professor quanto do grupo. Nessa abordagem não interessa apenas reproduzir o que já é conhecido ou simplesmente ensinar “conteúdos”, mas proporcionar o exercício da compreensão dos modos de proceder e criar sentidos no teatro como campo de experiência. Entendemos **experiência** como atravessamento, ressignificação de situações e de si mesmo, que traz transformações do sujeito e de sua sensibilidade. Por esse motivo, as Unidades e os Temas do livro vinculados ao teatro articulam teoria e prática de forma orgânica, compreendendo que o pensamento não é um processo apenas mental, mas corporal; a dimensão reflexiva do ensino de teatro se concretiza por meio da prática e da reflexão sobre ela.

► Construção e jogo

A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante da representação, sem memória aparente daquilo que se passou antes e sem antecipação visível do que irá ocorrer no instante seguinte. [...].³⁶

Quando pensamos em teatro, é importante considerar a existência de muitos teatros, de muitas e diversas formas de fazê-lo e pensá-lo. Há, no entanto, um elo que une todas as estéticas teatrais – do teatro naturalista à *performance contemporânea* –, e esse elemento é, sem dúvida, o jogo e a capacidade humana de jogar.³⁷ Jean-Pierre Ryngaert defende a ideia da flexibilidade como grande trunfo do teatro, como processo inacabado, sempre frágil e em construção. O jogo está presente na preparação do ator, que exerce sua capacidade de improvisar e de estar em jogo com o olhar de outros, está presente nos ensaios e nas apresentações. Mesmo em um espetáculo fechado, ele é o combustível que mantém as ações vivas. Já em trabalhos fundados no improviso, ele é a corda do equilibrista sobre a qual as interações acontecem. O jogo é elemento integrante de todo e qualquer fazer teatral e é ao mesmo tempo teatralidade em si.

► Fruição e registro em teatro

Promover o contato com a arte e com o teatro implica vencer preconceitos e bloqueios de ordem afetiva. Seus alunos espectadores são pessoas com experiências diversas, histórias singulares de vida e de outros encontros com a cultura. É na interação entre eles e com você que cada espectador irá construir os significados da ida ao teatro.

35 KOUDELA, Ingrid. A nova proposta de ensino de teatro. **Sala Preta**, São Paulo, Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, v. 2, p. 233-239, 2002.

36 RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 54.

37 RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

[...] O importante não é aquilo que a cena quer dizer, mas o que cada observador pode elaborar no plano simbólico, a partir daquilo que a cena lhe disse. Portanto, a sua função, professor, neste momento, é estimular o aluno a manifestar-se criativamente sobre a cena, efetivando a autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da análise fria e racional.³⁸

Nessa abordagem teórico-metodológica, o aprendizado teatral é proposto dentro de uma atmosfera de diálogo contínuo. Lançar perguntas, estimular conversas e registros gráficos (escritos ou imágéticos) são algumas das ações fundantes nesse eixo. O professor, dentro dessa perspectiva, não é o detentor de um conhecimento a ser transmitido, mas antes um provocador, um mediador e um *performer*, que se coloca em experiência com o grupo e também reconstrói seus saberes no diálogo com todos.

A fruição de obras teatrais e o exercício de leitura delas – por meio de imagens, de vídeos e da apreciação das improvisações realizadas pelos estudantes – são partes concretas das propostas de cada Tema das diferentes Unidades do livro.

A AVALIAÇÃO EM ARTE: ESTRATÉGIAS DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em Arte, a avaliação deve ser integrada ao processo de ensino-aprendizagem com ênfase na experiência. Sua finalidade é promover a crítica e a autocritica, de maneira que professor e estudantes tenham condições de identificar os marcos conceituais, experimentações e escolhas que fizeram ao longo do processo, tendo em vista atender aos objetivos de aprendizagem. As propostas de avaliação, dessa forma, devem ter caráter formativo e o intuito de apoiar os estudantes em seu processo de aprendizagem.

Segundo Arslan e Iavelberg,

A avaliação é um procedimento complexo, uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do fazer artístico do aluno expressam sua cultura e subjetividade. Dar nota ao desenho de um aluno que tem medo de desenhar é delicado. Com que critérios o professor faria isso? Uma nota inesperada pode criar ou aumentar seu bloqueio expressivo para o resto da vida. Então, como proceder? Não seria melhor ter sensibilidade e observar os progressos do aluno, dar um voto de confiança às suas potencialidades, criar propostas que o levem a aprender a desenhar confiando em si mesmo? Afinal, o professor precisa saber ensinar a fazer arte. Se o aluno não se dedicou o quanto podia a uma tarefa e por isso alcançou baixos resultados, talvez valha a pena avaliar com um conceito correspondente ao nível do trabalho para pontuar sua atitude, e não para puni-lo.

É preciso que o professor saiba quais os objetivos e conteúdos de ensino em Arte, e que leve em conta os processos de construção desses saberes e das aprendizagens do fazer e do ler imagens em arte, para se orientar na avaliação. Assim, o professor pode considerar os modos de aprendizagem e as características pessoais de cada estudante, as condições de aprendizagem geradas pelo ensino e as aprendizagens sucessivas. O conjunto de saberes do aluno influí em sua aprendizagem e avaliação porque interessa que o aluno parta do que sabe para progredir nos conhecimentos da área.³⁹

Ao avaliar, é importante que o professor considere que o estudante é um ser potente e que traz consigo muitos saberes, sendo ele o principal sujeito de sua própria aprendizagem. A avaliação, nessa conjuntura, deve ser vista como uma prática auxiliar da aprendizagem, e não como mera estratégia para medir o conhecimento dos estudantes. Trata-se, portanto, de um recurso para impulsionar a aprendizagem e dar-lhe qualidade, de modo que os estudantes reconheçam o que aprenderam e o que pode ser aprofundado, percebam os próprios limites e sejam autorreguladores. O erro, nesse contexto, não deve ser entendido como algo a ser escondido e eliminado, mas como algo a ser reconhecido, observado e, se for o caso, superado por intermédio de novas experimentações. Em outras palavras, a percepção do caminho de aprendizagem é tão importante quanto o seu horizonte.

Existem diferentes modos de avaliar o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes, perpassando todo o processo de ensino-aprendizagem, do início ao fim. Enquanto a **avaliação diagnóstica** possibilita um mapeamento inicial das condições de instauração de um planejamento pedagógico, a **avaliação em processo** considera as aprendizagens alcançadas pelos estudantes de modo contínuo, individual e coletivamente, tendo em vista também a observação das melhores estratégias de integração, participação, trocas e avanços para cada grupo. A **avaliação de resultado**, por outro lado, é uma somatória entre as percepções das avaliações anteriores, a verificação dos objetivos alcançados e da autoperccepção dos estudantes em relação à apreensão dos conteúdos e da trajetória de aprendizagem. Ou seja, trata-se de considerar o que se aprendeu e como se aprendeu. Em geral, esse último modelo – avaliação de resultados – demanda um recurso de verificação da aprendizagem que, no caso das artes, pode ser uma abertura e revisão dos processos de criação e experimentação ou mesmo a produção e a reflexão sobre uma proposta artística ou pesquisa. Assim, planejado transversalmente, o processo avaliativo em Arte pode ser pensado como um recurso para ver os principais tópicos da aprendizagem, revelar as práticas que melhor funcionam com cada grupo e, por fim, oferecer recursos para o professor revisitar criticamente as suas escolhas como responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da coleção, há diferentes seções que facilitam a realização das diversas estratégias de avaliação, sempre integradas ao processo de aprendizagem e atenta às especificidades do grupo e do contexto escolar:

- Nas seções iniciais, como **De olho na imagem**, o professor é orientado a fazer uma **avaliação diagnóstica**, isto é, um levantamento das habilidades previamente desenvolvidas, trabalhando com os estudantes a leitura de imagem a partir da escuta atenta e aberta para o modo como a imagem ativa suas imaginações para os temas que serão tratados na Unidade e as relações que eles fazem com o próprio repertório cultural e vivências. É uma oportunidade para o professor

³⁸ KOUDELA, Ingrid. **A ida ao teatro**. Programa Cultura é Currículo. São Paulo, 2010. p. 13, 23-24. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

³⁹ ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 79-80. (Coleção Ideias em ação, coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.)

aprofundar os conhecimentos sobre os repertórios dos estudantes, assim como perceber possíveis potenciais ou lacunas que reorientem o uso que ele fará dos conteúdos de cada Unidade do livro. Na Unidade 4, de dança, por exemplo, os estudantes fazem uma leitura de imagem com base em uma fotografia do espetáculo **Pai contra mãe**, da Cia. Fusion de Danças Urbanas, inspirado na obra de Machado de Assis. Os estudantes são instigados a interpretar os gestos, o figurino e a iluminação, produzindo relações com movimentos e imagens que eles já conhecem e também evocando elementos específicos da linguagem da dança, como os diferentes níveis representados na imagem. Assim, é possível acessar, em parte, o repertório cultural dos estudantes, identificar se há uma compreensão de elementos da linguagem e também se os estudantes se sentem à vontade para interpretar e compartilhar as suas impressões. Com isso, é possível reconduzir o planejamento, de modo a trabalhar um ou outro elemento que considere mais necessário, ou de modo a sanar grandes disparidades entre os estudantes, reveladas pela leitura coletiva e pela conversa.

- Ao longo das seções – especialmente aquelas que orientam exercícios de leitura de imagem (**Foco na linguagem**), práticas de criação e experimentação artística (**Experimentações**), ou ainda pesquisas e discussões na interface entre as linguagens artísticas (**Por dentro da arte**) ou entre as artes e a vida social (**Arte e muito mais**) –, o professor é orientado a realizar **avaliações em processo**, ou seja, a observar e documentar a sua percepção sobre a participação, as reflexões, a apreensão de conteúdos e os desdobramentos críticos e criativos, a integração e a colaboração entre os estudantes nas propostas e, finalmente, a emergência e a superação de dificuldades *in loco*. Na seção **Experimentações** do Tema 2 da Unidade 2, de teatro, por exemplo, os estudantes partem do exemplo da peça **O rei da vela**, escrita por Oswald de Andrade, adaptada em várias montagens apresentadas no livro, para criar uma nova cena. Para isso, não apenas deverão compreender a dramaturgia do espetáculo, mas também as personagens e realizar um exercício coletivo de criação de cena, apresentando-a para os colegas. Com isso, é possível verificar a compreensão dos conteúdos previamente trabalhados, a criatividade e a capacidade de articulação dos grupos, a compreensão de elementos cênicos fundamentais para a apresentação e o improviso e, por fim, pedir aos estudantes que tecam relações entre a prática e a teoria trabalhada até então.
- Ao final de cada Unidade, a seção **Pensar e fazer arte** apresenta uma proposta a ser desdobrada em algumas aulas, sintetizando os aprendizados da Unidade, com estímulos à reflexão crítica e à retomada de conceitos e procedimentos trabalhados com os estudantes. É a seção ideal para realizar uma **avaliação de resultados**, ou seja, uma proposta na qual se dá forma artística, textual, discursiva, para uma síntese e confluência final das experiências e aprendizados propostos na Unidade. Ao final da Unidade 4, de dança, na seção **Pensar e fazer arte**, os estudantes são instigados a criar uma coreografia de dança-

-manifesto. Essa proposta é uma continuidade e conclusão da aprendizagem sobre as rupturas da dança moderna, que incorpora os movimentos do cotidiano, e também sobre a dança contemporânea e a sua profunda correspondência com a vida social, como nos exemplos trabalhados na Unidade, com foco na temática indígena. A proposta é que os estudantes compreendam a dança como um modo de atuar na vida social por meio da arte, entendendo os elementos da linguagem e utilizando-os para responder a uma situação-problema de sua escolha. Por meio da proposta, é possível verificar, com base no resultado e no diálogo, como se deu a aprendizagem e também o desenvolvimento das habilidades ligadas à análise, criação e cooperação entre os colegas.

Esses são modelos avaliativos que podem se entrecruzar e fazer uso de recursos de documentação e registro, como o **diário de bordo**, mas também registros audiovisuais, sonoros e imagéticos (fotográficos, por exemplo), que ajudem a dar forma ao aprendizado e a retomar experiências e reflexões prévias, que podem ser sistematicamente retomados pelo professor, seja para a avaliação, seja para o compartilhamento dos processos criativos das aulas com a comunidade escolar.

► Autoavaliação docente: a experiência do professor em foco

Além dos modelos avaliativos já apresentados, esta coleção também estimula a autoavaliação. Ela é trabalhada nos volumes do livro a partir da autopercepção dos processos de aprendizado pelos estudantes, mas também do professor.

Na prática de ensino e aprendizagem em Artes, a percepção está permeada também pelas experiências estéticas com os próprios repertórios artísticos que são trabalhados, pelo planejamento didático que antecede o momento da aula, pelo modo como aquela proposta artística e pedagógica aconteceu com outros estudantes etc. Por isso, é importante que o professor exerce a autopercepção avaliativa de sua prática docente, mantendo-se atento ao modo como os estudantes estão aprendendo, e percebendo criticamente aquilo que está propondo e como está propondo, e o modo como as proposições devem ser transformadas, redirecionadas ou adaptadas.

Em suma, o professor também aprende enquanto ensina e tem a oportunidade de repensar os seus métodos a partir da observação de como eles reverberam em cada grupo e em cada estudante. Por isso, a seção **Autoavaliação** sempre orientará o professor a observar as respostas e interação entre os estudantes, identificando não apenas se aprenderam determinados conteúdos, mas também como as propostas individuais e coletivas, os debates, pesquisas e reflexões reverberaram no coletivo, de modo a repensar e a rever as suas estratégias pedagógicas.

► Autoavaliação dos estudantes: autopercepção e protagonismo

O professor não deve ser o único a acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e a propor-lhes o que fazer

para melhorar. Consideramos que é papel do estudante, também, constatar seus próprios êxitos e dificuldades, ajudar os colegas nesse processo e buscar estratégias para avançar. Nesse sentido, de acordo com Macedo, pensar a regulação como forma de avaliação significa rever questões, como a questão do erro, da tolerância, do tornar a avaliação algo contínuo, processual,⁴⁰ desafio tanto para o professor, quando planeja as situações de ensino, quanto para os estudantes em seus processos de aprendizagem.

É interessante que a avaliação aconteça em diferentes momentos do trabalho com os estudantes. O Manual oferece subsídios que consideram a atenção e percepção avaliativa do professor, com exemplos de como a avaliação pode ser praticada tanto com aquilo que é verbalizado pelos estudantes quanto com o que não é, mas aparece a partir de suas expressões corporais e faciais, no modo como interagem com os colegas nas proposições de trabalho coletivas etc.

Os momentos de autoavaliação possibilitam aos estudantes adquirirem, progressivamente, mais controle sobre seus processos de aprendizagem e possam desenvolver autonomia em relação a eles.

Ao final de cada Unidade, é apresentada uma proposta avaliativa sistematizada na seção **Autoavaliação**. É fundamental que essa proposta seja apresentada e discutida com os estudantes antes de ser realizada.

- Os parágrafos que antecedem a autoavaliação retomam os principais conteúdos trabalhados ao longo da Unidade.
- Após a retomada dos conteúdos, os estudantes deverão responder a um questionário que orienta o exercício auto-perceptivo e retrospectivo da autoavaliação.

Para que esse processo avaliativo ocorra de maneira efetiva, o professor conta com orientações para estabelecer relações de confiança e propor diálogos abertos, promovendo momentos de reflexão e responsabilidade em relação ao próprio processo de aprendizagem.

► Diário de bordo: ferramenta de registro da aprendizagem em Arte

O estímulo ao uso de um **diário de bordo** ou estratégia equivalente de registro é muito bem-vinda no ensino de Arte, pois possibilita uma imersão no percurso criador. Esse tipo de recurso coloca em prática uma forma de avaliação coerente com concepções de arte que valorizam processos e produtos, que pode ser realizada de modo contínuo e sistemático, garantindo seu caráter formativo e, principalmente, potencializando a compreensão de uma estratégia absolutamente integrada à prática artística.

O registro de um processo de aprendizado não apenas dá forma ao percurso, mas possibilita aos estudantes percorrê-lo retrospectivamente, identificando escolhas, dificuldades e superações. A realização de um registro sistemático – na forma de imagens, anotações, textos ou quaisquer outras que os estu-

dantes decidam fazer – desafia os estudantes a refletirem sobre cada etapa e cada passo escolhido durante seus processos de aprendizagem.

O diário de bordo também evidencia as diferenças nas trajetórias de aprendizagem entre os estudantes, os diversos caminhos possíveis para a realização de trabalhos, os pensamentos acionados durante os percursos, como cada estudante se relacionou com as propostas e quais as mais significativas para cada um deles. Pode, por isso, ser um recurso a ser compartilhado e observado no momento da avaliação de resultados e na autoavaliação.

Seu uso está ligado a uma concepção de ensino-aprendizagem que proporciona a construção autônoma por parte dos estudantes. Essa noção respeita diferentes trajetórias com base nas propostas comuns e definidas para cada ano.

Um **diário de bordo** pode ser entendido como uma coletânea com um propósito determinado de trabalhos do estudante que contam a história dos esforços, o progresso ou as conquistas dele em uma determinada área do conhecimento, incluindo a participação do estudante na seleção do conteúdo do portfólio [ou, no caso desta coleção, diário de bordo], as diretrizes para a seleção, os critérios para julgar o mérito e a evidência de autorreflexão do estudante.⁴¹

O uso do diário de bordo para o trabalho pedagógico com Arte se baseia na ideia de que os estudantes, além de realizarem atividades avaliativas e de autoavaliação, podem produzir uma organização de seus trabalhos práticos e outras atividades realizadas, tais como textos lidos e escritos, considerando escolhas particulares, revelando as atividades mais significativas para as suas aprendizagens.

Não basta, no entanto, selecionar e compilar produções e reflexões em texto. Para concluir o trabalho com diário de bordo, os estudantes precisam fazer uma reflexão sobre o que escolheram, conversando ou escrevendo textos reflexivos para revelar elementos do processo de aprendizagem que muitas vezes não são visíveis.

Alguns exemplos de possibilidades de análise ou escrita de textos reflexivos:

1. Se um estudante escolher um texto que possibilitou conhecer a produção artística de uma cultura diferente, que foi muito significativo para as suas aprendizagens, é necessário que ele justifique a sua escolha, explicitando, por exemplo, que a leitura foi importante, pois ampliou saberes sobre costumes e valores que não conhecia ou que favoreceu a ampliação de repertório para a sua prática artística.
2. Outra possibilidade é apontar um conjunto de apreciações que fez com que identificasse a presença de obras em espaços públicos que não eram, antes, observados nem considerados arte por ele.
3. A seleção de trabalhos práticos requer que os estudantes olhem para o que realizaram e pensem sobre

⁴¹ ARTER, Judith; SPANDEL, Vicki. Using portfolios of student work in instruction and assessment. **ITEMS – Instructional Topics in Educational Measurement**, p. 36-44, mar. 1992.

o processo de criação. Nesses casos, podem fazer referência a diferentes aspectos, tais como procedimentos, ideias e intenções e a realização de trabalhos coletivamente.

4. Pode ser que a escolha seja de um trabalho que não tenha dado muito certo, mas que foi importante por ter possibilitado aprender com o erro e retomar o processo.
5. Relacionar propostas e atividades diferentes também é uma possibilidade se, por exemplo, a realização de um trabalho foi importante para compreender a leitura de um texto, ou vice-versa.

O professor também pode contribuir para o processo de realização do diário de bordo, problematizando e instigando os estudantes a fazer comparações e relações entre os trabalhos, para apoá-los na identificação de características comuns entre eles, marcas pessoais e elementos recorrentes; por exemplo, o uso de poucas cores, ou cores mais intensas em pinturas, linhas suaves ou linhas grossas no desenho e se há relação entre as linguagens, tais como na pintura, o uso de cores frias e suaves, no desenho, o traço sutil. Escolha de temas, ocupação do espaço, dimensões e preferência por algumas linguagens em detrimento de outras também são aspectos que podem ser entendidos como marcas pessoais.

É interessante dar início ao diário de bordo no começo do ano letivo e combinar com os estudantes a regularidade com que se dedicarão à sua elaboração. Trabalhar de modo sistemático com o diário de bordo coloca em evidência o caráter processual, fundamental para a prática artística, aproximando processo e produto como indissociáveis. Tal como defende Cecília Almeida Salles em seus estudos de processos de criação, ao priorizarmos a criação e não o resultado, deslocamos a atenção pedagógica do produto final para a aprendizagem e a inventividade da trajetória dos estudantes.⁴²

Para que o diário de bordo atenda de modo satisfatório e adequado às quatro linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, as propostas realizadas ao longo de cada Unidade requerem que o professor proponha e oriente os estudantes a guardar os registros, que podem ser textos, fotografias, desenhos, esquemas, tanto individuais como coletivos. Por isso, o ícone do diário de bordo aparece frequentemente nas seções do livro.

Para esse exercício de metalinguagem, é fundamental eleger instrumentos que estejam de acordo com o processo criador das diferentes linguagens.

Os exercícios e as apresentações de música, dança e artes cênicas, bem com as exposições de arte, também podem ser registrados por meio de textos dos próprios estudantes e do público para o qual foram apresentados, uma vez que esses momentos não precisam estar reservados apenas para as finalizações, pois podem ser considerados parte do processo e, portanto, ser apontados como momentos significativos das aprendizagens.

Ao trabalhar com estratégias de registro, como o diário de bordo, propõe-se uma **mudança de cultura de avaliação**, uma vez que se trata de um instrumento que dialoga com a natureza da área de conhecimento e coloca o estudante como protagonista de suas aprendizagens.

PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES

Ao longo das Unidades, são apresentadas várias oportunidades para realizar projetos interdisciplinares com outros componentes da área de Linguagens, como Língua Portuguesa, mas também de outras áreas do conhecimento, como História ou Geografia. A ênfase dessas propostas está na articulação entre objetos de conhecimento dos diferentes componentes e na experiência com procedimentos variados de pesquisa – especialmente nas seções **Arte e muito mais** –, assim como na consolidação das habilidades leitoras – sobretudo nas seções **Entre textos e imagens**.

O professor de Arte, responsável pela condução das propostas, pode adaptar as sugestões para que elas aconteçam apenas nas aulas de Arte. Mas, caso possa realizar um trabalho integrado com docentes dos outros componentes, deve verificar como podem combinar as estratégias, de modo a garantir o desenvolvimento de habilidades específicas de cada componente e a consolidar, assim, o desenvolvimento de competências específicas ou gerais.

Caso não haja a oportunidade de compartilhar a aula, os professores podem adequar as propostas, para consolidar sequências didáticas com etapas a serem realizadas nas aulas de cada componente. Nesse caso, é importante decompor as etapas das propostas destacando os objetivos e os critérios de avaliação. Esse procedimento deve também ser comunicado aos estudantes, de modo que tanto eles quanto os professores se sintam mais confiantes para a realização de todas as etapas.

O trabalho interdisciplinar é um pressuposto da estrutura da BNCC. O desenvolvimento das competências presume a somatória de habilidades, que podem ser de um mesmo componente, de uma mesma área do conhecimento ou de áreas diferentes. Por isso, é importante que os professores se esforcem para instaurar dinâmicas de integração e interdisciplinaridade que transcendam os limites do estrito formato das aulas circunscritas a um tempo limitado, sempre que possível extravasando para o espaço escolar e para a comunidade escolar, o que possibilita aos estudantes experimentarem uma estrutura integradora de aprendizagem.

ATENÇÃO A POSSÍVEIS RISCOS NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES OU AO TRATAR DE TEMAS POTENCIALMENTE SENSÍVEIS PARA OS ESTUDANTES

Em Arte, muitas propostas podem fazer uso de material que represente risco à integridade física dos estudantes. É muito importante, portanto, que o professor avalie se os estudantes estão preparados para manejar determinadas ferramentas e material, e se é possível oferecer recursos de autoproteção, como luvas ou aventais, ou colaborar com a manipulação de ferramentas perigosas, como tesouras ou pistolas de cola quente. Do mesmo modo, atividades que presumem a circulação no espaço exigem atenção para objetos ou detalhes da arquitetura que possam representar risco. Os estudantes devem sempre ser avisados sobre esses possíveis riscos, para que possam observar a si e aos colegas e se responsabilizar pela integridade e bem-estar do grupo.

⁴² SALLES, Cecília Almeida. **Gesto incompleto**: processo de criação. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

Além de riscos físicos, há também muitos temas propostos no livro que podem representar um constrangimento para alguns estudantes se não forem conduzidos e mediados com atenção e responsabilidade pelos professores, especialmente em relação a *bullying*, autoexposição nas redes sociais, questões raciais e de gênero, além de debates sobre a superação de barreiras atitudinais e comunicacionais para a inclusão de pessoas com deficiência. Antes de propor quaisquer debates ou de organizar grupos para pesquisar e discutir esses temas, é preciso observar as interações entre o grupo e criar uma atmosfera de acolhimento, escuta e respeito que possibilite aos estudantes transcender os limites das relações interpessoais da sua vivência escolar. A sala de aula não é um espaço de julgamento, pelo contrário, mas é muito importante que todos os estudantes se sintam seguros e confiantes para participar dessas conversas respeito que possibilite aos estudantes transcender os limites das relações interpessoais da sua vivência escolar. A sala de aula não é um espaço de julgamento, pelo contrário, mas é muito importante que todos os estudantes se sintam seguros e confiantes para participar dessas conversas.

CULTURAS JUVENIS E PROJETO DE VIDA

Ao falar sobre as **culturas juvenis**, está em pauta não apenas a compreensão e a atenção às transformações estéticas, políticas e culturais que envolvem os anseios e os desejos das juventudes, mas também a construção de um modelo educacional que estimule a colaboração, a interdisciplinaridade de saberes, a aprendizagem contextualizada, a autoria e o protagonismo das juventudes. O horizonte disso é que os estudantes se reconheçam como agentes de transformação social e cultural e tenham recursos para identificar o que querem transformar no mundo, reconhecendo-se como sujeitos criadores, críticos e propositivos.

A valorização das culturas juvenis e o estímulo a uma auto-percepção e articulação responsável e ética com os pares são parte essencial daquilo que a BNCC chamou de **Projeto de vida**. Trata-se de consolidar o pensamento científico e de desenvolver atitudes e valores éticos, democráticos e solidários, de modo que os estudantes saibam ponderar sobre os problemas do mundo em que vivem e idealizar, com clareza de propósito e compromisso, as contribuições que querem produzir neste mundo.

Nessa direção, as Unidades e os volumes desta coleção buscam:

- Mobilizar o repertório cultural dos estudantes em sala de aula, com atenção às vivências, interesses e preferências. Isso envolve não apenas construir relações a partir da leitura dos objetos de conhecimento em sala de aula e o imaginário estético dos estudantes, mas também possibilitar a eles fazerem uso desse imaginário de modo crítico e criativo. Sentindo-se respeitados em relação ao seu imaginário estético e experiências, os estudantes também se abrem para outros repertórios.
- Promover espaços de diálogo, escuta e acolhida entre os estudantes na escola. As juventudes têm poucos espaços mediados de compartilhamento das ideias, vivências e emoções. Criar esses espaços é importante para que os estudantes reconheçam o valor de compartilhar as suas preocupações,

interesses e ideias, de dialogar, assim como para que aprendam a acolher e respeitar a diferença no convívio com os seus pares.

- Promover o reconhecimento e a criação de horizontes de inserção social para os estudantes, pela via das vivências culturais, da articulação social e do mundo do trabalho. Com o estímulo à diversidade e pluralidade na escola – qualidade intrínseca do ensino de Arte –, os estudantes devem aprender a se perguntar: “Com as ferramentas de criação que as artes me oferecem, como posso atuar propositivamente no mundo, de modo a construir para o futuro o mundo que eu desejo para mim e para as pessoas do meu convívio?”.
- Estimular a ocupação do espaço escolar e a articulação com a comunidade do entorno, por meio da arte e do compartilhamento de processos de criação e reflexão. A atuação em meio à comunidade escolar é fundamental para que os estudantes se reconheçam como sujeitos da mudança do meio social em que estão inseridos. Nesse sentido, estímulo a programações como festivais, saraus, mostras ou outros equivalentes, assim como o usufruto dos bens culturais, são caminhos para os estudantes entenderem o papel social da arte e para atuarem coletivamente com olhar sensível e crítico para a vida pública.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FUNDAMENTOS ÉTICOS E CIENTÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO

Um dos principais compromissos dessa etapa da formação escolar é a aprendizagem em relação aos **procedimentos científicos de pesquisa**, de modo a oferecer subsídios para a construção do conhecimento. Com base no pensamento científico, os estudantes aprendem a produzir **análises críticas, criativas e propositivas**, assim como desenvolver a **capacidade argumentativa**, informados por valores democráticos, éticos e solidários.

Para desenvolver o pensamento científico e aprender procedimentos de pesquisa que embasem as suas ideias, atitudes e valores, os estudantes são constantemente orientados a realizar pesquisas e debates, especialmente na seção **Arte e muito mais**. Em relação à pesquisa, eles experimentam diferentes modelos ao longo dos volumes, com o aumento do nível de complexidade no decorrer dos anos, conforme se aproximam da transição para o Ensino Médio, quando se espera que essas habilidades estejam consolidadas. São vários os métodos de pesquisa ensinados ao longo da coleção:

- revisão bibliográfica;
- análise de arquivo e documento;
- formulação, aplicação e análise de questionário;
- preparação e sistematização de entrevistas;
- estudos de recepção da arte e da produção cultural;
- observação e produção de relatório;
- análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal).

A pesquisa é um recurso para reconhecer e internalizar procedimentos e princípios do pensamento científico, fundamentais para

a produção de conhecimento e para a vida ética e democrática. O pensamento científico não é apenas um caminho para o desenvolvimento de habilidades e competências, mas também um recurso para formar e aprimorar atitudes e valores em consonância com a ética e a democracia.

Ao articular os procedimentos de pesquisa às conversas e reflexões, propostas também por meio de rodas de conversa, debates e produção textual, os estudantes desenvolvem a capacidade argumentativa, com base não apenas em suas impressões, emoções e opiniões, mas em dados.

As propostas interdisciplinares trabalhadas nas pesquisas também aparecem na forma de rodas de conversa e proposições de debates, especialmente nas ocorrências da seção **Arte e muito mais**, com forte orientação de trabalho com os **Temas contemporâneos transversais**. Os estudantes são incentivados, por meio da arte ou de outras referências, a debater, argumentar e produzir registro disso, em cartazes, textos ou por meio de outras estratégias artísticas, sistematizando e refletindo individual e coletivamente sobre uma diversidade de assuntos.

A coleção está repleta de oportunidades que desenvolvem a análise de textos – verbais, imagéticos, multimodais, orais ou escritos –, bem como provocam estudantes a decompor, interpretar e analisar textos, desdobrando-se em reflexões que consideram as suas vivências e leituras de mundo. Essas análises também são ampliadas por meio de propostas de criação, artística e textual; exercícios; jogos; experimentações e registros no diário de bordo. Assim, os estudantes exploram diferentes recursos para analisar e criar a partir das propostas das Unidades.

Outro elemento que contribui para fundamentar a base ética e científica da proposta educativa desta coleção é o desenvolvimento do **pensamento computacional**. Ele não tem apenas a ver com tecnologias digitais, mas sim com a resolução de problemas, quer dizer, com uma formulação pedagógica do problema de modo que ele possa ser resolvido por etapas das quais os estudantes tenham consciência e segurança.

O pensamento computacional está relacionado a quatro eixos. Todos são transversalmente trabalhados na coleção, por intermédio das seções. São eles:

Decomposição: trata-se de dividir um problema complexo em pequenas partes, de modo que os estudantes saibam aonde devem chegar e o que se espera deles. As seções **Experimentações e Pensar e fazer arte** se destacam em relação a esse eixo, com uma descrição cuidadosa do passo a passo.

Reconhecimento de padrões: no caso das artes, esses padrões serão, em primeiro lugar, estéticos, poéticos e visuais. No exercício de leitura de imagens, das seções **De olho na imagem** e **Foco na Linguagem**, os estudantes produzem relações entre as diferentes referências trabalhadas, reconhecendo padrões e identificando semelhanças e diferenças. Em cada leitura, eles identificam aspectos imagéticos variados, como a narrativa, a composição, a materialidade

e o contexto de produção, para então, finalmente, produzir relações com o próprio imaginário estético e com outras referências do livro. Assim, identificam como se dá a trama que alinhava os conteúdos e as proposições do livro.

Abstração (pensamento abstrato): destaca, no âmbito da reflexão, os elementos mais relevantes de uma proposição teórica, sensível, abstrata, possibilitando aos estudantes reconhecer e inferir sobre os pontos mais importantes de um conteúdo ou vivência artística. As proposições de pesquisa da seção **Arte e muito mais** trabalham com profundidade o pensamento abstrato, pois nelas os estudantes fazem escolhas sobre os pontos mais importantes do conteúdo e das experiências de pesquisa que eles vão compartilhar por texto, seminário, cartaz, relatório ou outro modo.

Algoritmo (pensamento algorítmico): de certa forma, é a relação dos elementos anteriores, mas no sentido de estabelecer regras/caminhos objetivos para lidar com as experiências artísticas e os conteúdos.

Munidos de elementos procedimentais que contribuem para desenvolver o pensamento computacional e preparados para mobilizar diferentes recursos e caminhos de pesquisa, os estudantes tornam-se aptos a mover-se entre os diferentes campos do saber, desenvolvendo plenamente e com autonomia as habilidades e as competências, em confluência com as atitudes e os valores esperados.

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO

Cada escola e professor têm os próprios critérios para elaborar os planejamentos pedagógicos. Por isso, a coleção oferece subsídios para que o plano de desenvolvimento seja readequado se houver necessidade, respeitando o tempo necessário para o trabalho com cada objeto de conhecimento e para o desenvolvimento das competências e habilidades. A divisão dos conteúdos em períodos letivos – bimestres, trimestres e semestres – é também uma variação que exige da coleção estratégias de rearticulação do planejamento, de modo a assegurar a aprendizagem e a coerência na articulação dos conteúdos.

O plano de desenvolvimento sugerido a seguir se organiza a partir de uma apresentação dos objetivos e justificativas de cada Unidade e Temas e da estruturação dos conteúdos por período letivo – bimestre, trimestre e semestre –, possibilitando ao professor readequar o planejamento de acordo com suas necessidades.

O quadro elenca as unidades temáticas, informando os objetos de conhecimento e as habilidades favorecidas em cada Unidade. O desenvolvimento das habilidades, então, funciona como eixo central. O professor pode verificar as propostas que subsidiaram o desenvolvimento de cada habilidade, aderindo a elas de modo a garantir a progressão da aprendizagem.

Além disso, o professor pode usar o quadro para localizar e compreender as estratégias de cada volume para trabalhar os Temas contemporâneos transversais (TCT), as culturas juvenis e também o projeto de vida dos estudantes.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO – 8º ANO

		1º bimestre
1º semestre	1º trimestre	
Competências cujo desenvolvimento é favorecido		
<p>Competências gerais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. <p>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. 		
<p>Unidade 1: Um olhar sobre o Brasil</p> <p>Tema 1: Arte no Morro da Providência</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre as criações artísticas e os meios social, político e cultural. • Compreender o conceito de intervenção artística. • Entender a técnica do lambe-lambe e experimentá-la. • Experienciar a criação de trabalhos artísticos de modo individual. • Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística. 		

Continua

Neste Tema, os estudantes poderão conhecer e experimentar algumas formas de expressão da arte ao longo de sua história, com ênfase em manifestações artísticas contemporâneas (lambe-lambe, colagem e registros audiovisuais), exercitando a criação individual, a apreciação estética e a autocritica de suas produções. Também poderão pesquisar e debater as relações que a arte estabeleceu com seus meios políticos, sociais e culturais, em diferentes períodos históricos e contextos no Brasil, considerando também a leitura e a análise dos diferentes recursos das linguagens visuais (intervenção artística, vídeos, bordados etc.) associados a diversas matrizes culturais e estéticas.

Tema 2: Paisagens e histórias do Brasil na arte

Objetivos e justificativa

- Refletir sobre a ideia de "olhar estrangeiro" sobre o Brasil, por meio do exemplo dos artistas viajantes.
- Reconhecer a paisagem como gênero artístico.
- Interpretar e valorizar o patrimônio cultural de diferentes épocas e origens.
- Desenvolver a autoconfiança e a crítica por meio da experimentação artística e do diálogo.
- Desenvolver o olhar para as imagens da arte.
- Reconhecer a diversidade cultural e social que integra a arte indígena contemporânea.
- Reconhecer a cultura e o trabalho locais como temas formadores do pensamento artístico brasileiro.
- Refletir sobre a retomada de tradições culturais de matriz africana e indígena pela arte.
- Identificar a captação de recursos como uma prática necessária para manter a economia da cultura dos museus.
- Refletir criticamente sobre as diferenciações entre as categorias de arte e artesão, artista e artista popular.
- Identificar diferentes tipologias e finalidades entre os museus de arte.

O Tema apresenta a produção dos chamados "artistas viajantes" propondo análise e estudo das relações que estabeleceram com os contextos sociais, políticos, históricos, econômicos e culturais no país. Para aprofundar, o Tema orienta experimentações, pesquisas e leituras críticas do gênero artístico paisagem e da constituição dos patrimônios culturais brasileiros, em diferentes épocas e considerando também as tradições e matrizes culturais africanas e indígenas na arte.

Tema 3: O Modernismo e a identidade cultural brasileira

Objetivos e justificativa

- Identificar como a ideia de identidade cultural brasileira foi importante para o Modernismo no Brasil.
- Reconhecer as influências das vanguardas europeias na formação do ideário do Modernismo no Brasil.
- Compreender de que maneira os artistas modernistas romperam com convenções acadêmicas.
- Identificar a Semana de Arte Moderna como marco do Modernismo brasileiro.
- Interpretar e valorizar obras de arte de diferentes períodos históricos.
- Experienciar a criação de trabalhos artísticos individual e coletivamente.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

A partir do debate instaurado pelo Modernismo, em torno da ideia de identidade nacional, os estudantes perceberão como é preciso entrecruzar e relacionar diferentes matrizes culturais e referências para pensar o Brasil, reconhecendo assim que a diversidade é o principal traço constitutivo da sua identidade cultural. Por meio da experimentação e do acesso às referências, eles reconhecem alguns dos principais marcos do Modernismo, identificando também que essa é uma discussão em revisão, com novos nomes que ganham maior relevância na temática, como Abdias do Nascimento, o que revela que a matriz europeia do pensamento moderno converge com o legado de outras matrizes, como a africana.

Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade

Tema 1: Arte no Morro da Providência

TCT: Multiculturalismo (Subtema: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)

Competências gerais: 2 e 5.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1 e 2.

Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 5.

Habilidades: EF69AR31, EF69AR32.

Proposta: pesquisa sobre as origens históricas do bairro em que os estudantes vivem.

Tema 2: Paisagens e histórias do Brasil na arte

TCT: Multiculturalismo (Subtema: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras); Cidadania e civismo (Subtema: Educação em direitos humanos); Ciência e tecnologia

Competências gerais: 1 e 3.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2 e 4.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1 e 3.

Habilidades: EF69AR03, EF69AR31, EF69AR32, EF69AR33.

Proposta: debate sobre a temática indígena a partir da produção do projeto **Vídeo nas aldeias**.

Tema 2: Paisagens e histórias do Brasil na arte

TCT: Multiculturalismo (Subtema: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)

Competência geral: 3.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1 e 4.

Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 1.

Habilidades: EF69AR31, EF69AR34.

Proposta: pesquisa e seminário sobre exemplos de retomada de identidade indígena, quilombola e africana em projetos culturais brasileiros.

		<p>Tema 3: O Modernismo e a identidade cultural brasileira TCT: Cidadania e cívismo (Subtema: Vida familiar e social); Economia (Subtema: Trabalho) Competência geral: 2. Competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1. Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 3. Habilidades: EF69AR31, EF69AR32. Proposta: pesquisa sobre poetas brasileiros que tenham tematizado a importância do trabalho na vida social.</p>			
		<p>Culturas juvenis Ao longo da Unidade, os estudantes são apresentados a diferentes linguagens das artes visuais, ou outras mais que tangenciam a visualidade, como o cinema, com a produção do gênero documental. A abordagem panorâmica sobre as ideias de Brasil e suas representações nas artes, desde a colonização até o Modernismo, apresentam aos estudantes um problema fundamental da cultura brasileira, que é constantemente repensado pela produção cultural das juventudes: o que é apropriado e o que é transformado das heranças culturais, para que se possam criar outros modos de identificação com a cultura local, regional e nacional. Em todo o tempo, os estudantes são provocados a investigar o autorreconhecimento e o pertencimento a essa ideia de nacionalidade, de modo que se percebam e tomem posições a respeito desse significado cultural histórico e contingencial a que se denominou “cultura brasileira”.</p>			
		<p>Projeto de vida Os estudantes são apresentados a instituições culturais como o museu, que os ajuda a compreender como determinadas políticas – as patrimoniais, por exemplo – e instituições contribuem para a consolidação dos direitos culturais. Eles percebem, portanto, que a arte e a cultura são campos importantes da vida social e que podem contribuir para a sua integração, autopercepção e atuação na sociedade. Os estudantes são apresentados a diferentes matrizes culturais, com atenção às matrizes africana e indígena, de modo que, sobretudo estudantes racializados negros e indígenas, possam se reconhecer como produtores da cultura e como figuras centrais para a construção de um país mais diverso, múltiplo e plural. Assim, todos os estudantes podem fazer escolhas de vida pautadas por princípios éticos e equitativos.</p>			
1º semestre 1º trimestre	Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas
	Unidade 1: Um olhar sobre o Brasil	Artes visuais	Contextos e práticas	<p>(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p>	Pesquisa, apreciação e análise da produção de artistas e manifestações culturais de diferentes épocas, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> Denilson Baniwa (artista indígena contemporâneo). Maria Auxiliadora (artista popular). Artista JR (contemporâneo). Frans Post (artista viajante). Anita Malfatti e Abdias do Nascimento (modernos). Análise da proposta do documentário de JR Mulheres são heroínas . Estudo de intervenção urbana, por meio do lambe-lambe e articulação entre as intervenções e o documentário Mulheres são heroínas , do artista JR. Análise da produção dos artistas viajantes no período da colonização brasileira. Apreciação de obras brasileiras musealizadas no Masp. Abordagem sobre a produção do Modernismo, em interface entre artes visuais e literatura.

Continuação

<p>1º semestre</p> <p>1º trimestre</p>	<p>Unidade 1: Um olhar sobre o Brasil</p>	<p>Artes visuais</p>	<p>Contextos e práticas</p> <p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.</p> <p>Elementos da linguagem</p> <p>(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.</p> <p>Materialidades</p> <p>(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).</p> <p>Processos de criação</p> <p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.</p> <p>Sistemas da linguagem</p> <p>(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.</p>	<p>Intersecção com o gênero cinematográfico do documentário, por meio do exemplo da obra Mulheres são heroínas, do artista JR.</p> <p>Análise de produção cinematográfica dos povos indígenas, por meio do projeto Vídeo nas aldeias.</p> <p>Audioguia do Masp como referência de revisão crítica da ideia de identidade cultural brasileira nas artes visuais.</p> <p>Leitura de imagens (seções Foco na linguagem e De olho na imagem).</p> <p>Experimentação com as técnicas do desenho de paisagem, lambe-lambe e colagem.</p> <p>Experimentação e reflexão sobre diferentes materialidades, por meio do desenho, colagem e técnica do lambe-lambe.</p> <p>Reconhecimento de elementos de diferentes suportes das artes visuais, como a intervenção urbana ou a forma do festival (seção Pensar e fazer arte).</p> <p>Experimentações individuais e coletivas, com ênfase nas técnicas: desenho de paisagem; colagem; lambe-lambe; produção de um festival das culturas brasileiras na escola (seções Experimentações e Pensar e fazer arte).</p> <p>Reflexões e rodas de conversa para compartilhar experiências de imersão em processos criativos (seções Experimentações e Pensar e fazer arte).</p> <p>Relações com os conteúdos da Unidade e a experiência de produzir individualmente ou em grupo (seções Experimentações, Pensar e fazer arte e Autoavaliação).</p> <p>Compreensão de diferentes modos de atuação social das artes visuais, a exemplo da discussão sobre a intervenção urbana.</p> <p>Aprendizagem sobre os museus e a sua origem no Brasil.</p>
--	--	-----------------------------	---	---

Continua

1º semestre	1º trimestre	Unidade 1: Um olhar sobre o Brasil	Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Pesquisas com foco em temas como a história do bairro em que vivem, a retomada da identidade indígena por vários povos do Brasil ou as representações do trabalho na poesia brasileira (seção Arte e muito mais). Reflexões sobre a contribuição social da produção de artistas como JR, que intervém em um contexto de vulnerabilidade social. Interfaces entre arte e ativismo na obra de artistas indígenas contemporâneos, como Denilson Baniwa. Correlação entre a arte e os saberes regionais ditos populares no Brasil. Análise das confluências históricas entre a invenção social do Brasil e a arte, em momentos como a Semana de Arte Moderna de 1922 ou por meio da obra dos assim chamados “artistas viajantes”.
				Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Compreensão e experimentação da fusão entre diferentes linguagens de diferentes modos. Criação de um Festival da cultura brasileira na escola, onde poderão experimentar com as várias linguagens (seção Pensar e fazer arte). Abordagem de projetos como, projeto Vídeo nas aldeias , documentário Mulheres são heroínas ou a interface sobre o tema do trabalho nas artes visuais e na poesia brasileira, reconhecendo essa operação na obra dos artistas.
				Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	Estudo sobre diferentes matrizes estéticas e culturais do Brasil: • Abdias do Nascimento e a matriz africana na arte brasileira. • Artistas indígenas contemporâneos, como Denilson Baniwa. • Maria Auxiliadora e a arte dita popular.
				Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Pesquisa sobre a retomada da identidade cultural indígena por meio de projetos de museologia social.
				Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	Acesso ao acervo de um museu por meio do estudo do audioguia, a partir do exemplo do Masp.

Competências cujo desenvolvimento é favorecido**Competências gerais**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Unidade 2: Teatro e sociedade**Tema 1: Uma dramaturgia moralizante****Objetivos e justificativa**

- Conhecer a obra Auto da Compadecida e entender a importância de seu autor: Ariano Suassuna.
- Analisar a influência do auto sobre a produção teatral contemporânea.
- Entender a origem do auto como gênero teatral.
- Conhecer elementos da produção teatral de Gil Vicente.
- Entender criticamente de que forma o teatro e as artes visuais foram utilizados como instrumento de catequização durante os anos de colonização.

Continua

Continuação

		<ul style="list-style-type: none">• Compreender o papel desempenhado pelo padre José de Anchieta no processo de catequização dos indígenas.• Entender e vivenciar a experiência de realizar uma leitura dramática.• Experienciar a criação de trabalhos artísticos coletivamente. <p>Ao longo do Tema, os estudantes se aprofundam no gênero auto, conhecendo referências de autores e obras do Brasil e, paralelamente, compreendendo que a inserção do teatro no Brasil teve uma função política muito evidente. Por meio da pesquisa sobre o patrimônio cultural barroco e da experimentação artística, os estudantes aprofundam o seu conhecimento sobre o tema.</p>
1º semestre	1º trimestre	<p>Tema 2: O teatro como retrato de uma época</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Entender em que contexto a peça O rei da vela foi escrita e encenada pela primeira vez.• Reconhecer Oswald de Andrade como um dos precursores do teatro brasileiro moderno.• Conhecer o papel do diretor musical, do sonoplasta e do diretor teatral.• Reconhecer a importância do desenho como ferramenta para a criação de cenários e figurinos.• Conhecer o trabalho de grupos e artistas relevantes na cena teatral brasileira.• Experimentar movimentos corporais e possibilidades vocais de maneira criativa para serem utilizados na improvisação teatral e no jogo cênico.• Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens e considerando a relação com o espectador.• Experienciar a criação de trabalhos artísticos coletivamente.• Desenvolver autoconfiança e autocritica por meio da experimentação artística. <p>Ao longo do Tema, os estudantes realizam diferentes experimentações, como um jogo teatral e a montagem de uma cena, para identificar que a linguagem teatral pode ser uma ferramenta para a crítica da vida social e dos costumes. Além de conhecer expoentes do teatro brasileiro, como Oswald de Andrade e José Celso Martinez, os estudantes compreendem que o desenho e outros recursos das artes visuais são importantes para o teatro, para a criação de figurinos, cenografias etc., assim como há também uma interface entre teatro e música, por exemplo, por meio da sonoplastia. Assim, ampliam a compreensão sobre a função social do teatro e sobre a sua interface com outras linguagens artísticas.</p> <p>Tema 3: O teatro como ato político</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer a presença da censura nas manifestações artísticas durante os anos de Regime Militar e refletir a respeito da importância da liberdade de expressão.• Apresentar a obra de artistas visuais que promoveram críticas ao sistema de governo nas décadas de 1960 e 1970.• Identificar no teatro um polo de resistência à ditadura.• Compreender o papel social e político do Teatro de Arena e algumas de suas propostas éticas e estéticas.• Entender o conceito de Teatro do Oprimido.• Experienciar a criação de obras artísticas individual e coletivamente.• Desenvolver autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística. <p>Ao longo do Tema, os estudantes aprofundam a compreensão sobre a função social do teatro iniciada nos Temas anteriores. Eles identificam o teatro como um polo de resistência contra a censura e o conservadorismo durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), com foco em autores e grupos como o Teatro Arena, Augusto Boal e a referência de Bertold Brecht. Por meio de experimentações baseadas no legado do Teatro do Oprimido, os estudantes experimentam o teatro como ferramenta de crítica social, desenvolvendo o senso crítico e a capacidade de inferir criativamente sobre textos de interesse teatral e social.</p> <p>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade</p> <p>Tema 1: Uma dramaturgia moralizante</p> <p>TCT: Multiculturalismo (Subtema: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)</p> <p>Competências gerais: 1 e 3.</p> <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 3 e 5.</p> <p>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 3, 7 e 9.</p> <p>Habilidades: EF69AR02, EF69AR31, EF69AR33, EF69AR34.</p> <p>Proposta: pesquisa de referências do patrimônio cultural barroco em diferentes regiões do Brasil.</p> <p>Tema 3: O Teatro como ato político</p> <p>TCT: Multiculturalismo (Subtema: Diversidade cultural)</p> <p>Competências gerais: 2 e 5.</p> <p>Competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1.</p> <p>Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 5.</p> <p>Habilidades: EF69AR31, EF69AR35.</p> <p>Proposta: levantamento bibliográfico em bibliotecas com banco de dados sobre obras de Bertold Brecht.</p> <p>Tema 3: O Teatro como ato político</p> <p>TCT: Economia (Subtema: Trabalho)</p> <p>Competências gerais: 1, 4 e 7.</p> <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 2 e 3.</p> <p>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 6 e 7.</p> <p>Habilidades: EF69AR25, EF69AR28, EF69AR31.</p> <p>Proposta: realização de jogos teatrais, com base nas técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.</p>

Continua

		Culturas juvenis Ao longo da Unidade, os estudantes reconhecem o teatro como ferramenta de participação social, com orientação à coletividade e com forte conexão com outras linguagens artísticas, como as artes visuais. Por meio das experimentações e dos conteúdos da arte como crítica de costumes e ato político, eles têm a chance de pensar sobre como podem usar o teatro para transformar os contextos em que estão inseridos, identificando assim a importância de se posicionarem crítica e criativamente em meio social, tendo a arte como ferramenta de protagonismo social.		
		Projeto de vida Por meio dos exemplos trabalhados na Unidade, os estudantes reconhecem o teatro em sua relação com as culturas regionais, a vida social e a política. Compreendem, por isso, que o teatro é um caminho para acessar e também para formular outras ideias de sociedade, que possibilitam retroativamente reconhecer os problemas da sociedade tal como ela funciona hoje. Os estudantes identificam também algumas possibilidades de trabalho em torno da área teatral, como com a cenografia ou o figurino, por exemplo, que são também campos de atuação no cinema ou em outras áreas. Aos poucos, o teatro e a arte se apresentam, então, como ferramenta de autopercepção, conhecimento e atuação social.		
1º semestre 1º trimestre	Unidade 2: Teatro e sociedade	Artes visuais	Unidade	Unidades temáticas da BNCC
			Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido
			Contextos e práticas	(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.
			Materialidades	(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
		Teatro	Contextos e práticas	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
				(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.
				(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.
				Pesquisa sobre o patrimônio cultural barroco em diferentes regiões do Brasil. Análise de diferentes interfaces entre o teatro e as artes visuais, por meio do figurino e da cenografia, ou da fotografia, como no exemplo das fotografias da tomada do Forte de Copacabana. Reflexão sobre a fotografia como uma interface entre linguagens artísticas e documento histórico, a exemplo das fotografias da tomada do Forte de Copacabana. Reconhecimento e análise de aspectos da obra de diferentes artistas, grupos, dramaturgos e diretores brasileiros, entre eles: • Teatro Experimental de Arte. • Ariano Suassuna. • Augusto Boal. • Chico Buarque, com a peça Roda vida . • Oswald de Andrade, com a peça O rei da vela , adaptada e montada também pelo Teatro Oficina.
				Abordagem de diferentes gêneros teatrais, como o auto, em sua dimensão moralizante, e o teatro como crítica de costumes. Estudo do teatro a partir da sua relação com a política, por meio do exemplo do Teatro do Oprimido.

Continua

				Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Contato com diferentes vertentes internas do saber teatral, em interface com outras linguagens, como o figurino, a sonoplastia, a cenografia e o texto teatral nas aprendizagens com o Teatro Oficina e a peça O rei da vela , de Oswald de Andrade, em suas várias adaptações.
					(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.	Pesquisa e criação com os jogos teatrais do Teatro do Oprimido e também por meio de leituras dramáticas (seções Experimentações e Pensar e fazer arte).
1º semestre	2º trimestre	Unidade 2: Teatro e sociedade	Teatro	Processos de criação	(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.	Experimentação e discussão sobre a prática teatral e sua interface com várias linguagens das artes e campos da vida social, por meio de vários exemplos, entre eles: • Uso de jogos teatrais para pensar a vida social. • Adaptações do auto e reflexão sobre o seu sentido moralizante e de catequização.
					(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.	Realização de jogos teatrais, com ênfase no improviso, além de criação cenas e experimentação da leitura dramática (nas seções Experimentações e Pensar e fazer arte).
				Contextos e práticas	(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.	Criação de cenas e experimentação de leitura dramática, experienciando didaticamente a relação entre participar ou ser público na dinâmica com os colegas em sala de aula, por meio de exemplos como o do espetáculo Roda viva , de Chico Buarque.
					(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Apresentação do teatro em intensa relação com a vida social, nos seguintes termos: • Sentido de catequização do gênero teatral do auto. • Teatro pensado como reflexo crítico da época. • Teatro construído como ato político. Reflexões sobre as relações entre arte e vida social, pesquisando o barroco, as representações do trabalho na arte e as traduções bibliográficas de autores como Bertold Brecht.
		Artes integradas		Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	Estudo do gênero teatral auto como uma ferramenta de catequização, o que revela aos estudantes como a arte contribuiu para a dinâmica de colonização do Brasil pelos europeus.

		Unidade 2: Teatro e sociedade	Artes integradas	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Pesquisa de exemplos de patrimônio cultural do barroco na região em que os estudantes residem.			
				Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.	Pesquisa bibliográfica sobre as obras de Bertold Brecht em bases de dados de bibliotecas brasileiras.			
3º bimestre									
<p>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</p> <p>Competências gerais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. 									
Continua									

		<p>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</p> <ol style="list-style-type: none"> Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. Analizar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
2º semestre 2º trimestre		<p>Unidade 3: Música e sociedade</p> <p>Tema 1: A música e os temas nacionais</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer um dos mais importantes músicos eruditos do Brasil, Carlos Gomes. Identificar em sua obra temáticas nacionais e a influência sobre ela da ópera italiana e do Romantismo europeu. Conhecer romancistas e poetas brasileiros do século XIX cujas obras tinham características românticas e nacionalistas, sobretudo ao abordar questões indígenas e regionalistas. Reconhecer a importância da ópera para a história da música. Entender o que é uma orquestra, como se organiza e quais são os instrumentos que compõem as orquestras sinfônicas. Estudar a música barroca, identificando suas principais características e seus compositores. Realizar atividades de audição, identificar elementos de peças musicais de períodos diversos e diferenciar instrumentos musicais de diferentes timbres. Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística. <p>O período romântico é muito importante para a história da música. O Tema 1 introduz elementos presentes em diferentes momentos da história da cultura brasileira, quais sejam: a fusão entre as linguagens artísticas ditas "eruditas", o passado e o presente dos povos originários e as suas tradições culturais. Ao longo do Tema, e também da Unidade, os estudantes perceberão como a ideia de uma identidade cultural brasileira se repete em diferentes momentos da história do país, podendo mesmo ser questionada a partir da realidade cultural de cada região e sob o marco da fusão conflituosa entre diferentes matrizes culturais: africana, indígena e europeia. Por meio desses assuntos, neste Tema, os estudantes também farão exercícios de audição e serão apresentados a vários elementos da linguagem musical, como os instrumentos que compõem uma orquestra, por exemplo.</p> <p>Tema 2: A brasiliade de Heitor Villa-Lobos</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Perceber a fusão da música erudita com a música popular brasileira na obra de Heitor Villa-Lobos. Identificar, nas peças musicais desse compositor, elementos típicos do Brasil, como o folclore regional, as lendas indígenas e o som da natureza. Conhecer parte da obra desse compositor, como os Choros e as Bachianas Brasileiras. Entender a influência do compositor alemão Johann Sebastian Bach nas peças musicais de Heitor Villa-Lobos. Reconhecer Bach como um dos nomes mais representativos da música barroca. Realizar atividades de audição e identificar elementos de peças musicais de períodos diversos e distinguir instrumentos musicais de diferentes timbres. Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística. <p>Ao longo deste Tema, os estudantes perceberão, por intermédio da obra de Heitor Villa-Lobos, e também de Flávi Venturini, que a modernidade artística brasileira na música aconteceu por meio da fusão entre elementos das tradições popular e erudita no Brasil. Por meio da audição – esse recurso didático necessário à fruição, estesia e crítica – os estudantes reconhecerão diferentes elementos linguísticos e estilísticos centrais para a obra de Villa-Lobos, reconhecendo também categorias de instrumentos musicais e outros elementos importantes para o aprendizado musical.</p> <p>Tema 3: Uma exaltação ao Brasil</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar músicas brasileiras cujo tema seja a exaltação das riquezas e belezas do país. Perceber e valorizar a importância nacional e internacional da obra de Ary Barroso, compositor de "Aquarela do Brasil". Conhecer as características principais do estilo musical denominado samba-exaltação. Entender a relação da política nacional e as transmissões radiofônicas no Brasil entre as décadas de 1930 e 1950 e conhecer as cantoras que mais fizeram sucesso na era do rádio.

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as origens africanas do samba, percebendo a sua importância para a formação da identidade brasileira. • Definir o que é samba de roda e entender o papel desempenhado pelo Rio de Janeiro na consolidação da tradição do samba no país. • Realizar atividades de audição e identificar elementos de peças musicais de períodos diversos e diferenciar instrumentos musicais de diferentes timbres. • Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística. <p>Este Tema insere o samba como marco cultural importante para a cultura brasileira, revelando não apenas a sua gradativa absorção pelas elites e pela indústria cultural – o que, às vezes, apaga a evidência da sua origem entre os povos de matriz africana e nas periferias urbanas de cidades como o Rio de Janeiro –, mas também a sua centralidade para a formação, por exemplo, de grandes festejos populares, como o Carnaval. Ao longo do Tema, os estudantes farão várias experiências de audição, reconhecendo a presença de elementos da cultura musical africana e, por meio disso, fortalecendo, sobretudo entre estudantes racializados negros, a centralidade da sua matriz ancestral para a constituição da cultura brasileira.</p>
2º semestre	<p>Tema 4: Uma “ópera” popular</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar músicas brasileiras cujo tema seja a exaltação das riquezas e belezas do país. • Conhecer as origens das escolas de samba do Rio de Janeiro. • Identificar no Carnaval o diálogo entre várias linguagens artísticas. • Conhecer o gênero samba-enredo. • Realizar atividades de audição e identificar elementos de peças musicais de períodos diversos e distinguir instrumentos musicais de diferentes timbres. • Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística. <p>O Carnaval é uma das principais expressões culturais brasileiras, reconhecido internacionalmente e possivelmente marcante na experiência cultural dos estudantes. Assim como em outros festejos populares constitutivos da identidade cultural brasileira, o Carnaval funde diferentes elementos das várias linguagens artísticas, tendo muitos de seus saberes e fazeres em transmissão dinâmica de geração em geração. Ao aprender sobre o Carnaval, os estudantes identificam modos de fundir as linguagens, de transmitir os saberes culturais e de participar da experiência pública que esse festejo propicia, seja na forma das escolas de samba, seja nos bloquinhos e equivalentes. Ao trabalhar esse conteúdo, os estudantes ampliam o seu repertório e fortalecem a sua estima e confiança pelas matrizes culturais brasileiras.</p>
2º trimestre	<p>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade</p> <p>Tema 1: A música e os temas nacionais</p> <p>TCT: Multiculturalismo (Subtema: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)</p> <p>Competências gerais: 2, 3, 7 e 9.</p> <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 3, 4 e 6.</p> <p>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3 e 7.</p> <p>Habilidades: EF69AR03, EF69AR31, EF69AR32, EF69AR33.</p> <p>Proposta: análise de discurso sobre as representações dos indígenas no Romantismo.</p> <p>Tema 3: Uma exaltação ao Brasil</p> <p>TCT: Cidadania e civismo (Subtema: Vida familiar e social)</p> <p>Competências gerais: 2, 4 e 5.</p> <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 2, 4 e 6.</p> <p>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 2, 6 e 7.</p> <p>Habilidades: EF69AR31, EF69AR35.</p> <p>Proposta: pesquisa digital sobre canções brasileiras que fazem uma crítica social.</p>
	<p>Culturas juvenis</p> <p>Ao longo da Unidade, os estudantes compreendem, por meio da experimentação, audição, debate e pesquisa, as conexões entre música e vida social. A linguagem musical é muito presente nas culturas visuais e no imaginário estético das juventudes. Por isso, a conexão que é feita entre as matrizes ditas popular e erudita é importante, para que os estudantes possam transpor esse legado para a sua percepção atual sobre o fazer musical e as relações entre música e cultura brasileira. Os estudantes utilizam recursos, como rádios virtuais e podcasts, para refletir sobre como mídias que veiculam tanto música como notícias, contribuindo para a sua percepção sobre a lógica comunicativa desses meios, nos quais a música está muito presente.</p>
	<p>Projeto de vida</p> <p>Os estudantes são apresentados à temática do Carnaval, com as variáveis sociais, estilísticas e a forte fusão entre linguagens artísticas próprias desse festejo. Eles são constantemente convocados a compartilhar a sua experiência com festejos populares, identificando, por isso, as relações entre o aprendizado com a arte na escola e a suas vivências culturais. Eles identificam, assim, que há pedagogias culturais em curso nas experiências culturais que eles têm em outros lugares, para além da escola, como os festejos. Reconhecem, por isso, que são capazes de produzir e fruir a arte e a cultura de modo autônomo, com correspondência às tradições culturais dos territórios que habitam e das gerações que os precederam. Assim, estão aptos a mover-se com maior respeito, interesse e conhecimento entre tradições culturais que formam a cultura do seu país.</p>

Continuação

		Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas
2º semestre 2º trimestre	Unidade 3: Música e sociedade	Música	Artes visuais	Contextos e práticas	(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.	Análise crítica dos discursos sobre o indigenismo no Romantismo presente na música, literatura e artes visuais, por meio de recursos audiovisuais ou outros.
					(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Leituras de imagem e exercícios de audição (seções Foco na Linguagem e De olho na imagem). Relações entre a música e a exaltação dos temas ditos nacionais. Estudo do samba e de suas origens e derivações, compreendendo a sua função como linguagem e recurso expressivo para as classes populares. Estudo da música barroca e estética dos seus instrumentos, ligados a contextos religiosos. Compreensão do Carnaval como uma "ópera popular", com uma dinâmica própria de organização e interface entre várias linguagens e campos de trabalho.
			Contextos e práticas		(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.	Abordagem desde a ópera até a circulação de músicas brasileiras em desenhos animados em meados do século XX.
					(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.	Apresentação de diferentes referências para ampliar o repertório cultural dos estudantes, como: Carlos Gomes; Edith do Prato; Mariene de Castro; Georges Bizet, com a ópera Carmen; Villa-Lobos; entre outros.
					(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.	Contato com diferentes estilos musicais, de várias origens e épocas, com por exemplo: <ul style="list-style-type: none">• O samba-exaltação.• A ópera.• As rádios e sua centralidade para a difusão musical na primeira metade do século XX.• Artistas que produziram com base em lendas amazônicas.• O samba-enredo e as escolas de samba.
			Elementos da linguagem		(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	Identificação de elementos da linguagem e dos estilos musicais nas atividades de audição, pesquisa e experimentações. Pesquisa sobre música com inspiração em lendas amazônicas, identificando elementos rítmicos e visuais regionais. Abordagem de vários elementos próprios da linguagem do samba-enredo e das baterias de escolas de samba. Experimentação a partir da audição de uma jazz band.

Continua

2º semestre 2º trimestre	Unidade 3: Música e sociedade	Música	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Apresentação de materialidades e de instrumentos, como: metais nas orquestras; sopros e outros recursos das jazz bands; instrumentos musicais barrocos.
			Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Criação de uma letra a partir de uma base musical de Bach. Estudo de como são organizados e veiculados os sambas-enredos das escolas de samba, produzindo o próprio samba-enredo.
			Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Análise e reconhecimento de elementos do processo de criação e da linguagem de diferentes estilos musicais ou derivações culturais do campo musical, como a construção de temas ditos nacionais na música. Criação do próprio samba-enredo e produção de uma letra para uma música de Bach, além da realização de diversas práticas de audição, que contribuem para a reflexão e a pesquisa com a linguagem musical.
		Teatro	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.	Análise da interseção entre a linguagem teatral e musical, por meio da ópera de Carlos Gomes (seção De olho na imagem).
				(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.	Análise da dimensão discursiva e performativa da música como elemento construtor de uma narrativa nacional (Tema 1).
	Artes integradas	Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Análise da música em relação a outros campos da vida social. Análise de discurso sobre as representações de indígenas no Romantismo. Pesquisa digital sobre canções brasileiras que fazem crítica social. Apresentação de Carlos Gomes em interface com a revisão da sociedade brasileira do século XIX (seção Artista e obra).

Continua

Continuação

2º semestre	Unidade 3: Música e sociedade	Artes integradas	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
3º trimestre			Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
			Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
			Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.
4º bimestre				
<p>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</p> <p>Competências gerais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 				

Continua

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

Unidade 4: Dança: mudanças e rupturas

Tema 1: Um convite à reflexão

Objetivos e justificativa

- Refletir sobre as mudanças ocorridas na dança no século XX.
- Valorizar a importância de autores e de grupos de dança cujas obras abordam questões sociais.
- Conhecer espetáculos que reúnem dança e literatura.
- Entender a proposta de dançarinos que levam para o palco elementos das danças urbanas e compreender a relação entre dança e música.
- Perceber temas como a condição da mulher negra, o preconceito étnico e o machismo podem ser abordados em espetáculos de dança.
- Experienciar uma dança autoral com base em um texto literário.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Ao longo do Tema, os estudantes experimentarão e conhecerão diferentes interfaces da dança com outras linguagens, como a literatura. Por meio das danças urbanas, os estudantes vão refletir sobre o diálogo que existe entre a linguagem e vários temas sociais, como a questão racial, tão importante para a história social e cultural do Brasil.

Tema 2: A dança a partir do século XX

Objetivos e justificativa

- Perceber os pontos de ruptura entre o balé e a dança moderna.
- Conhecer dançarinos dos Estados Unidos e da Europa que criaram novas formas de pensar e fazer dança.
- Experienciar uma proposta de dança coral.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

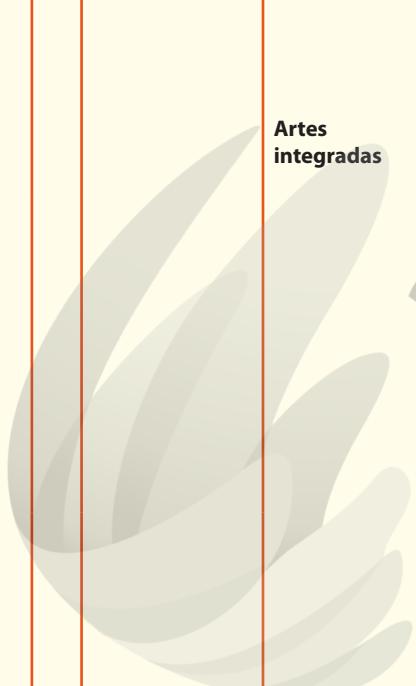
Por meio da experimentação e de diversas referências da dança moderna, os estudantes vão experimentar a dança coral e conhecer um repertório teórico e de fundamentos para a dança que representaram uma verdadeira ruptura com as concepções de dança em determinado momento da história da linguagem. Eles vão conhecer várias referências, identificando também como a visualidade e a gestualidade ganham centralidade na linguagem, redimensionando o modo de recepção e percepção da dança.

		<p>Tema 3: Dança e ruptura</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Entender como as rupturas com os padrões tradicionais da dança afetaram suas práticas no Brasil. Conhecer uma das primeiras companhias no país que romperam com estilos, técnicas e modelos tradicionais, o Ballet Stagium. Valorizar o trabalho desse grupo que denunciou a matança de povos indígenas no Brasil, na época da ditadura militar. Perceber a dança-teatro como manifestação que reúne elementos dessas duas linguagens artísticas e conhecer seus principais representantes. Experienciar a criação de uma dança tendo como referência o processo criativo da coreógrafa Pina Bausch. Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística. <p>Por meio de exemplos como a dança-teatro, de Pina Bausch, e de espetáculos de importância histórica, como o Kuarup, os estudantes começarão a dimensionar como a dança pode refletir e inferir sobre a vida social. Aprendem, assim, a dimensão crítica da linguagem, experimentando-a e reconhecendo a sua importância para a vida social. Trata-se de um conteúdo que aprofunda e dá continuidade às rupturas trabalhadas no Tema anterior, a partir do legado da modernidade para a dança.</p>
2º semestre	3º trimestre	<p>Tema 4: A dança como manifesto</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer artistas que promovem o diálogo entre as culturas europeia, indígena e africana, sem esquecer das tradições populares. Compreender propostas de dança que abordam questões relacionadas aos povos indígenas. Entender o conceito de dança-manifesto. Identificar recursos visuais que ajudam a comunicar a temática de um espetáculo de dança. Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística. <p>Como aprofundamento das rupturas com as fórmulas tradicionais da linguagem da dança, o último Tema trabalha a tematização de questões sociais, como a questão indígena, por meio de exemplos da dança e da interface com outras linguagens artísticas. Os estudantes, depois de realizar um roteiro de observação e um estudo de métrica de rede social, também vão fazer uma análise de discurso do filósofo Ailton Krenak, de modo a aprofundar a compreensão sobre os temas e as propostas que tematizam a questão indígena. Por meio das experimentações, os estudantes poderão desenvolver a confiança necessária para fazer da dança uma ferramenta de crítica social e reflexão.</p>

Projeto de vida Ao longo da Unidade, diferentes referências históricas são apresentadas, com ênfase em temáticas ligadas à concepção de cultura brasileira com forte atenção ao protagonismo indígena. Com isso, a Unidade dá sequência à orientação, ao respeito e à diversidade que são trabalhados nas Unidades anteriores, com atenção aos vários povos que consolidam a estrutura social e a cultura do Brasil. Com isso, os estudantes identificam que o Brasil tem muitas faces, e se orientam a uma percepção mais solidária, respeitosa e diversa da sua cultura e história.					
Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas	
2º semestre 3º trimestre	Unidade 4: Dança: mudanças e rupturas	Artes visuais	Contextos e práticas	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	Interfaces entre dança e referências das artes visuais, como os bastidores da artista Rosana Paulino e a escultura baseada nos movimentos de Loie Fuller. Análise de diferentes referências de espetáculos e companhias de dança, artistas e teóricos importantes, de diferentes épocas e origens. Exemplos: <ul style="list-style-type: none">• Espetáculo Pai contra mãe, da Cia. Fusion de Danças Urbanas, inspirado em um conto de Machado de Assis.• O Ballet Stagium.• Espetáculo Terra, do Grupo Grial de dança.
		Dança	Elementos da linguagem	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	Análise das rupturas e transformações na compreensão sobre as relações entre dança e movimentos cotidianos, por meio de exemplos marcantes da história da dança, como: <ul style="list-style-type: none">• Isadora Duncan e a dança moderna.• Mary Wigman e o Expressionismo.• Maria Duschenes e a dança moderna. Retomada da referência de Laban, com ênfase nas coreografias que dialogam com o trabalho nas fábricas. Experimentação com movimentos corporais a serem registrados e organizados como partitura de dança.
			Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	Criação de uma cena autoral com base em um texto, experimentação de movimentos corporais com finalidade de registro ou criação de partitura e criação de uma cena de dança (seções Experimentações). Produção de uma coreografia de dança-manifesto (seção Pensar e fazer arte). Experimentação de uma batalha de passos (seção Experimentações). Criação coletiva de uma cena de dança, a partir da referência de Pina Bausch e da dança-teatro (seção Experimentações).

Continua

Continuação

 <p>Unidade 4: Dança: mudanças e rupturas</p>	<p>Artes integradas</p>	<p>Dança</p>	<p>Processos de criação</p>	<p>(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.</p>	<p>Desenvolvimento da capacidade de fazer análises críticas, criativas e propositivas a partir da arte (seções De olho na imagem e Foco na linguagem).</p> <p>Criação de uma dança-manifesto, com experimentação da linguagem da dança para conhecer criativamente os elementos da linguagem e explorar a relação com o espaço e o coletivo.</p> <p>Percepção e análise dos recursos da dança por meio do estudo sobre a trilha sonora e os figurinos na dança moderna, como as trilhas sonoras de Milton Nascimento.</p>
				<p>(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.</p>	<p>Discussão sobre o exemplo do espetáculo Kuarup ou a questão do índio, refletindo sobre a sua conexão com a história do Brasil e pesquisando sobre protagonismo e ativismo indígena e suas relações com a cultura.</p>
		<p>Contextos e práticas</p>	<p>Matrizes estéticas e culturais</p>	<p>(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p>	<p>Análise e reflexão dos espetáculos: <ul style="list-style-type: none"> • Pai contra mãe, da Cia. Fusion de Danças Urbanas, inspirado em um conto de Machado de Assis. • Rainha, do grupo Margaridas Dança. • Kuarup ou a questão do índio, do Ballet Stagium. • Terra, dança-manifesto do Grupo Grial de dança. <p>Proposição de análise discursiva de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte do Brasil, no final dos anos 1980.</p> </p>
		<p>Patrimônio cultural</p>	<p>Arte e tecnologia</p>	<p>(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).</p>	<p>Tematização das matrizes estéticas e históricas do Brasil, na dança, por meio do espetáculo Pai contra mãe, da Cia. Fusion de Danças Urbanas.</p> <p>Pesquisas sobre a temática indígena e a abordagem sobre os bastidores na obra da artista Rosana Paulino, que tematiza não apenas o gênero, mas também as questões raciais.</p>
				<p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>	<p>Discussão do patrimônio cultural por diferentes viéses, sobretudo nos seguintes exemplos: <ul style="list-style-type: none"> • Espetáculo Kuarup ou a questão do índio que, durante a ditadura civil-militar, tematizou esse rito realizado na região do Xingu, como homenagem aos mortos. • A dança armorial, representada na Unidade pelo espetáculo do Grupo Grial de Dança. </p>
				<p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p>	<p>Pesquisa sobre métricas de redes sociais a partir de <i>influencers</i> indígenas.</p>

LEITURAS COMPLEMENTARES

Nestas leituras complementares, você vai encontrar textos de aprofundamento que o ajudarão na abordagem dos conteúdos do livro do estudante.

UNIDADE 1

Arte urbana

“A arte urbana é uma prática social. Suas obras permitem a apreensão de relações e modos diferenciais de apropriação do espaço urbano, envolvendo em seus propósitos estéticos o trato com significados sociais que as rodeiam, seus modos de tematização cultural e política.

Perpassar a topologia simbólica da arte urbana é adentrar a cidade a partir de planos do imaginário de seus habitantes, incorporando-os, por princípio, à compreensão da sua materialidade. Desse modo, as referências urbanas são enfatizadas em sua dimensão qualitativa, abrindo-se à ambiguidade de seus sentidos.

O relevo dos significados das obras de arte urbana e sua concretização no domínio público dão-se em meio a espaços permeados de interdições, contradições e conflitos. Sua efetivação porta relações de força, sendo exercidas entre grupos sociais, entre grupos e espaços, entre interpretações do cotidiano, da memória e história dos lugares urbanos. Potencialmente (sobretudo quanto às obras de caráter temporário) pode configurar-se em um terreno privilegiado para efeitos de choque de sentidos (negação, subversão ou questionamento de valores).”

PALLAMIN, Vera M. *Arte urbana*: São Paulo: região central (1945-1998). São Paulo: Fapesp/Annablume, 2000. p. 23-24.

Fotografia e cidade*

[...] novas soluções nesta linha de ‘fotografia-matéria’ é que a cidade deixa de ser objeto de documentação ou experimentação e passa a ser sujeito de ações inscritas em seu próprio corpo com as intervenções urbanas e consequentes transformações de suas paisagens, pela inserção de imagens fotográficas, na cidade, de caráter artístico, cujo olhar não termina com o olhar do artista, mas continua com o olhar de quem habita as ruas. A cidade deixa, então, de ser um mero enunciado na fotografia e passa a ser o enunciador de novas formas de olhar, andar e se relacionar, propiciando misturas entre os corpos do transeunte, da cidade e da fotografia.

[...]

Com isso, a arte passa aos domínios da cidade, que se transforma em grande espaço de exposição, sendo cunhada de ‘arte pública’ ou ‘arte urbana’. Ambas as denominações partem do pressuposto de caracterizar e nomear os trabalhos de arte produzidos e colocados em espaços públicos da cidade.

[...]

E o espaço de exposição não é mais o resultado de um processo [...], mas um local de produção e recepção, sendo que estes dois se entrecruzam e se misturam. Esta possibilidade de provocação de reflexões sobre a cidade ocorre quando existe a disposição de olhar a obra inscrita no espaço urbano. Nesse momento, a arte deixa de ser apenas uma questão da produção do artista para se afirmar como questão do observador.

[...]

Nesse sentido, as obras não se encerram na produção, mas [são] expandidas e problematizadas nos processos de colocação das fotografias no espaço e na recepção do público, que se torna aberta, uma vez que não diz respeito somente ao conteúdo da obra ou das aproximações com os receptores, mas a ambos. Desta maneira, o receptor se torna a figura central da cultura em detrimento do culto ao autor [...]. Isto porque o processo de produção caminha na direção de uma nova ‘partilha do sensível’, ou seja, a dissolução das fronteiras entre quem faz e quem recebe a obra. Logo, há o estabelecimento de uma nova relação entre o fazer e o ver.

Com isso, as denominações de ‘arte pública’ ou ‘arte urbana’ que promovem esta nova partilha do sensível, esta dissolução entre fazer e ver, esta relação do estético ao sociocultural, se fazem presente, uma vez que a paisagem urbana dialoga com suas propostas de mudança e com o olhar do público, que, muitas vezes, fica absorto no cotidiano, impedindo que perceba, inclusive, as suas transformações.

[...]

* Os títulos de textos citados que aparecem com asterisco não fazem parte do texto original; foram por nós atribuídos para fins didáticos.

Desta forma, a fotografia utilizada nas obras de intervenção urbana [...] está vinculada a outras linguagens, ao cotidiano, às vivências do artista e daquela pessoa que passa pelo local, havendo, com isso, uma mistura entre arte, vida e experiência [...].”

FERNANDES, Ana Rita Vidica. Fotografia e cidade: corpos que se entrecruzam nas intervenções artísticas urbanas. In: MONTEIRO, R. H.; ROCHA, C. (org.). *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*. Goiânia: UFG/FAV, p. 393-404, 2013. Disponível em: https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2013-058-eixo1_Ana_Rita_Vidica_Fernandes.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

Ideia de um movimento modernista

“Uma vez, numa roda de intelectuais, a conversa se espalhou pelos meandros regionalistas, até escorregar numa pergunta:

— Por que é que, em São Paulo, não se passava a limpo aquele ‘Brasil’ de Paris, para dar início a uma renovação geral das artes? Elas estavam completamente subtraídas da atualidade, numa situação desalentadora. Davam uma melancólica sensação de atraso.

Oswald de Andrade denunciava: ‘Estamos atrasados de cinquenta anos em cultura, chafurdados em pleno parnasianismo’. Graça Aranha, preocupado com a renovação do ambiente literário, dizia: ‘A nossa literatura está morrendo de academicismo. Não se renova. São os mesmos sonetos, os mesmos romances, os mesmos elogios, as mesmas descomposturas que ouço desde os tempos da fundação da Academia’.

O desejo de renovação, que se sentia em alguns setores, coincidia com o plano de Di Cavalcanti, já em entendimentos com Menotti del Picchia (que era a figura de maior destaque do grupo), Guilherme de Almeida e Rubens Borba de Moraes, para se realizar, no salão da livraria Jacinto Silva, uma exposição de quadros de vanguarda, existentes em São Paulo. A iniciativa abriria caminho para experiências modernistas, que poderiam dar novas raízes ao pensamento brasileiro. Mas, para isso, antes de tudo, era preciso vencer resistências conservadoras, que dominavam o ambiente cultural de São Paulo.

O plano inicial passou das conversas para os fatos. Tomou perspectivas grandiosas. Articularam-se outros elementos, em atitude de ofensiva, para romper esse estado de coisas. A coincidência com o ano do centenário do Ipiranga daria ao Movimento uma significação de autonomia, nas letras e nas artes.

[...]

Teatro Municipal

Na noite da inauguração, o Municipal transformou-se num dos maiores pontos de convergência da cidade. Filas contínuas de autos despejavam seus ocupantes pelas imediações. [...]

À hora indicada, sob um estrondo de palmas, cortados de silvos e alaridos, Graça Aranha apareceu no palco, para fazer a sua anunciada conferência, sobre a ‘Emoção estética na obra de arte’.

[...]

Declarou que era preciso vencer a estagnação em que se encontravam as letras e as artes no nosso país. [...]

Oswald de Andrade, que havia dado pelos jornais umas lambadas em Castro Alves, responsável por muita poesia ramalhuda, de resíduos românticos, leu, debaixo de vaias, trechos do seu romance inédito *Os condenados*.

Os participantes do programa, apresentados no palco por Menotti del Picchia, declamaram versos de sabor moderno, de própria autoria ou de poetas ausentes. Mário de Andrade, com um sorriso mandibular, recitou alguns versos de índole satírica, ainda inéditos, da *Pauliceia desvairada*. Sérgio Milliet teve também parte saliente no programa, provocando, da parte do público, relinchos e miados.

[...]

[...] No saguão do teatro foram expostos 84 trabalhos modernos, de colecionadores ou dos próprios artistas participantes da Semana. Foi uma apresentação espetacular, de formas ainda inéditas para o público paulista.

[...] O impacto das impressões dava lugar a comentários mais diversos. Na opinião de um apreciável número de espectadores, as peças exibidas não passavam de espécimes de ‘arte degenerada’.

[...]

Consciência do movimento

Passada a fase de alvoroço, provocado pela Semana de Arte Moderna, começou-se a formar uma lenta consciência do Movimento. O impacto de ideias de vanguarda lançou os intelectuais em posições novas. Consequentemente, verificou-se, em vários setores, um abandono gradativo dos princípios, que sujeitavam letras e artes aos moldes formais da época.

Iniciou-se um ciclo diferente para a conquista da expressão própria, em ruptura com o conformismo acadêmico.”

BOPP, Raul. *Vida e morte da antropofagia*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008. p. 38-45. (Sabor Literário).

A demanda da poética popular

“Ainda adolescente, Ariano Suassuna escolhe seu rumo poético e nunca abandonará sua rota: a busca da poética popular manifesta-se já nos primeiros poemas publicados nos suplementos literários dos jornais do Recife (‘Os Guabirabas’, ‘Beira-mar’), na primeira manifestação pública organizada pelo jovem estudante, em 1946, uma cantoria realizada no Teatro Santa Isabel e, poucos anos depois, no entremez para mamulengo escrito em Taperoá, *Torturas de um coração ou Em boca fechada não entra mosquito*. Só duas décadas depois, após um longo amadurecimento na escritura de várias peças teatrais e um romance, encontra sua formulação estética como ‘arte armorial’.

Canto improvisado, folheto ou romance tradicional, danças populares ou espetáculo de marionetes, o conjunto complexo constituído pelas manifestações tradicionais orais ou escritas impõe-se através da obra de Suassuna como um objeto artístico. Esta objetivação representa uma etapa conduzindo a uma reflexão estética nova: deixa de se considerar a arte popular como primitiva ou ‘náïve’ para vê-la simplesmente como arte, cujo grau de elaboração e complexidade pode ser apreciado de modo autônomo e independente de qualquer hierarquia social dos valores estéticos, agindo como um ‘revelador cultural’.

[...]

Ao proclamar a existência do Movimento Armorial, nos anos [19]70, Ariano Suassuna assume publicamente seu compromisso com a arte popular e define a arte armorial na sua relação com as literaturas da voz e do povo, fundamento de sua criação, com a cantoria, que inspire aos poetas armoriais uma nova poética, ancorada na improvisação e numa organização genérica nova, mas presente também como tema com a personagem mítica do cantador; o folheto e o romance, como texto oral e popular, submetido à reescrita parcial ou total, citado ou plagiado, mas sempre reivindicado como modelo de integração artística e signo de um novo processo criativo; a imagem, desenho ou gravura, que mantém com o texto popular uma relação estreita e ambivalente, que os artistas armoriais procuram preservar (ou reencontrar) nas suas obras plásticas tanto quanto literárias, graças à narratividade da gravura ou à emblematização do relato; a música, enfim, presente na cantoria, no canto do romance e em todas as danças dramáticas e espetáculos populares que os músicos do Movimento pesquisaram.

[...]

O Movimento Armorial permaneceu constantemente em busca de sua própria identidade: artistas encontraram nele um apoio crítico e uma acolhida fraterna, outros assumiram alguns de seus objetivos mas recusaram qualquer forma de organização. O Movimento existiu, de fato, através de obras que atestam sua vitalidade e de artistas que às vezes se preocuparam com uma possível limitação. Testemunha, contudo, da originalidade de uma atitude criadora que encontrou, na voz popular, uma fonte temática e formas poéticas novas, fundando uma estética que sobreviveu ao Movimento.

Entre popular e letrado, entre oral e escrito, o Movimento Armorial desempenhou, na cultura brasileira, um papel original e talvez único. Reunir poetas e gravadores, músicos e escritores, pintores e homens de teatro, ceramistas e bailarinos num projeto cultural, num movimento, por menos codificado e formalista que seja, parece um desafio no Brasil, onde a originalidade da criação artística e sua singularidade são consideradas dogmas.”

INSTITUTO MOREIRA SALLES. *Cadernos de Literatura Brasileira*: Ariano Suassuna. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2000. p. 96-101.

O espaço teatral na Idade Média*

“O conceito de palco simultâneo ou cenas paralelas foi o nome genérico dado ao espaço teatral desenvolvido durante a Idade Média. As primeiras inserções teatrais começaram no altar-mor e deslocaram-se até a praça principal. Os palcos paralelos consistiam na criação de três grandes palcos colocados na praça, representando o céu, a terra ou o paraíso e o inferno. Na França, com a grandiosidade do gênero, foram construídos (por várias confrarias que disputavam entre si a apresentação do melhor espetáculo), ao longo de uma praça (preferencialmente aquelas em frente às catedrais), diversos cenários (um ao lado do outro), chamados de *mansions* (espécies de plataformas e barracas – cada uma destinada a ambientar um determinado episódio diferente), sendo que nos extremos desses cenários ficavam o paraíso e o inferno. Em tese, tais apresentações caracterizavam uma fase já semilitúrgica, quando as antigas narrativas sacras encontravam-se, de certo modo, já saturadas de elementos profanos.

Da praça, depois de ‘andar’ pela igreja, o gênero apresentou desempenhos de processionalidade (de procissão) pela aldeia, vila ou cidade. Atualmente, muitos grupos de teatro adotam a processionalidade, principalmente aqueles que trabalham com experimentações ditas de vanguarda. O Teatro Oficina, por exemplo, ‘explode’

seus espaços internos: há cenas apresentadas em todos os lugares do teatro. O grupo paulistano Teatro da Vertigem também é conhecido pela utilização de espaços inusitados: igreja, presídio, hospital abandonado, Rio Tietê. Enfim, no teatro processional o espectador desloca-se pelos diversos espaços de representação e é como se pudesse escolher o que ver.”

MATE, Alexandre. Processos e transversalidades do teatro no Ocidente. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Teatro e dança: repertórios para a educação. Volume 1: A história do teatro e da dança: linhas do tempo.* Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Organização, Devanil Tozzi, Marta Marques Costa, Thiago Honório (colaborador). São Paulo: FDE, 2010. p. 37.

O pensamento de Oswald de Andrade na atualidade*

“Para nossa montagem atual, de 2018, além do desafio de estarmos montando uma peça que representou um marco de transformações no cenário cultural brasileiro [foi a montagem de *O rei da vela*, em 1967, pelo Teatro Oficina, que deu origem ao movimento tropicalista], nós, dos Parlapatões, nos empenhamos em trazer para a cena o estilo de um grupo que trabalha com a palhaçaria e a relaciona à crise que o Brasil está vivendo neste momento, querendo provocar um impacto no público. Ou seja, tentamos trazer o pensamento de Oswald de Andrade sobre o Brasil na década de [19]30 para os dias de hoje. Não só porque aquilo que ele já enxergava do país tinha um sentido, assim como aquilo que ele previa sobre as nossas crises e a nossa sociedade, mas também porque o pensamento de Oswald representa para nós algo fundamental para refletirmos [sobre] o país [...].

No sentido do trabalho musical, nós buscamos, assim como Oswald, um princípio antropofágico. Temos referências tropicalistas, referências do período de Oswald, músicas anteriores à própria escrita do texto e ainda a própria música popular brasileira atual, sempre procurando uma visão crítica sobre essas obras. Nesse sentido, encontramos soluções cênicas muito interessantes, como a execução do hino da bandeira com a melodia da música *Ai que saudades da Amélia*; ou uma mistura da ópera *O guarani*, de Carlos Gomes, com a música *Vai Malandra*, de Anitta. Isso gera no público sensações diferentes e o provoca, justamente por serem “sacadas” da direção musical que fazem o público refletir e se ligam à lógica antropofágica desejada por Oswald.

Por fim, existia um outro desafio para nossa montagem: o sentido visual do espetáculo. Nós, que somos uma companhia que nasce de um ambiente completamente circense, não queríamos dar ao espetáculo somente o caráter circense. Ele estaria presente na forma da atuação e na linguagem direta que utilizamos com o público, mas a concepção visual foi buscada tentando dar uma leitura de sobreposições de elementos, misturando referências à sociedade industrial, ao mapa do Brasil e com símbolos de nossos tempos [...].

Utilizamos desses aspectos visuais como mais uma das formas de tecermos as nossas críticas à situação atual do país.”

Depoimento concedido pelo ator e diretor Hugo Possolo especialmente para esta Coleção, em junho de 2018.

UNIDADE 3

A origem da ópera*

“Em torno de 1600, deu-se uma das maiores revoluções, se não a maior, da história da música. Até aquela época, tanto a música religiosa como a profana eram escritas para várias vozes: expressas homofonicamente (em uníssono) ou, e de forma mais frequente, polifonicamente (a várias vozes simultâneas), no estilo de contraponto imitativo. A música vocal era o meio de expressão preponderante e atingia, nesse período, o ponto culminante de uma evolução de quase dois séculos.

A história toma um novo rumo quando, em torno na Camerata Fiorentina, propostas musicais embasadas da tragédia grega são apresentadas em forma de melodrama, gerando o nascimento da própria ópera. A ‘nova música’ se desenvolveu tendo como premissa o caráter monódico. A palavra regeu a criação melódica com o apoio de um baixo contínuo realizado por um cravo e um instrumento grave, concebido em harmonias simples.

Abandonar a rica polifonia em seu apogeu pela melodia acompanhada, como sinônimo de modernidade, foi um impacto gigantesco. A música ocidental passou por uma revolução extremamente radical.

Nesse exato momento a linguagem musical pôde vislumbrar um futuro promissor na genialidade de Claudio Monteverdi (1567-1643), que explorou as possibilidades da ‘nova música’, aproveitando-se de todas as conquistas do estilo antigo. De espírito sempre vanguardista, ele foi o verdadeiro criador da ópera, embora tivesse utilizado brilhantemente a escrita do madrigal a quatro vozes e explorado a paleta sonora instrumental do Renascimento até suas últimas consequências. Nas obras finais de Monteverdi, o grupo instrumental foi substituído por uma orquestra estruturada sobre um grupo de cordas, tendo ainda como suporte harmônico um cravo ou um alaúde para acompanhamento dos recitativos e também das árias.

Todavia, a passagem do Renascimento para o Barroco é, sobretudo, caracterizada pela chegada da tonalidade. As escalas medievais, com seus vários modos gregorianos, deram lugar aos modos, maior e menor. De certo ponto de vista, um reducionismo. O tonalismo se desenvolveu através do classicismo e romantismo, mostrando seu esgotamento apenas no final do século XIX. Foram três séculos de sua absoluta supremacia, nos quais a música ocidental, com todo o seu sinfonismo, sedimentou a maior parte do que se entende, hoje em dia, por ‘música clássica’”

JARDIM, Gil. *O estilo antropofágico de Heitor Villa-Lobos: Bach e Stravinsky na obra do compositor.*
São Paulo: Philarmonia Brasileira, 2005. p. 51-52.

Os instrumentos da orquestra

“Os naipes da orquestra”

Imagine você que está sentado em uma sala de concerto, com a orquestra distribuída à sua frente. Esse ‘conjunto razoavelmente grande de instrumentos’ não é, em absoluto, um agrupamento ao acaso dos elementos disponíveis. Na verdade, trata-se de uma unidade altamente organizada e equilibrada, composta de quatro naipes ou ‘famílias’ de instrumentos: cordas, madeiras, metais e percussão. [...]

Cordas

As cordas são a ‘espinha dorsal’ da orquestra. Mais da metade dos membros de uma orquestra é instrumentista de cordas e, portanto, o som de uma orquestra completa é fundamentalmente composto de uma sólida base de som das cordas. O naipe de cordas da orquestra consiste em: primeiros violinos, violoncelos, segundos violinos, contrabaixos, violas, harpa.

Os violinos de uma orquestra estão divididos em dois grupos: primeiros violinos e segundos violinos. A diferença não se encontra nos próprios instrumentos (exatamente idênticos) mas na música que eles tocam: os primeiros violinos geralmente tocam notas mais agudas que os segundos violinos. Os violinos, violas, violoncelos e contrabaixos produzem os seus sons exatamente da mesma maneira. Eles podem ser tocados com um arco (uma vareta de madeira com crinas de cavalo retesadas ao longo da mesma), ou as cordas podem ser dedilhadas com as pontas dos dedos — efeito conhecido pelo nome de *pizzicato*. A harpa é sempre dedilhada. Ainda que a harpa possa ser classificada como um instrumento de corda, sua construção e a maneira como é tocada situam-na à parte dos outros integrantes do naipe das cordas da orquestra. [...]

Uma orquestra completa geralmente possui 16 primeiros violinos, 14 segundos violinos, 12 violas, 10 violoncelos e 8 contrabaixos. É interessante notar como o número de cada grupo decresce gradualmente, pois os instrumentos de som mais grave devem constar em menor número para equilibrar o som. [...]

Madeiras

Os instrumentos de sopro conhecidos como madeiras são, como seu nome sugere, feitos basicamente de madeira, apesar de os modernos flautins e flautas serem de metal. Os sons são produzidos pelo sopro do instrumentista, que faz vibrar uma palhetas, ou, no caso da flauta e do flautim, penetra no instrumento através de um orifício oval. Em qualquer dos casos, uma coluna de ar é posta em vibração dentro de um tubo oco. O comprimento da coluna de ar determina a altura da nota: quanto mais curta a coluna de ar, mais aguda será a nota; quanto mais longa a coluna de ar, mais grave será a nota.

(Compare estas relações com os sons dos instrumentos de corda: as cordas do violino, sendo mais curtas, produzem as notas mais agudas; as cordas do contrabaixo, sendo mais longas, produzem notas mais graves.) [...]

No final do século XVIII — quando Haydn estava escrevendo suas últimas sinfonias e Beethoven estava para escrever a sua primeira —, o naipe das madeiras consistia em duas flautas, dois oboés, duas clarinetas e dois fagotes. Durante o século XIX, versões maiores ou menores de cada um desses instrumentos principais foram sendo incorporadas à orquestra, aumentando assim a extensão das notas e a variedade de timbres, de tal modo que a formação do naipe das madeiras na orquestra moderna frequentemente inclui: flautas e flautim; oboés e corne inglês; clarinetas e clarineta baixo (e ocasionalmente saxofone); fagotes e contrafagotes.

Enquanto os sons produzidos pelo naipe das cordas fundem-se em um todo, os sons do naipe das madeiras são mais distintos, mais individuais, tendendo mais ao contraste do que à fusão. No naipe das cordas, vários instrumentos do mesmo tipo tocam a mesma parte, ao passo que cada executante dos instrumentos de madeira tem sua parte individual para tocar. Muitas vezes cabem solos às madeiras. É por esse motivo que se dispõem no centro da orquestra, em um plano mais elevado que o das cordas e diretamente em frente do regente. [...]

Metais

Os sons do naipe de metais, assim como os das madeiras, são produzidos pelos sopros dos instrumentistas. Os instrumentos de metal são, hoje em dia, construídos de uma liga de metais, em vez de puro latão ou bronze. Cada instrumento consiste em determinada extensão de tubos, dobrados ou enrolados, para facilitar o seu manuseio pelo instrumentista. Um bocal é encaixado em uma das extremidades do tubo e

a outra extremidade se alarga para formar uma campânula. A seção de metais da orquestra moderna frequentemente inclui: 4 trompas, 3 trompetes (e ocasionalmente cornetas de pistões), 3 trombones (2 tenores; 1 baixo ou tenor-baixo), tuba.

O número desses instrumentos, especialmente os trompetes e trompas, pode ser aumentado.

A localização da seção de metais na plataforma de concerto é atrás e acima das cordas e madeiras. [...]

Percussão

Os instrumentos de percussão são os que precisam ser agitados ou percutidos para poderem soar. Alguns desses instrumentos se situam entre os mais antigos conhecidos, datando do início da história humana, quando eram usados para danças, rituais, envio de sinais de comunicação e guerra. Apesar disso, a seção de percussão da orquestra é a mais recente a ser estabelecida.

Os instrumentos de percussão podem ser divididos em dois grupos. O primeiro grupo contém os instrumentos de percussão que podem ser ‘afinados’ — aqueles capazes de tocar uma ou mais notas com altura definida e, portanto, possivelmente tocar uma melodia. Esse tipo inclui: tímpanos, celesta, *Glockenspiel*, vibrafone, xilofone, carrilhão.

O segundo grupo é maior e inclui os instrumentos de percussão que ‘não podem ser afinados’. Esses instrumentos produzem sons de altura indefinida, podendo tocar apenas ritmos. Não obstante quão coloridos e excitantes esses instrumentos soem, eles devem ser chamados, na verdade, de ‘fazedores de ruído’: bombo, triângulo, tantã (ou gongo), caixa clara, pandeiro, chicote, caixa tenor, castanholas, guizos, pratos, blocos de madeira, maracas.

Como a seção de percussão é a que provavelmente produzirá maior volume de barulho, ela está situada no fundo e no nível mais alto da plataforma de concerto. [...]

BENNETT, Roy. *Instrumentos da orquestra*. Trad. Luiz Carlos Cséko. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. p. 9, 14-15, 30-31, 47, 62. (Cadernos de música da Universidade de Cambridge).

Samba de roda do Recôncavo Baiano

[...] Em sua definição mínima [o samba de roda] constitui-se da reunião, que pode ser fixada no calendário ou não, de grupo de pessoas para *performance* de um repertório musical e coreográfico, cujas características são dadas aqui de modo geral e resumido:

- Disposição dos participantes em círculo ou formato aproximado, donde o nome *samba de roda*.
- Presença possível de instrumentos musicais membranofones – caracteristicamente, o pandeiro [...]; idiofones – caracteristicamente, o prato e faca; e cordofones – caracteristicamente, a viola. Os tocadores ficam juntos fazendo parte do círculo. Os presentes participam do acompanhamento musical com palmas, segundo certos padrões rítmicos [...].
- Cantos estróficos e silábicos em língua portuguesa, de caráter responsorial e repetitivo. A estrofe principal, em certos casos, chamada de chula, pode ser cantada por um ou dois cantores com certo grau de especialização, enquanto a *resposta* ou *relativo* – trata-se de termos locais – pode ser cantada por todos os presentes ou, às vezes, por dois cantores também especializados, diferentes dos dois primeiros, com ou sem reforço das mulheres presentes. As estrofes são relativamente curtas, podendo ser de um único verso, e raramente indo além de oito versos. Há ocorrência eventual de improvisação verbal. Existe um repertório de estrofes conhecidas pelos participantes, que no caso de canto individual, e eventualmente em dupla, podem ser acionadas [...].
- A coreografia, sempre feita dentro da roda, pode ser muito variada, mas seu gesto mais típico é o chamado miudinho. Feito, sobretudo, da cintura para baixo, consiste num quase imperceptível sapatear para frente e para trás dos pés quase colados ao chão, com a movimentação correspondente dos quadris. Embora homens também possam dançar, há clara predominância de mulheres na dança, enquanto no toque dos instrumentos a predominância é masculina, com exceção do prato e faca. Outro traço marcante da coreografia é a alternância, ou seja: exceção feita à finalização de um samba, não é comum que todos os participantes dancem ao mesmo tempo, o que teria por efeito desfazer o círculo de assistentes, descaracterizando assim o samba como *de roda*. Em alguns casos é estritamente proibido que mais de uma pessoa dance de cada vez: uma só pessoa deverá executar sua dança, sempre no interior do espaço delimitado pela roda, e em seguida escolher entre os participantes o que irá substituí-la. Em outros casos, várias pessoas podem dançar ao mesmo tempo. Os participantes que formam a roda, por não estarem dentro dela, não dançam, a não ser que se considere o bater palmas um tipo de dança; ou eventualmente dançam apenas através de uma discreta movimentação rítmica do corpo. O princípio da alternância relaciona-se também com um dos gestos coreográficos mais típicos do samba de roda, a famosa umbigada, ou choque de umbigos [...].

O samba de roda pode acontecer dentro de casa ou ao ar livre, em um bar, uma praça ou um terreiro de candomblé. Sua *performance* tem caráter inclusivo, ou seja, todos os presentes, mesmo os que ali estejam pela primeira vez, são em princípio instados a participar, cantando as respostas corais, batendo palmas no ritmo e até mesmo dançando no meio da roda caso a ocasião se apresente.

O samba de roda, desde antigos relatos, traz como suporte determinante tradições culturais transmitidas por africanos escravizados no Estado da Bahia. Essas tradições se mesclaram de maneira singular a traços culturais trazidos pelos portugueses, como os instrumentos mencionados [...], e à própria língua portuguesa e elementos de suas formas poéticas. Tal mescla, assim como outras mais recentes, não exclui o fato de que o samba de roda foi e é essencialmente uma forma de expressão de brasileiros afrodescendentes, que se reconhecem como tais.”

IPHAN. Dossiê Iphan 4: Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Brasília: Iphan, 2006. p. 23-24. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_SambaRodaReconcavoBaiano_m.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022. Reprodução parcial.

UNIDADE 4

A história de um caçador de escravos fugitivos*

“O conto trata da história de Cândido Neves, um caçador de escravos fugitivos que se casa com Clara e tem um filho, mas não tendo como o sustentar aceita, sem alternativas, levar a criança para a roda dos enjeitados. É quando, a caminho da roda, encontra a escrava fugida Arminda. Ele deixa seu filho com um farmacêutico um instante e sai em busca da escrava. Consegue capturá-la e levá-la, com muita agressão, à casa de seu dono, recebendo, assim, a recompensa que salvaria o seu filho da roda dos enjeitados.

Chegando à casa do senhor, Arminda aborta o filho, do qual estava grávida. E Cândido Neves, com a recompensa em mãos, pela captura da escrava fugida, volta à farmácia, pega seu filho e retorna para casa.”

SILVA PINTO, Nyedja da. Uma leitura sobre as formas da escravidão no conto “Pai contra mãe”. Trabalho de licenciatura. Faculdade de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2015. p. 22.

Bailarinos com o pé no terreiro: Grupo Grial de Dança

“Talvez a cena final do espetáculo *A barca*, do Grupo Grial de Dança, com a diretora, coreógrafa e bailarina Maria Paula Costa Rêgo depositando na cabeça do Mateus [personagem do bumba meu boi] vivido pelo Mestre Martelo um chapéu em forma de uma navegação, seja a mais bela metáfora que transforma essa nau/terreiro em espaço da imaginação. Afinal, é pelo ato de navegar que a dança dos brincantes gerais nos transporta para imagens oníricas sobre a tão diversa nação brasileira, essa gente que não teme sonhar. Com exercícios coreográficos que liquidificam a tradição, *A barca* é, na verdade, um trabalho assumidamente processual e [...] já é um segundo momento do espetáculo estreado em 2010, com elenco agora mais enxuto e caráter de pesquisa ainda mais acentuada. Certamente, em constante mutação.

O universo afro-indígena ganha contornos mais amplos desta vez, sem desmerecer os elementos do cavalo-marinho que estiveram mais presentes em sua primeira montagem. Tanto que a disposição da cena respeitava a presença dos músicos no banco, com canções mais voltadas a este gênero e uma apresentação mais enfática de personagens da narrativa oral. No entanto, o terreiro ainda continua presente, cercado por panos que lembram, de fato, uma nau esvoaçante, que pode ser modificada ao sabor do vento e das tramas que vão adentrando a cena, cujos únicos personagens explicitamente concretos são o Mateus, o Mestre Ambrósio e um Dom Quixote em busca de sua Dulcinéa. Não há um roteiro linear a seguir, e, sim, espaços cênicos que vão sendo construídos no desenrolar da encenação, com referências à nossa transculturalidade contemporânea.

[...] As sequências de cenas resultam bem como pesquisa do Grupo Grial, atuante desde 1997 e que já não distingue mais o que é tradição e contemporaneidade, e quer revelar que o Brasil é plural, múltiplo, com influências as mais diversas (inclusive ibéricas, eis a presença do Quixote) e que, se ‘navegar é preciso’, sonhar também é preciso. O melhor momento resulta de um sambar que é a cara do nosso país: aquele que sabe gozar a vida.

O mais impressionante é a desenvoltura dos intérpretes entre a teatralidade, a dança e a música executada ao vivo. Instrumentos de percussão e sopro são entremeados ao vocabulário corporal e até mesmo o canto é experimentado por todos, transformando-os em brincantes na maior significação da palavra. Estão leves e soltos em seu terreiro/barca, com uma intimidade que conquista. ‘Eu não chamo para o Grial bailarino que não tenha um pé no terreiro’, confessa a diretora, certa de que essa relação mais próxima com a tradição, e que já vem de longos anos, oferece menos vícios à cena que ela almeja.”

FERRAZ, Leidson. Bailarinos com o pé no terreiro: Grupo Grial de Dança. **CULTURA.PE**. O portal da cultura pernambucana, 2013. Disponível em: <http://www.cultura.pe.gov.br/canal/fig2018/bailarinos-com-o-pe-no-terreiro-grupo-grial-de-danca>. Acesso em: 30 abr. 2022.

A igualdade entre os índios

“O que mais chama a atenção na forma de vida dos índios é a existência de uma igualdade maior do que a verificada entre nós. Todos os índios podem usar a terra, que é distribuída segundo o sistema de parentesco. Há ainda várias formas de colaboração. Em alguns povos, os irmãos trabalham juntos; o genro mora com o sogro durante um período e trabalha com ele na mesma roça. Ninguém passa fome por não ter onde plantar, caçar ou pescar. Não há patrões e empregados, ricos e pobres, proprietários e trabalhadores.

[...]

A terra pertence à comunidade, o que não quer dizer que a propriedade seja coletiva ou que todos trabalhem juntos. O que cada indivíduo ou grupo de parentes possui é bem definido: têm a própria roça e não roubam a plantação dos outros. Há muita troca de trabalho: um homem ajuda o parente na roça, para mais adiante receber a retribuição. Existe também a obrigação de trocar presentes.

Os rituais e as festas são preparados com trabalho comunitário, de muita gente. Há um ritual de plantio ou colheita entre os Suruí de Rondônia em que uma metade do povo faz a derrubada da floresta, para abrir a roça nova da outra metade. Recebem em troca muitos presentes, numa festa que dura vários dias. Os homens de uma metade são cunhados dos homens da outra; portanto, trocam entre si também as mulheres.

Ao contrário de nossa sociedade, não existe a preocupação em acumular, pois os índios não trabalham para vender ou ter lucro. Tudo o que os índios produzem serve para usar, dar, dividir, poder ser generosos uns com os outros. Entre os índios, uma ofensa grave é chamar o outro de avarento.”

PORTELA, Fernando; MINDLIN, Betty. VESENTINI, José William (coord.). *A questão do índio*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 41. (Coleção Viagem pela Geografia).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a Educação Artística. In: MARTINS, Raimundo; TORINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

Nesse livro, introduzem-se algumas das principais questões relativas à educação da cultura visual, isto é, a indagação sobre como as vivências e o repertório cultural dos estudantes são trabalhados em sala de aula, tendo em vista a grande transformação do consumo e da produção de imagens entre as juventudes nas últimas décadas.

ARAÚJO, Paulo Henrique; COSTA, Igor Cardoso; SOARES, Jeanne Vieira. A arte no processo de desenvolvimento de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 8, 2021. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/17311>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Nesse artigo, avaliam-se os benefícios da arte nos processos de aprendizagem e de sociabilidade dos estudantes do espectro autista, considerando-se a legislação, as bibliografias de referência e, sobretudo, as contribuições da arte nos âmbitos psicomotor, emocional e social dos estudantes.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Nesse livro, os autores analisam os efeitos da utilização das chamadas metodologias ativas na educação, com o intuito de trazer as vivências e o protagonismo dos estudantes para o centro da experiência de aprendizagem.

BANNELL, Ralph Ings. et al. **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. São Paulo: Vozes, 2016.

Esse livro apresenta diferentes pontos de vista de pesquisadores sobre a interface entre as práticas pedagógicas e as tecnologias digitais, um amplo debate que visa aprofundar as discussões a respeito da educação do século XXI.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

Nesse livro, Ana Mae Barbosa, criadora da abordagem triangular (AT) no Brasil, e Fernanda Cunha revisam criticamente as transformações da AT, desde sua criação até seu uso como referência para a formulação dos currículos de artes visuais para a educação formal. Na obra, elas destacam a importância da concepção multiculturalista da arte, a qual inscreve esta como produto cultural que reflete e responde ao contexto em que é produzida.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Esse livro revisita diferentes momentos e nomes da história do ensino de arte no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, com especial atenção à inserção da arte na educação formal.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhandando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

Essa coletânea apresenta diferentes pontos de vista históricos sobre o ensino de artes visuais nas escolas, que era entendido como ensino de desenho. Também revela de que maneira a concepção de ensino como técnica ou expressão se expandiu para contemplar a ideia de educação do olhar.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

O livro traz um panorama consistente da história mundial do teatro por meio da dramaturgia, de espetáculos, de análises estéticas e críticas e da diversidade de correntes artísticas teatrais atuantes pelo mundo.

BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. Tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O livro aborda a história da dança, com referenciais europeus e estadunidenses, abarcando desde danças rituais do período Neolítico até as danças cênicas da segunda metade do século XX.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. 1 e 2.

Dividida em dois volumes, a obra conta a história da música desde a humanidade primitiva, pontuando as suas variações nos diferentes países e culturas. Apresenta também os principais compositores da música erudita de forma cronológica.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 9. ed. São Paulo: Global, 2000.

A obra apresenta milhares de verbetes sobre superstições, crenças, mitos, danças e lendas que fazem parte do cotidiano dos brasileiros.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. Tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Todas as Artes).

Essa obra sintetiza alguns dos principais aspectos das artes visuais na contemporaneidade, com atenção a diferentes vieses, e seus desdobramentos no pós-modernismo.

CUNHA, Newton. **Dicionário Sesc**: a linguagem da cultura. São Paulo: Sesc São Paulo: Perspectiva, 2003.

Com mais de 1 800 verbetes, esse livro apresenta um amplo e complexo panorama de expressões artísticas e culturais do Brasil, nas diversas linguagens da arte, como artes visuais, teatro, dança, música, cinema, literatura, cultura popular etc.

FAOUR, Rodrigo. **História da música popular brasileira**: sem preconceitos, dos primórdios, em 1500, aos explosivos anos 1970. Rio de Janeiro: Record, 2021.

O autor convida o leitor a conhecer a história da música popular brasileira, desde 1500 até os anos 1970, discutindo a diversidade das produções nas diferentes regiões do país e a indústria do consumo musical.

FARIA, João Roberto; GUINSBURG, Jacó; LIMA, Mariangela Alves de (coord.). **Dicionário do teatro brasileiro**: temas, formas e conceitos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

A obra apresenta os principais verbetes do conjunto de manifestações teatrais brasileiras, com definição dos termos, breves contextualizações e apresentação de referências.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

O livro traça um panorama histórico e social da música e da educação musical no Ocidente, apresentando os principais educadores e propostas pedagógicas, especialmente voltados para os processos didáticos ativos.

GOHN, Daniel Marcondes. **Tecnologias digitais para educação musical**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

Esse livro, dedicado especialmente aos educadores musicais, apresenta os principais aspectos gerais que vinculam tecnologia e música. Essas tecnologias são propostas como instrumentos culturais para a criação e o aprendizado musical de forma inovadora.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

Nessa obra, Gombrich, um dos autores clássicos da história da arte ocidental, aborda as transformações do fazer artístico com base em uma perspectiva do norte global, contemplando desde a Antiguidade até a arte moderna e a contemporânea.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115180>. Acesso em: 27 maio 2022.

Em sua pesquisa, a autora discute a “virada educacional”, que é o interesse e a apropriação dos debates e das práticas da educação por artistas contemporâneos em suas obras, compreendendo os processos de ensino e de aprendizagem, assim como os vínculos que se constroem por meio da educação, como um fazer criativo, estético e político.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Tradução de Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

Esse livro aborda a educação em dança a partir da experimentação, ressaltando a importância dos impulsos naturais das crianças no processo de ensino de dança.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

A obra propõe reflexões práticas e teóricas sobre o ensino da dança na atualidade, buscando o aprofundamento de discussões relativas a currículo, corpo, história e educação de professores.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O livro aborda a presença da dança nos currículos escolares, propõendo reflexões sobre a dança como uma linguagem artística e a inserção dessa linguagem nos contextos de ensino e aprendizagem.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

Essa coletânea integra uma coleção dedicada à educação da cultura visual e às pedagogias culturais que se propõem a revisar o ensino de Arte por meio das mudanças do consumo, da produção e da circulação de imagens resultantes das transformações da cultura visual nos últimos anos.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaber, 2016.

Esse livro, organizado pelas professoras e pesquisadoras Teresa Mateiro e Beatriz Ilari, é composto de diversos artigos de autores e autoras que abordam o trabalho dos principais educadores do campo da educação musical a partir do século XX. Todos os educadores citados no livro são dedicados às práticas pedagógicas ativas.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Esse livro reúne artigos da professora Maura Penna sobre os principais conceitos relevantes ao ensino musical na Educação Básica, incluindo reflexões sobre a trajetória legislativa da música na escola.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O debate da construção de competências na educação formal é apresentado nesse livro do final dos anos 1990 como um desafio de transposição da aprendizagem da sala de aula para a atuação na vida social.

SADIE, Stanley (ed.). **Dicionário Grove de música**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Esse livro apresenta os principais verbetes da música ocidental, desenvolvidos ao longo de sua história, com explicações claras e objetivas para professores, estudantes e leigos do universo musical.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira**: das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2013.

Nesse livro, Jairo Severiano, produtor musical e historiador, apresenta os principais tópicos da história da música popular brasileira do século XVIII até o século XXI, citando os diferentes gêneros e artistas, divididos em quatro períodos temporais.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

Nesse livro, a autora faz uma análise aprofundada sobre a formação do continente africano e de suas sociedades, a comercialização de africanos escravizados traficados para a América e a integração de seus descendentes à sociedade brasileira.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Trata-se de um manual para o professor trabalhar jogos teatrais na sala de aula por meio da apresentação de exercícios básicos de preparação para a cena, de contação de histórias, de apreciação de situações cênicas, de construção de personagens e de criação de cenas coletivas.

TATIT, Ana; MACHADO, Maria Silvia M. **300 propostas de artes visuais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

Esse livro reúne experimentações artísticas feitas com material acessível, nas linguagens bidimensional e tridimensional. Os exercícios são aplicáveis ao contexto escolar e dialogam, em muitos casos, com as produções artísticas modernas e contemporâneas do Brasil.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. Lisboa: Caminho, 1990.

O livro discute a música popular brasileira, traçando um panorama desde seu primórdio até a atualidade, por meio das ideias de aprovação e de expropriação cultural.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

A coletânea traz textos de educadores e de pesquisadores da área no Brasil escritos por meio de diversos questionamentos e debates presentes nos contextos formais e não formais do ensino de dança.

VICENTE, Ana Valéria. **Entre a ponta do pé e o calcanhar**: reflexões sobre como o frevo encena o povo, a nação e a dança no Recife. Recife: Editora UFPE, 2009.

Nessa obra, a dançarina e professora Ana Valéria Vicente problematiza as visões subalternas da cultura popular no Brasil por meio da análise de três espetáculos de dança cênica popular produzidos na década de 1990 no Recife.



8º
ano

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável: Flávia Delalibera Iossi

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Atuou como professora de Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo. Editora.

Componente curricular: ARTE

1ª edição

São Paulo, 2022



ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

Elaboração dos originais:

Flávia Delalibera Iossi
Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Atuou como professora de Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo. Editora.

Filipe Brancalão Alves de Moraes
Licenciado em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, e mestre em Artes (área de concentração: Pedagogia do Teatro) pela Universidade de São Paulo. Professor e ator.

Silvia Cordeiro Nassif
Bacharela em Música e doutora em Educação (área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Professora do Departamento de Música da Universidade Estadual de Campinas (SP). Pesquisadora.

Rafael Kashima
Bacharel em Música pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Licenciado em Artes – Música pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Mestre em Música (área: Fundamentos Teóricos) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Pesquisador e professor de Música.

Alexandra Contocani
Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Arte-educadora.

Verônica Vélos
Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade de São Paulo. Mestra e doutora em Artes (área de concentração: Pedagogia do Teatro) pela Universidade de São Paulo. Atuou como professora universitária e na formação de atores. Artista de teatro e *performer*.

Ana Patrícia Vasconcelos Sharp
Bacharela e licenciada em Dança e Movimento pela Universidade Anhembi Morumbi (SP). Professora e bailarina.

Marcelo Cabarrão Santos
Bacharel em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor e orientador de grupos teatrais.

Lucas Oliveira
Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Mestre em Artes, área de arte e educação, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa Arte e Educação. Pesquisador e mediador cultural. Professor.

Auana Diniz
Bacharela em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-graduada em Mediação em Arte, Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Pesquisadora e arte-educadora.

Maria Emilia Faganello
Bacharela em Artes Cênicas (habilitação em direção teatral) pela Universidade de São Paulo. Arte-educadora formada pelas Oficinas Culturais do Estado de São Paulo. Docente, atriz, diretora, parceirista de projetos culturais.

Organização dos objetos digitais: Olivia Maria Neto

Capa ilustrada por Matheus Costa, de Florianópolis (SC), que mostra dois adolescentes em uma apresentação de *breakdance* e um adolescente interagindo com dança em realidade virtual. Ao refletir sobre a arte e sua relação com a mídia e o consumo, os jovens podem compreender, de modo crítico, a produção e a circulação de arte na sociedade.

Coordenação geral da produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição: Olivia Maria Neto

Edição de texto: Tatiana Pavanelli, Vanessa Valença de Moraes

Assistência editorial: Daniela Venerando, Denise de Almeida

Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurelio Camilo, Vinicius Rossignol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha

Ilustração da capa: Matheus Costa

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Renata Susana Rechberger

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Arali Lobo Gomes, Cesar G. Sacramento, Lilian Xavier, Maíra Cammarano, Patricia Cordeiro, Sirlene Prignolato, Viviane Mendes

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Tempo Composto, Vanessa Trindade

Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela

Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

Pré-imprensa: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Araribá conecta arte : 8º ano / organizadora
Editora Moderna ; obra coletiva concebida,
desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ;
editora responsável Flávia Delalibera Iossi. --
1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Arte.
ISBN 978-85-16-13778-6

1. Arte (Ensino fundamental) I. Iossi, Flávia
Delalibera.

22-113417 CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

*“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes,
a arte de viver.”*

Bertolt Brecht

A arte está mais presente em nosso cotidiano do que imaginamos. Basta olharmos ao redor e perceberemos que ela faz parte do dia a dia, como na música que gostamos de ouvir, nas cores e nos modelos de roupas que vestimos, nos filmes e programas de televisão a que assistimos, em manifestações artísticas produzidas por meio de recursos tecnológicos e disponíveis em mídias digitais.

Neste livro, você vai consolidar e aprofundar seus conhecimentos sobre quatro linguagens artísticas – as artes visuais, a dança, o teatro e a música. Além de apreciar obras dessas quatro linguagens, terá a oportunidade de conhecer as produções de diferentes artistas e seus contextos. Vivenciará o fazer artístico, fará pesquisas, análises e reflexões sobre arte, experimentará processos de criação e trabalhará em grupo.

Esta obra foi elaborada de acordo com as habilidades e os objetos de conhecimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esperamos que este livro desperte ainda mais seu interesse pelas artes e contribua para a formação de seu repertório cultural.

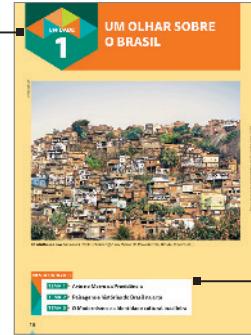
Bom trabalho!

CONHEÇA SEU LIVRO

Este livro está estruturado em quatro Unidades.

Abertura de Unidade

Apresenta o título, uma imagem e os Temas que você estudará ao longo dessa Unidade.



NESTA UNIDADE:

- TEMA 1 > Arte no Morro da Providência
- TEMA 2 > Paisagens e histórias do Brasil na arte
- TEMA 3 > O Modernismo e a identidade cultural brasileira

De olho na imagem

Esta seção reproduz a mesma imagem da abertura da Unidade e propõe questões de leitura dessa imagem com o objetivo de ativar a reflexão e seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos que serão abordados. Em alguns casos, a seção poderá trazer outras imagens relacionadas à imagem da abertura da Unidade.



Artista e obra

Esta seção traz informações sobre o(s) artista(s) ou o(s) grupo(s) criador(es) da obra reproduzida e o contexto de produção de suas obras.

Temas

As Unidades são organizadas em Temas que desenvolvem os conteúdos de modo claro e organizado.



Glossário

No glossário, você encontra explicações sobre palavras que aparecem nos Temas.

4

Arte e muito mais

Esta seção contém textos que ampliam o conhecimento e a reflexão sobre os temas estudados.



Foco na linguagem

Apresenta questionamentos sobre o assunto e a linguagem artística estudados no Tema.



Indicações

Sugestões de leituras, filmes, vídeos, sites, álbuns e visitas a instituições culturais.



Este ícone sinaliza o momento em que é possível trabalhar com o conteúdo disponível na coletânea de áudios.

Experimentações

As experimentações artísticas e pesquisas propostas aqui vão prepará-lo para as atividades que serão apresentadas na seção Pensar e fazer arte.

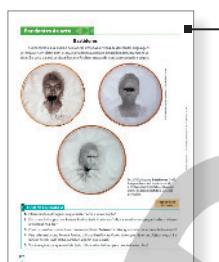
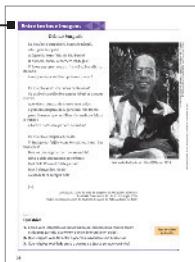


Pensar e fazer arte

Esta seção apresenta propostas para você se expressar, experimentar e refletir de modo crítico sobre os conteúdos que está estudando.

Entre textos e imagens

Esta seção traz textos e questões que trabalham e desenvolvem a compreensão leitora.



Por dentro da arte

Esta seção traz conteúdos da arte que vão ajudá-lo nas discussões sobre as linguagens que você está estudando.

Autoavaliação

Nesta seção, você poderá retomar as atividades realizadas ao longo da Unidade e refletir sobre seu processo de aprendizagem.



Selos

Esses selos indicam que o conteúdo abordado está relacionado a um tema contemporâneo relevante para a sua formação como cidadão.

- CIDADANIA E CIVISMO
- CIÉNCIA E TECNOLOGIA
- ECONOMIA
- MEIO AMBIENTE
- MULTICULTURALISMO
- SAÚDE

Diário de bordo

Sugere que você faça registros de atividades, que podem ser retomados posteriormente.



Faça no diário de bordo.

SUMÁRIO

► UNIDADE 1 UM OLHAR SOBRE O BRASIL	10
De olho na imagem	11
Artista e obra: O artista JR	12
 TEMA 1 – Arte no Morro da Providência	13
Uma reflexão sobre a realidade	13
Arte e muito mais: O Morro da Providência	14
Mulheres são heroínas	15
Foco na linguagem	15
Casa Amarela Providência	16
Por dentro da arte: Documentário	17
Arte urbana: intervenção artística	18
Foco na linguagem	18
Arte de rua: lambe-lambe	19
Entre textos e imagens: Lambe-lambe	20
Questões	20
Experimentações	21
 TEMA 2 – Paisagens e histórias do Brasil na arte	23
Frans Post	23
Foco na linguagem	23
A pintura de paisagem	24
Foco na linguagem	24
Artista e obra: Frans Post	25
Por dentro da arte: Audioguias: outras vozes na arte	26
Brasil no plural	27
Foco na linguagem	27
A pluralidade da arte indígena no Brasil	28
Foco na linguagem	28
Arte e muito mais: Vídeo nas aldeias	29
A expressão dos saberes regionais na arte popular	30
Foco na linguagem	30
Institucionalização da arte no Brasil	32
Da academia ao museu	32
Foco na linguagem	32
Por dentro da arte: Os museus de arte	33
Arte e muito mais: Museus criados por artistas e grupos sociais	34
Experimentações	35
 TEMA 3 – O Modernismo e a identidade cultural brasileira	36
Anita Malfatti	36
Foco na linguagem	36
Uma nova proposta artística	37
Foco na linguagem	37
Entre textos e imagens: Ode ao burguês	38
Questões	38
Arte e muito mais: Arte e crítica social	39
A Semana de Arte Moderna de 1922	40

As mulheres e o movimento modernista brasileiro	41
A estética da modernização e a influência cubista na arte	42
Foco na linguagem	42
Uma produção modernista	43
Experimentações	44
Pensar e fazer arte	45
Autoavaliação	46
► UNIDADE 2 TEATRO E SOCIEDADE	47
De olho na imagem	48
Artista e obra: Teatro Experimental de Arte	49
TEMA 1 – Uma dramaturgia moralizante	50
Auto da Comadecida	50
Artista e obra: Ariano Suassuna	51
Entre textos e imagens: Auto da Comadecida	52
Questões	53
Por dentro da arte: Adaptações de Auto da Comadecida	54
Outras adaptações	55
A origem do auto	56
O teatro de Gil Vicente	57
Por dentro da arte: Mesa dos pecados capitais	58
O auto como instrumento de catequização	59
Arte e muito mais: A arte missionária	60
Experimentações	61
TEMA 2 – O teatro como retrato de uma época	62
O rei da vela	62
A montagem dos Parlapatões	63
Por dentro da arte: Direção musical e sonoplastia	63
Experimentações	64
Por dentro da arte: Oswald de Andrade e o teatro moderno	65
O texto de O rei da vela	66
A montagem do Teatro Oficina	68
Cinquenta anos depois	69
O diretor e encenador teatral	70
A concepção visual	71
Os figurinos	72
Por dentro da arte: O desenho como projeto	72
Experimentações	73
TEMA 3 – O teatro como ato político	74
Teatro e resistência	74
Por dentro da arte: A história contada por meio da fotografia	75
Roda viva	76
Entre textos e imagens: A canção-tema	77
Questões	77
O Teatro de Arena	78
Artista e obra: Augusto Boal	79
O sistema coringa	80
Arte e muito mais: O teatro de Bertolt Brecht	80
Augusto Boal e o Teatro do Oprimido	81
Experimentações	81
Pensar e fazer arte	82
Autoavaliação	83

► UNIDADE 3 MÚSICA E SOCIEDADE	84
De olho na imagem	85
Artista e obra: Carlos Gomes	86
TEMA 1 – A música e os temas nacionais	87
A identidade nacional na obra de Carlos Gomes	87
Foco na linguagem	87
O Theatro Municipal do Rio de Janeiro	88
Foco na linguagem	88
O guarani	89
Arte e muito mais: O Romantismo na literatura	90
A ópera	91
<i>Carmen</i>	92
Foco na linguagem	92
A orquestra	93
Foco na linguagem	93
Os instrumentos de uma orquestra	94
TEMA 2 – A brasilidade de Heitor Villa-Lobos	95
Villa-Lobos	95
As viagens de Villa-Lobos	96
Foco na linguagem	96
Os Choros e as Bachianas Brasileiras	97
Entre textos e imagens: O ciclo das Bachianas Brasileiras	98
Questões	98
A música barroca	99
A obra de Bach	100
O cravo e o piano	100
Foco na linguagem	100
Experimentações	101
“Céu de Santo Amaro”	102
Foco na linguagem	102
Artista e obra: Flávio Venturini	103
Experimentações	104
TEMA 3 – Uma exaltação ao Brasil	105
“Aquarela do Brasil”	105
Foco na linguagem	106
Por dentro da arte: A trilha sonora de Alô, amigos	106
O samba-exaltação	107
Arte e muito mais: O rádio e a política	107
O rádio	108
Experimentações	108
O samba e suas origens	109
O samba de roda	110
Artista e obra: Edith do Prato	111
Foco na linguagem	111
O samba no Rio de Janeiro	112
O primeiro samba gravado	113
Experimentações	114
TEMA 4 – Uma “ópera” popular	115
As escolas de samba	115
O sambódromo do Rio de Janeiro	116
Experimentações	116
O encontro de muitas linguagens	117
O teatro e a dança	118
A música nos desfiles de escola de samba	118
A bateria	119
Pensar e fazer arte	119
Autoavaliação	120

► UNIDADE 4 DANÇA: MUDANÇAS E RUPTURAS	121
De olho na imagem	122
Artista e obra: Cia. Fusion de Danças Urbanas	123
TEMA 1 – Um convite à reflexão	124
O espetáculo <i>Pai contra mãe</i>	124
A proposta da companhia	125
Experimentações	125
Por dentro da arte: <i>Bastidores</i>	126
Foco na linguagem	126
A trilha sonora	128
Música, dança e criação	129
Arte e muito mais: <i>Carolina Maria de Jesus</i>	130
O espetáculo <i>Rainha</i>	131
Artista e obra: <i>Laura Virgínia</i>	132
Experimentações	133
TEMA 2 – A dança a partir do século XX	134
A dança moderna	134
As rupturas	135
Isadora Duncan	136
As mudanças no figurino	137
Loie Fuller	138
Por dentro da arte: <i>Loie Fuller, a dançarina</i>	139
Rudolf Laban	140
Artista e obra: <i>Mary Wigman</i>	141
Maria Duschenes	142
A dança coral	142
Experimentações	143
TEMA 3 – Dança e ruptura	144
O trabalho do Ballet Stagium	144
O Ballet Stagium e as trilhas musicais	145
Artista e obra: <i>Milton Nascimento e as trilhas para espetáculos de dança</i>	146
Kuarup ou a questão do índio	147
Arte e muito mais: <i>O kuarup no Alto Xingu</i>	148
Entre textos e imagens: <i>Ballet Stagium leva Kuarup de volta ao Teatro Municipal quarenta anos depois da estreia</i>	149
Questões	149
A dança-teatro	150
Artista e obra: <i>O trabalho de Pina Bausch</i>	151
Experimentações	152
TEMA 4 – A dança como manifesto	153
Terra	153
Foco na linguagem	153
Artista e obra: <i>Grupo Grial de Dança</i>	154
A proposta do espetáculo	155
Foco na linguagem	155
A visualidade	156
Arte e muito mais: <i>Povos indígenas e preconceitos</i>	157
“Demarcação já”	159
Uma trilogia	161
A barca	161
Travessia	161
Experimentações	162
Pensar e fazer arte	163
Autoavaliação	164
Referências bibliográficas comentadas	165
Guia dos áudios	168

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 5 e 6.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Artes visuais

Contextos e práticas

(EF69AR01)

(EF69AR02)

(EF69AR03)

Elementos da linguagem

(EF69AR04)

Materialidades

(EF69AR05)

Processos de criação

(EF69AR06)

(EF69AR07)

Sistemas da linguagem

(EF69AR08)

Artes integradas

Contextos e práticas

(EF69AR31)

Processos de criação

(EF69AR32)

Matrizes estéticas e culturais

(EF69AR33)

Patrimônio cultural

(EF69AR34)

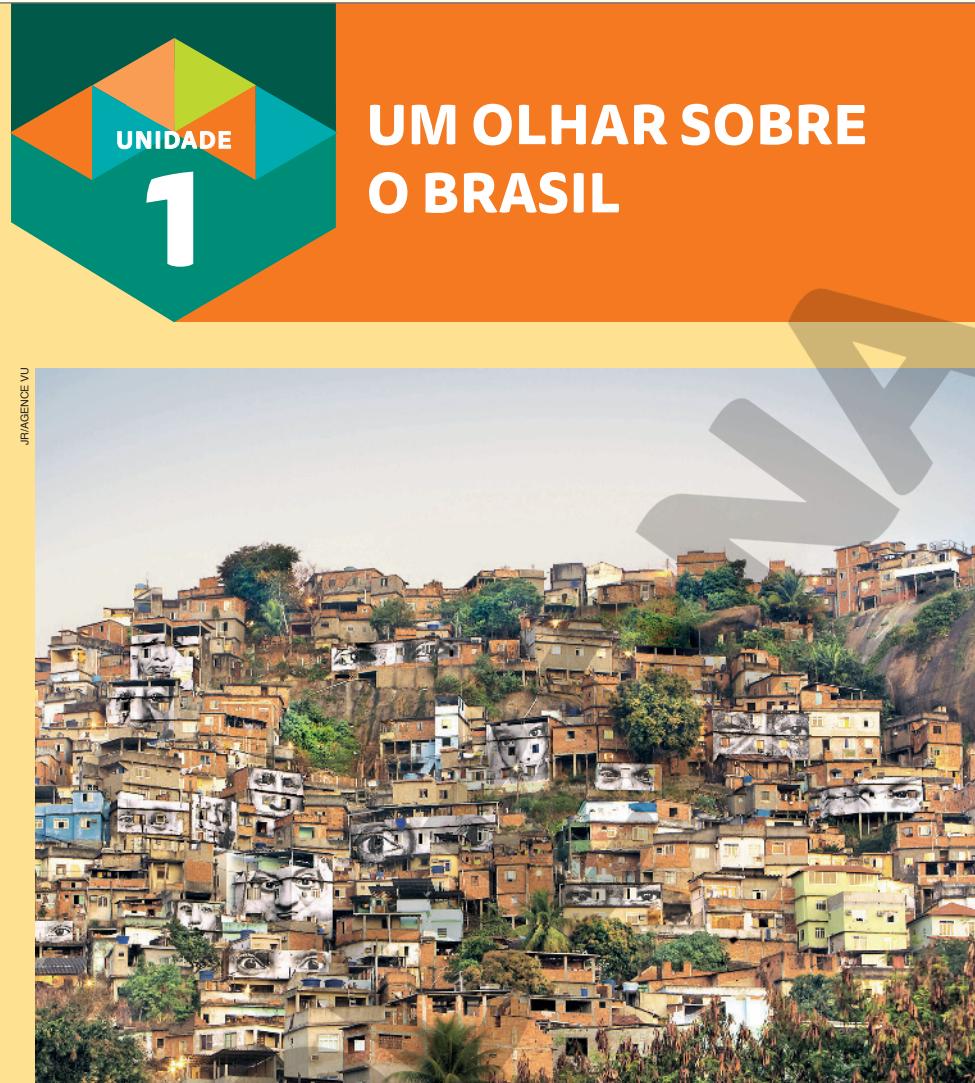
Arte e tecnologia

(EF69AR35)

Sobre esta Unidade

A Unidade aborda alguns pontos de vista sobre as produções artísticas no Brasil, considerando sua presença em diversas paisagens culturais e suas visualidades, construídas em processos históricos anteriores à colonização até os tempos atuais. Os temas trabalhados priorizam a compreensão de produções artísticas que compõem parte das referências identitárias da cultura brasileira, e contribuem para que os estudantes elaborem

Continua



JR. Mulheres são heroínas. 2008. Intervenção no Morro da Providência, Rio de Janeiro (RJ).

NESTA UNIDADE:

TEMA 1 ► Arte no Morro da Providência

TEMA 2 ► Paisagens e histórias do Brasil na arte

TEMA 3 ► O Modernismo e a identidade cultural brasileira

10

Continuação

leituras críticas dos contextos sociais e históricos nos quais estão inseridos. Em primeiro lugar, a intervenção urbana é trabalhada com ênfase nas relações entre arte e crítica social na atualidade. Em seguida, as construções artísticas das paisagens culturais do país são abordadas com as pinturas de paisagem feitas por artistas viajantes do século XVII e com a autorrepresentação das culturas e dos territórios de artistas contemporâneos, pertencentes a diferentes etnias indígenas, que se utilizam de recursos artísticos diversos (vídeo, bordado, stickers etc.) em suas produções, além de projetos museológicos que propõem recriar espaços de memória e representação identitária. Arte como crítica social e os modos de representação identitária nacional no Modernismo brasileiro são discutidos por meio de suas propostas artísticas e rupturas associadas a movimentos sociais e de vanguardas artísticas.

De olho na imagem

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



JR/AGENCE VU

JR. Detalhe de **Mulheres são heroínas**. 2008. Intervenção no Morro da Providência, Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2008.

1. Descreva as imagens reproduzidas na abertura da Unidade e nesta seção. O que elas mostram?
2. Qual foi o suporte utilizado pelo artista para realizar esse trabalho?
3. Como você acha que o artista realizou essa obra?
4. Você já havia visto produções artísticas parecidas com essa? Em caso afirmativo, como elas eram?
5. Obras como **Mulheres são heroínas** são chamadas intervenções. Você imagina o porquê desse nome?
6. Você acha que as pessoas representadas nessa intervenção são homens ou mulheres? Por quê?
7. Onde JR realizou essa obra? Você imagina por que ele teria escolhido esse lugar?
8. Em sua opinião, quem seriam as pessoas representadas? Comente com o professor e os colegas descrevendo como você as imagina.
9. Que outro título você daria para essa intervenção? Justifique sua escolha.

Faça no diário de bordo.

11

De olho na imagem

Esse é um momento interessante para realizar uma **avaliação diagnóstica**, partindo da maneira como os estudantes percebem a imagem e como a associam aos seus repertórios culturais e a suas vivências cotidianas. É uma oportunidade para redirecionar seus caminhos de trabalho com os conteúdos presentes nesta Unidade, fazendo adaptações nos planejamentos elaborados para o uso do livro.

1. Espera-se que os estudantes identifiquem as imagens aplicadas sobre paredes, muros e outros espaços retratados na fotografia, e reconheçam que **Mulheres são heroínas** é uma obra artística.
2. Espera-se que os estudantes mencionem que, no caso da obra retratada nas fotografias, o suporte utilizado pelo artista foram paredes, muros, tetos e outros espaços da localidade onde o trabalho artístico foi realizado.

Continua

Continuação

3. Peça aos estudantes que elaborem hipóteses sobre o processo de produção da obra e as apresentem aos colegas. Pode ser que afirmem, por exemplo, que se trata de uma fotomontagem. Após ouvi-los, comente que ao longo da Unidade a técnica utilizada pelo artista será abordada.

4. Talvez os estudantes associem **Mulheres são heroínas** com a arte do grafite ou com outro tipo de intervenção artística urbana. Destaque a dimensão positiva dessa representação, evidenciando a riqueza cultural e de vida das mulheres representadas na obra. Atenção para não reproduzir estereótipos sobre a vida nas favelas e periferias e para problematizar quaisquer preconceitos manifestos nas falas dos estudantes.

5. Pergunte aos estudantes se eles sabem o significado da palavra *intervenção* e explique que é sinônima de *interferência*. Se for possível, apresente uma fotografia do Morro da Providência sem a ação do artista e refaça a pergunta. Ao final, espera-se que os estudantes percebam que, em obras como **Mulheres são heroínas**, o artista faz uma interferência em espaços que já existem.

6. Caso os estudantes não mencionem, chame a atenção deles para a legenda da fotografia e peça que observem que a obra é intitulada **Mulheres são heroínas**.

Explique que esse poderia ser um indício de que os rostos representados são de mulheres.

7. Retome a legenda e ajude a turma a identificar que a obra foi realizada no Morro da Providência, no Rio de Janeiro (RJ).

8. Caso eles não façam essa associação, questione-os se as mulheres representadas na obra poderiam, eventualmente, ser moradoras do Morro da Providência, localidade onde a obra foi realizada.

9. Peça a eles que elaborem e falem livremente de seus títulos, justificando a escolha. Lembre-se de que não existe certo ou errado e de que todas as sugestões dos estudantes devem ser valorizadas.

Artista e obra

A página de abertura, a seção **De olho na imagem** e esta seção dedicam-se a apresentar um artista que busca transformar a percepção sobre determinado lugar ou paisagem a partir das pessoas que ali vivem e das histórias que elas têm para contar. Adiante, na seção **Por dentro da arte**, da página 17, essa relação será discutida, tendo em vista o documentário que o artista fez sobre a obra **Mulheres são heroínas**.

Pergunte aos estudantes se territórios culturais como o Morro da Providência também não produzem artistas ou coletivos que possam protagonizar essas intervenções, não apenas como tema, mas como os sujeitos por trás da proposta.

Pergunte a eles quais intervenções eles fariam na paisagem da imagem e nas paisagens nas quais eles mesmos vivem. O foco é despertar a atenção dos estudantes para como a arte pode transformar a percepção e as relações de um território e, na sequência, sobre como isso pode reverberar no contexto em que eles vivem.

Artista e obra

O artista JR

A criação artística que conhecemos no começo desta Unidade é de autoria do artista urbano francês Jean René, mais conhecido como JR. Na maior parte de suas produções, ele trabalha com fotografias em preto e branco aplicadas em painéis de grandes dimensões.

Em suas obras, JR trata de aspectos sociais e chama a atenção do público para questões relacionadas às pessoas que vivem no lugar onde a obra é desenvolvida. Em um de seus projetos, ele escolheu uma cidade e entrevistou idosos que acompanharam as transformações arquitônicas ocorridas no local. Depois, fotografou esses idosos e aplicou as fotografias – de grandes proporções – sobre paredes de prédios dessa cidade. Intitulada **Rugas da cidade**, essa proposta promove uma reflexão a respeito das transformações decorrentes da passagem do tempo, tanto para as pessoas quanto para as construções.

Ao desenvolver o projeto **Rugas da cidade** em Havana, Cuba, JR contou com a colaboração do artista José Parlá, que criou desenhos e grafismos que faziam parte da composição. Observe a obra reproduzida.



JR; PARLÁ, José. **Rugas da cidade**. 2012. Intervenção em Havana, Cuba. Na parede, vemos a fotografia de um idoso (feita por JR) e, à esquerda, os grafismos de José Parlá. Fotografia de 2012.

Observe que o artista escolhe pesquisar e representar a história dos lugares a partir das pessoas que ali vivem e de suas narrativas. Esse processo criativo dá uma dimensão cultural e humana muito importante para os temas que serão trabalhados nesta Unidade: as relações entre a paisagem e as pessoas e a sua identidade cultural.



ARTE NO MORRO DA PROVIDÊNCIA

UMA REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE

No começo desta Unidade, conhecemos uma criação que o artista francês JR realizou no Morro da Providência, no Rio de Janeiro (RJ). Nessa produção, ele transformou fachadas, muros e tetos de casas em grandes painéis sobre os quais aplicou fotografias que ele fez de moradoras dessa comunidade. Para aplicar essas fotografias, JR utilizou a técnica do **lambe-lambe**, que você vai conhecer adiante. Observe a reprodução.

A obra de JR no Rio de Janeiro compõe um projeto intitulado **Mulheres são heroínas**, que já passou por países como Índia, Camboja e República do Quênia. O principal objetivo desse projeto foi dar visibilidade às mulheres que, em seu dia a dia, enfrentam situações de violência e de pobreza.

JR. Detalhe de **Mulheres são heroínas**. 2008. Intervenção no Morro da Providência, Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2008.



JR. **Mulheres são heroínas**. 2008. Intervenção realizada em uma rua de Monróvia, na Libéria. Fotografia de 2008.

Contextualização

Pergunte aos estudantes por que as fotografias das pessoas que aparecem na imagem não foram expostas em um espaço fechado, como uma galeria ou um museu, mas nas construções da própria comunidade. Deixe que eles respondam livremente.

Depois comente que JR produz intervenções urbanas: suas obras são criadas e apresentadas em espaços públicos. Diga que a **intervenção urbana** faz parte do arco de práticas que denominamos **arte pública**. A arte pública existe desde tempos remotos, pois a arquitetura, a pintura e a escultura em monumentos e praças são, em essência, públicas; no entanto, no processo de produção desses exemplos, não houve a participação do público.

Em obras de arte contemporâneas, como as de JR, o processo criativo tem caráter colaborativo – o público é parceiro do artista na realização da obra. Essas produções ganharam importância nas grandes cidades, por isso, são também conhecidas como *obras de arte urbanas*.

Artistas como JR pretendem promover uma reflexão sobre a realidade da vida nas cidades, os problemas políticos, sociais e ambientais e as contradições do espaço urbano.

Para ampliar esse tema, consulte os textos “Arte urbana” e “Fotografia e cidade”, indicados nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual, que tratam das características da arte urbana e podem ajudar na abordagem desse tema em sala de aula.

Se considerar oportuno, mostre aos estudantes no mapa-múndi (ou em aplicativos, caso haja acesso à internet na escola) onde se localizam os países mencionados no texto e na legenda da segunda imagem.

Objetivos

- Compreender a relação entre as criações artísticas e os meios social, político e cultural.
- Compreender o conceito de intervenção artística.
- Entender a técnica do lambe-lambe e experimentá-la.
- Experienciar a criação de trabalhos artísticos de modo individual.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR02), (EF69AR03), (EF69AR04), (EF69AR05), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR31) e (EF69AR32).

Arte e muito mais

Se for possível, apresente aos estudantes o vídeo disponível em <http://www.umpedeque.com.br/arvore.php?id=608> (acesso em: 16 fev. 2022), que mostra o episódio do programa **Um pé de quê? Favela**, que fala da árvore chamada popularmente de “favela” e destaca sua relação com a origem do Morro da Providência, no Rio de Janeiro (RJ).

Proposta de pesquisa

A abordagem do Morro da Providência pode ser o ponto de partida para uma proposta de pesquisa interdisciplinar, a princípio com o componente História. Os estudantes podem pesquisar a Guerra de Canudos e outros conflitos nacionais, o que possibilitaria que eles relacionassem a história da formação de territórios como o Morro da Providência à história do Brasil no século XIX, que é um dos objetos temáticos do componente História para o 8º ano.

Posteriormente, eles podem desenvolver a pesquisa proposta no livro de modo interdisciplinar com o componente Geografia a fim de analisar os fluxos migratórios e contribuir para a elaboração de uma apresentação dos resultados da pesquisa, experimentando recursos da cartografia e criando representações espaciais dos locais pesquisados.

Organize os estudantes em grupos de três ou quatro integrantes, que possam trabalhar em conjunto desde a coleta dos dados nos locais onde residem até a organização dos resultados. No entanto, caso não seja possível que façam a coleta dos dados juntos, indique que a façam separadamente e depois se encontrem para organizar os dados coletados em grupo. Se considerar oportuno, a organização dos dados em grupo também pode ocorrer em sala de aula.

A ideia é que os grupos coletem as seguintes informações, usando o diário de bordo para registrar os dados:

- Quando o bairro surgiu?
- O que havia ali antes?

Continua

Arte e muito mais

O Morro da Providência

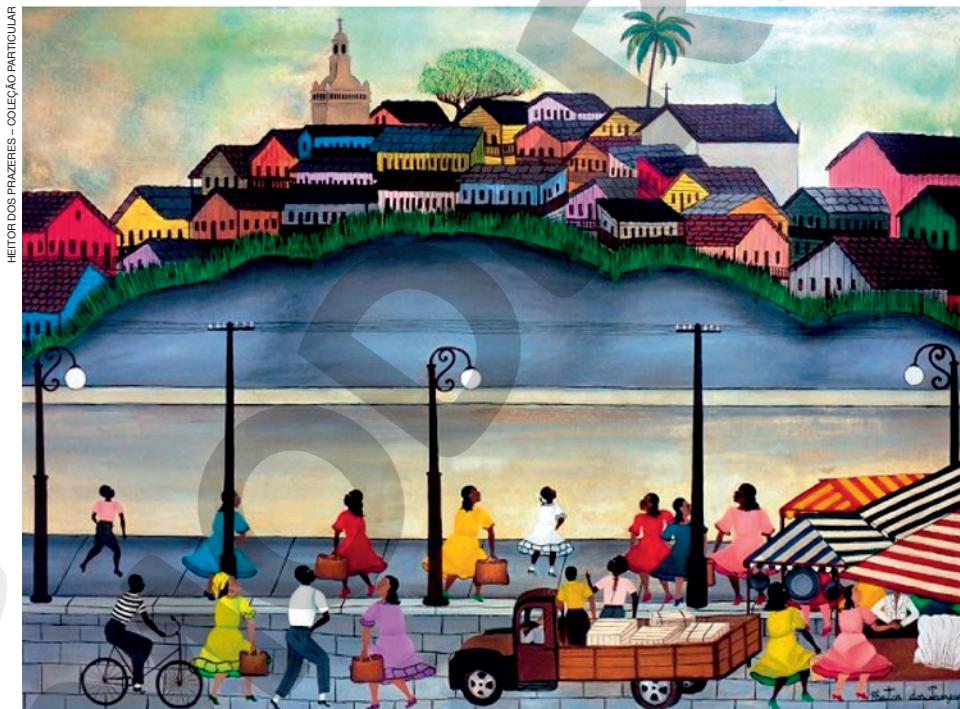
O Morro da Providência começou a ser ocupado no final do século XIX, quando cerca de 10 mil soldados que haviam participado da Guerra de Canudos (1896-1897) deixaram a região onde ocorreu o conflito, no sertão da Bahia, para se instalarem no Rio de Janeiro (RJ), que, na época, era a capital do Brasil. Como na região onde ocorreu o conflito havia muitas “favelas” – nome dado a um tipo de árvore espinhenta, comum na região Nordeste –, os militares que se mudaram para o Rio de Janeiro deram esse nome ao morro onde construíram suas habitações.

Por essa razão, o Morro da Providência por muitos anos foi conhecido como **Morro da Favela**. Com o decorrer do tempo, a palavra *favela* passou a designar os conjuntos de habitações precárias que existem em todo o Brasil.

Faça no diário de bordo.

- O que você sabe sobre a história do bairro onde mora? Com a orientação do professor, faça uma pesquisa sobre o histórico e as origens do seu bairro. Você pode entrevistar moradores do bairro para conhecer a história da formação, os primeiros habitantes, as primeiras transformações ocorridas etc.

MULTICULTURALISMO



PRAZERES, Heitor dos. **Morro da Providência**. 1965. Óleo sobre tela, 80 × 100 cm. Coleção particular.

14

Continuação

- Como suas famílias chegaram ao local e onde residiam antes?
- Há algum ponto de referência que todos conhecem no local?
- Quais outros dados são relevantes sobre esse bairro? (Aqui cabem, por exemplo, indicações dos locais preferidos dos estudantes no bairro.)
- Caso os integrantes do grupo residam em bairros diferentes, indique que observem também as

semelhanças e as diferenças encontradas sobre a formação e a história de seus bairros.

Após a coleta dessas informações, os grupos deverão utilizar os registros no diário de bordo para elaborar um cartaz e/ou mural, no qual o(s) bairro(s) esteja(m) representado(s) espacialmente, e um breve relatório dos dados coletados.

Ao final, os estudantes podem relatar como foi a experiência de pesquisa.

Continuação

(você pode buscar estatísticas para exemplificar isso). Debata com os estudantes e possibilite que eles reflitam com segurança, acolhimento e respeito, afinal, o gênero é um marcador que atravessa as suas relações cotidianas, tanto na escola quanto na família.

Foco na linguagem

1. a) Os estudantes provavelmente descreverão um cenário periférico, com casas com os tijolos aparentes, uma grande escadaria e homens transportando caixas verdes. Há também um automóvel perua, postes com muitos fios elétricos e uma bandeira. Na escadaria, vê-se, em tamanho grande, o rosto de uma mulher.

b) O lambe-lambe com o rosto da mulher foi colocado sobre a escada. Provavelmente, ele foi cortado em tiras e colocado somente na parte vertical dos degraus para ser visto desse ângulo.

c) Exemplifique como fazer essa associação e comparação. Deixe que os estudantes deem continuidade às associações.

MULHERES SÃO HEROÍNAS

O artista JR realizou ações do projeto **Mulheres são heroínas** em vários lugares do mundo. Seu objetivo sempre foi chamar a atenção para mulheres que, em seu cotidiano, vivem em situações de risco.

No Brasil, a ação de JR teve início com entrevistas, que foram gravadas em vídeo, realizadas por ele com moradoras do Morro da Providência. Diante das câmeras, essas mulheres relataram seu dia a dia, seu trabalho, seus sonhos e suas tristezas. Durante a entrevista, elas também foram fotografadas, e essas fotografias foram reproduzidas em grandes painéis dispostos em diferentes espaços do morro. Observe a fotografia.



JR. **Mulheres
são heroínas.**
2008. Intervenção
realizada em
escadaria do Morro
da Providência,
Rio de Janeiro (RJ).

Os registros em vídeo, realizados durante as entrevistas feitas nas diversas cidades para onde JR levou esse projeto, deram origem a um documentário, que foi lançado em 2010 e tem o mesmo título do projeto.

Faça no diário
de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a imagem e responda:

- Descreva os elementos que você vê na imagem.
- Sobre qual superfície o rosto da mulher aparece? Como você acha que essa sobreposição foi feita?
- Você associa essa imagem a alguma intervenção artística ou a uma imagem do lugar onde você vive? Já viu algum trabalho de arte parecido?

15

Contextualização

Ao falar da obra **Mulheres são heroínas**, comente com os estudantes que, em suas entrevistas, JR perguntou a elas: "Como existir em um mundo dominado pelos homens?". Agora, é hora de os estudantes refletirem sobre essa pergunta. O que eles pensam sobre essa questão? Eles consideram que vivem em um mundo dominado pelos homens? O que significa a palavra *dominação* nessa pergunta? De que forma eles pensam que essa dominação pode ser desfeita para que mulheres e homens possam viver em condições de igualdade?

Medeie a conversa, com atenção para que estereótipos e preconceitos não sejam reiterados, a fim de que as estudantes possam dizer como se veem em relação a esse tema. Se precisar de parâmetros para pensar a questão, escolha temas que exemplificam essa ideia, como a disparidade entre homens e mulheres na política institucional e a diferença salarial média entre homens e mulheres que ocupam os mesmos cargos

Continua

Contextualização

Se julgar oportuno, comente com os estudantes que a fachada da Casa Amarela Providência é revestida por uma instalação de madeira criada pelos artistas Takao Shiraishi e Dirby.

Explique aos estudantes que uma **residência artística** é uma prática muito comum na arte contemporânea. Artistas passam um período hospedados, por meio de uma instituição cultural, para desenvolver uma relação com determinado contexto e território e, então, realizar trabalhos de impacto para o lugar.

Ao analisar a obra de Vhils, pergunte aos estudantes quem eles gostariam de ver retratado nas paredes dos locais por onde passam no dia a dia.

O texto a seguir fornece mais informações sobre o artista Vhils e seu trabalho no Morro da Providência, no Rio de Janeiro (RJ). Se considerar oportuno, apresente-o aos estudantes.

Artista português “descasca superfícies” no Morro da Providência

“[...]

Brutal e complexa, a poesia visual do artista português Alexandre Farto aka Vhils retratada em intervenções que marcam paisagens urbanas nos quatro cantos do globo, chega ao Brasil como parte da turnê mundial de seu projeto intitulado **Descascando a superfície**. [...]

Em paredes de casas a serem demolidas, Vhils consegue traduzir o sentimento humano ao esculpir nos muros rostos de habitantes da favela, que carregam a intensidade de suas histórias nas expressões. São cinco obras que passam a fazer parte do cotidiano da vizinhança.

O trabalho deste artista nascido em Lisboa, em 1987, reflete bem a procura de uma essência perdida, influenciado, durante sua infância, pelo confronto entre a herança visual da Revolução de Abril de 1974 e, na década seguinte, pela chegada da nova linguagem da publicidade capitalista, resultada do desenvolvimento desenfreado das cidades que subjugou o campo e transformou o panorama socioeconômico de Portugal.

Continua

CASA AMARELA PROVIDÊNCIA

Após desenvolver a ação **Mulheres são heroínas**, JR idealizou a criação da Casa Amarela Providência, um espaço dedicado à arte e à cultura, localizado no Morro da Providência. Nesse espaço, os moradores da comunidade participam de oficinas de pintura, fotografia, teatro, dança etc. Observe uma fotografia da fachada da sede da Casa Amarela. No alto dessa casa, há uma escultura em forma de lua criada por JR.

A Casa Amarela Providência também propicia períodos de **residência artística** para artistas estrangeiros no Morro da Providência. Em 2012, por exemplo, o artista português Alexandre Farto Aka Vhils, conhecido como Vhils, participou de oficinas na Casa Amarela e desenvolveu um projeto artístico no morro.

Vhils é um artista urbano que se dedica a diferentes formas de expressão artística, como o grafite e a escultura. Uma característica marcante de suas criações é a utilização de materiais que ele encontra no lugar para desenvolvê-las.

Assim como JR, Vhils estampou o rosto de moradores em espaços do Morro da Providência. A técnica utilizada por ele, no entanto, foi outra. Em vez de aplicar as fotografias em muros e paredes, ele esculpiu o rosto dos moradores nas paredes. Vhils descascou as paredes para obter o contorno do rosto. Observe a fotografia.



Fachada da Casa Amarela Providência, no Morro da Providência, idealizada por JR. Rio de Janeiro (RJ), 2017.



Parede esculpida por Alexandre Farto Aka Vhils retrata o rosto de moradores do Morro da Providência, Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2012.

16

Continuação

[...]

A linha de trabalho do artista tem como base o grafite, ao qual esteve ligado durante grande parte de sua carreira, e a técnica do estêncil, que descobriu enquanto procurava novos caminhos de expressão. Do grafite, Vhils captou o conceito fundamental do ato de destruição enquanto força criativa e, a partir dessa ideia, desenvolveu um modo de realização que usa a remoção, decomposição ou destruição, através de instrumentos como o martelo, o escopro e o martelo pneumático.

De forma simbólica, ao remover algumas destas camadas e deixar outras expostas, ele traz à superfície algo que foi deixado para trás, mas que ainda compõe o momento atual.

[...]

ARTISTA português “descasca superfícies” no Morro da Providência. **Jornal do Brasil**, 22 nov. 2012. Disponível em: https://www.jb.com.br/index.php?id=/acervo/materia.php&cd_matia=644922&dinamico=1&preview=1.

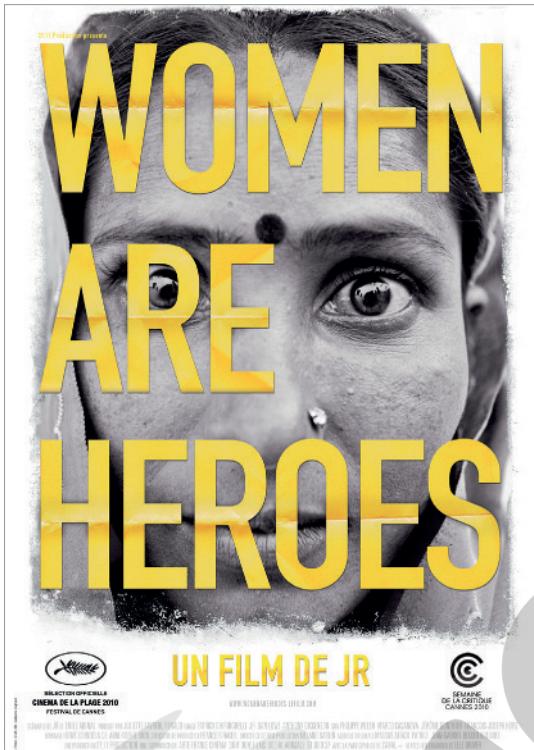
Acesso em: 28 mar. 2022.

Por dentro da arte

Documentário

O **documentário** é um gênero do cinema diferente da ficção. Para fazer um documentário, pode-se usar estratégias como entrevistas ou arquivos de áudio e vídeo, por meio dos quais se constrói um registro sobre temas e experiências reais. Em geral, os temas dos documentários variam, abordando assuntos como comportamento, animais, acontecimentos, objetos, emoções, ciências, diferentes culturas, entre outros.

Na imagem, vemos a capa de divulgação do documentário que o artista JR criou ao mesmo tempo que realizava o projeto de lambe-lambe no Morro da Providência, no Rio de Janeiro. Para fazê-lo, ele coletou cenas daquele território e também entrevistas com as pessoas que participaram do seu projeto.



REPRODUÇÃO OR

Capa do documentário **Mulheres são heroínas** (2010), de JR.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Para fazer o documentário, ele criou uma pergunta de ponto de partida: "Como existir em um mundo dominado pelos homens?". Com base nessa pergunta, cada uma das participantes compartilhou o seu ponto de vista e contou um pouco sobre a própria história.

E você, gostaria de assistir a documentários sobre algum tema específico?

17

Por dentro da arte

Estimule os estudantes a pensar para quais temas sociais o gênero cinematográfico do documentário poderia trazer visibilidade e relevância.

Se possível, assista ao documentário com os estudantes em sala de aula. Você pode encontrar a edição do projeto realizada no Brasil em: <https://www.jr-art.net/projects/rio-de-janeiro>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Depois de assistirem, comente como as respostas dessas mulheres foram registradas. Diante

das câmeras, elas relataram seu cotidiano, seu trabalho, sonhos e tristezas. Enquanto elas eram entrevistadas, eram também fotografadas. As fotografias foram feitas em *close-up*, ou seja, com grande proximidade e foco na expressão do rosto, o que nos possibilita perceber com maior precisão as emoções da pessoa fotografada ou filmada. Dessa maneira, a intervenção de JR moveu um debate reflexivo entre os membros da comunidade sobre seu contexto socioeconômico e político, por meio das suas histórias pessoais e suas emoções.

Continua

Continuação

Proponha uma reflexão sobre como o artista promoveu uma articulação entre as artes visuais e a linguagem do cinema.

Se desejar, você pode realizar outras exibições de documentários em sala de aula ou até mesmo pedir aos estudantes que realizem uma pesquisa em um documentário, seguindo estes procedimentos:

I. Em grupo, selecionar um documentário em uma plataforma de filmes gratuita na internet, que eles possam assistir em casa ou na sala de informática da escola.

II. Levantar os principais pontos e questões trabalhados no documentário.

III. Realizar uma sessão de compartilhamento dessa pesquisa entre a turma.

Indicações

Há diversas plataformas disponíveis na internet com conteúdo gratuito para trabalhar em sala de aula.

A plataforma **Ecofalante**, por exemplo, é focada em questões ambientais e foi criada especialmente para dar suporte a propostas educativas (disponível em: <https://play.ecofalante.org.br/>). Acesso em: 16 fev. 2022).

O projeto **Diz aí** desenvolve projetos com as juventudes de diferentes contextos do Brasil, a exemplo da juventude rural. A cada edição, um novo contexto é apresentado (disponível em: <https://www.futura.org.br/projetos/diz-ai/>). Acesso em: 16 fev. 2022).

O projeto **Vídeo nas aldeias**, que será estudado nesta Unidade, é um potente trabalho de formação em cinema documental para populações indígenas, além de difundir um pouco sobre a cultura e organização social dos diferentes povos indígenas do Brasil (disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009>). Acesso em: 16 fev. 2022).

Contextualização

Com base na obra de Srur, trabalhe o conceito de **intervenção** e promova uma reflexão sobre as intervenções urbanas, que possibilitam à população interagir com uma experiência artística, caracterizando-se como uma forma de democratização do acesso à arte e à cultura.

Comente com os estudantes que as intervenções podem ser interpretadas de diversas maneiras e podem promover reflexões a respeito de vários temas, como a preservação ambiental e as desigualdades sociais.

Será preciso formar o olhar dos estudantes para identificar como esses temas estão representados ou são discutidos pelas intervenções.

Para isso, faça uma leitura das imagens, aprofundando a proposição da seção **Foco na linguagem** por meio das seguintes perguntas:

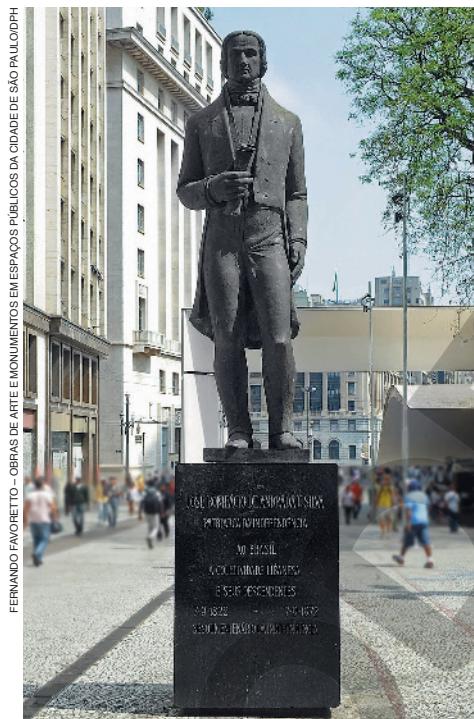
- Quais são as diferenças entre as duas imagens?
- Por que apenas na segunda imagem há tantas pessoas lendo as informações da obra no pedestal? O que chama a sua atenção?
- Que significados o colete pode ter quando é colocado na escultura? Se o colete serve para salvar do afogamento, o que ele sugere quando veste essa escultura?
- Vocês conhecem algum monumento ou escultura exposta em lugar público? Qual é o papel desses monumentos?
- Se vocês fossem escolher alguma história ou personalidade para homenagear com um monumento, qual seria?
- Se vocês pudessem intervir em um espaço do território onde vivem, ou sobre um monumento da sua cidade, qual intervenção fariam e por quê?

Deixe que os estudantes respondam livremente e instigue-os a imaginar formas e sentidos para a prática da intervenção urbana. Você também pode ter algumas ideias para compartilhar com eles, exemplificando o exercício de reflexão que as perguntas propõem.

ARTE URBANA: INTERVENÇÃO ARTÍSTICA

O nome que se dá a trabalhos artísticos como o criado por JR no Morro da Providência é **intervenção**. Nas intervenções, os artistas realizam interferências em elementos preexistentes no espaço, em geral com o objetivo de despertar a atenção do público para determinada situação ou para refletir sobre ela. É o caso de **Mulheres são heroínas e Rugas da cidade**, obras apresentadas anteriormente.

Observe, agora, as imagens reproduzidas. São fotografias do monumento **José Bonifácio de Andrade e Silva**. Note que, em uma das imagens, a escultura está “vestida” com um colete salva-vidas. Quem realizou essa intervenção foi o artista visual Eduardo Srur. Nessa ação, cujo título é **Sobrevivência**, o artista “vestiu” esse e mais quinze monumentos da cidade de São Paulo (SP).



CESCHIATTI, Alfredo. **José Bonifácio de Andrade e Silva**. 1972. Escultura de bronze (sobre pedestal de granito), 330 x 98 x 88 cm. São Paulo, Brasil. Pedestal de granito: 180 x 120 x 98 cm. Fotografia de 2014.



SRUR, Eduardo. **Sobrevivência**. 2008. Intervenção realizada com um colete salva-vidas sobre o monumento de Alfredo Ceschiatti. São Paulo, Brasil. Fotografia de 2008.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Em sua opinião, por que o artista Eduardo Srur teria “vestido” o monumento nessa intervenção? Qual seria a relação dessa ação com o título da obra?

18

Foco na linguagem

1. Estimule os estudantes a elaborar hipóteses de interpretação e a apresentá-las. A seguir, comente que, segundo o artista, ao “vestir” os monumentos, ele desejou promover uma reflexão sobre a história da cidade e sobre o vínculo dos cidadãos com o espaço. Explique que, ao despertar a curiosidade do público, Srur propôs a aproximação das pessoas com os monumentos da cidade – os quais, muitas vezes, permanecem esquecidos em meio à rotina urbana.

Contextualização (p. 19)

Chame a atenção dos estudantes para os vários títulos usados para descrever práticas como a intervenção urbana ou o lambe-lambe: **arte pública; arte urbana; arte de rua**. Proponha uma reflexão sobre os usos desses termos e observe com os estudantes que os monumentos escultóricos parecem se encaixar melhor no termo **arte pública**, porque apresentam, muitas vezes, uma narrativa oficial e são promovidos pelo Estado. Já as linguagens da intervenção e do lambe-lambe parecem

Continua

Continuação

Apesar da singularidade entre cartaz, pôster e lambe-lambe, hoje existe diferenciação entre os termos, pois para cada um deles é atribuído um sentido diferente. O **cartaz** possui valor funcional e comercial e está relacionado à propagação de uma ideia, [de] um produto ou [de] um serviço, disputa os espaços urbanos com os lambes. O **pôster** tem valor estético, decorativo e em geral é colocado em espaços privados. O **lambe-lambe**, cujo nome surgiu no século XXI, tem no cartaz o seu precursor, mas sua função o diferencia deste, pois está relacionado a um movimento com viés crítico e propõe uma ideia ou reflexão contrária a alguma conduta social ou desigualdade, ou simplesmente é resultado do trabalho de artistas e grupos de artistas que ocupam o espaço público com o objetivo de espalhar suas criações. [...]

O nome [lambe-lambe] vem dos fotógrafos ambulantes que eram conhecidos por fotógrafos “lambe-lambe”, [...] porque, ao exercerem suas funções nas ruas sempre com montagens fotográficas em cartazes e nas próprias câmeras para [divulgação] [...], [isso] remete à ação de colagem das artes, processo realizado com cola látex. Se pensarmos no lambe-lambe como só um novo nome para algo antigo, podemos retornar a um grande período na história da arte[:] *Saint-Flour*, de 1454, considerado o primeiro cartaz criado na época do Renascimento. [...]

NASCIMENTO, Lorrainy Barbara Ferreira do et al. **Lambe-lambe:** a arte da intervenção urbana. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, Fortaleza (CE).

Faculdade dos Guararapes, Jaboatão dos Guararapes (PE). 2017. p. 1-4. (Grifos nossos.) Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-0431-1.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ARTE DE RUA: LAMBE-LAMBE

A técnica utilizada por JR para criar a intervenção **Mulheres são heroínas**, que conhecemos no início deste Tema, foi o **lambe-lambe**. Essa técnica é muito usada por artistas do grafite e consiste na colagem de cartazes em lugares públicos, a fim de divulgar uma ideia. O lambe-lambe é composto de mensagens verbais ou não verbais que despertam reflexões naqueles que as observam.

Observe fotografias de alguns lambe-lambes da artista Laura Guimarães.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



GUIMARÃES, Laura. **Microrroteiros da cidade**. Lambe-lambe, dimensões variadas. São Paulo (SP). Fotografias de: 1. 2013; 2. 2016; 3. 2015; 4. 2012.

19

Continuação

ter uma relação mais dinâmica como os usos da cidade pela população, aproximando-se de maneira mais adequada, talvez, dos termos *arte urbana* ou *arte de rua*. Não há contradição entre os termos, mas há uma diferença sutil que precisa ser pensada.

Lambe-lambe

[...]

A arte urbana se tornou um elemento de composição das grandes cidades; grafites, stickers¹ e

lambe-lambes são intervenções de diversas abordagens que, ao percorrerem estes locais, buscam evidenciar as relações causais das transformações do espaço social. O gênero vai além de uma concepção de arte – são ferramentas de comunicação – utilizado por grupos geralmente de minorias. É acessível a qualquer nível social; por possuir um caráter ideológico e um baixo custo de produção, se espalhou pelas periferias.

¹ Tipo de arte urbana que utiliza etiquetas adesivas, uma manifestação da arte pós-moderna popularizada nos anos 1990 por grupos urbanos ligados à cultura alternativa.

Continua

19

Entre textos e imagens

Observe que os exemplos de lambe-lambes utilizados nesta e em outras páginas trazem o texto, a palavra, como repertório visual e estímulo poético.

Promova uma reflexão sobre isso. Pergunte aos estudantes: qual é o efeito sobre nós dessas frases dispersas na cidade?

Deixe que refletem abertamente sobre isso. Tal como informa o texto da seção, há diferentes tipos de usos dessa estética. Do ponto de vista da arte, o que se faz é promover uma interrupção no nosso trânsito cotidiano pela cidade, chamando a nossa atenção para temas ou ideias que, às vezes, nos passam despercebidos.

A criação de lambe-lambes e cartazes publicitários com palavras e imagens é uma oportunidade de trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa. Considere os projetos lambe-lambes apresentados neste Tema e exemplos de cartazes publicitários para estimular um debate crítico e analítico com os estudantes sobre o modo como essas formas textuais são construídas e sobre os recursos que empregam. Além disso, esse trabalho também pode se desdobrar para analisar o modo como esses recursos estão presentes não apenas nos espaços públicos, mas também nos espaços virtuais (em redes sociais, plataformas de transmissão de vídeos e sites de maneira geral).

O lambe-lambe, como estratégia da arte urbana ou de rua, é um modo de criar interrupções na rotina e de fazer da cidade um espaço de arte e de poesia.

Promova essa reflexão com os estudantes: quais palavras vocês gostariam de lançar ao mundo por meio do lambe-lambe?

Entre textos e imagens

Lambe-lambe

[...]

A prática de colar cartazes é antiga. Os mais diversos estilos e formatos, produzidos e reproduzidos com múltiplos objetivos, disseminaram intenções e ideias no espaço geográfico que constituem parte da história mundial. A transformação dos cartazes associa-se à tecnologia, à estética e ao pensamento de cada época. Existe hoje diferenciação entre os termos cartaz, pôster e lambe-lambe (ressignificação do cartaz), pois a cada um deles é atribuído um sentido diferente. O cartaz possui valor funcional e comercial e está relacionado à propagação de uma ideia, um produto ou serviço. O pôster tem valor estético, decorativo e em geral é colocado em espaços privados. O lambe-lambe [...] tem no cartaz o seu precursor, mas sua função o diferencia deste, pois está relacionado a um movimento com viés crítico e propõe uma ideia ou reflexão contrária a alguma conduta social ou desigualdade, ou simplesmente é resultado do trabalho de artistas e grupos de artistas que ocupam o espaço público com o objetivo de espalhar suas criações.

[...]

A diversidade dos lambe-lambes, expressão que utiliza desde poemas até frases ou fotos, reafirma a vertente artística e potencializa as possibilidades dessa intervenção, que também pode ser exercida de forma anônima e espontânea.

[...]"

OLIVEIRA, Diogo. Lambe-Lambe: resistência à verticalização do Baixo Augusta. Trabalho de conclusão de curso (pós-graduação). Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: http://celacc.eea.usp.br/sites/default/files/media/tcc/lambe-lambe_-final_corrigido.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.



MAROTTA, Ygor. Mais amor por favor. Lambe-lambe, sem dimensões. Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2013.

Questões

1. De acordo com o texto, qual é a diferença entre cartaz e lambe-lambe?
2. Como são chamados trabalhos artísticos como o lambe-lambe?

Faça no diário de bordo.

20

Questões

1. O cartaz, em geral, tem uma intenção prática e comercial de divulgar uma ideia, um produto ou um serviço. O lambe-lambe surgiu do cartaz, mas propõe uma ideia ou reflexão contrária à desigualdade ou ao comportamento social. Também pode ser uma maneira de os artistas disseminarem suas criações em locais públicos.
2. Esses trabalhos são denominados **intervenção artística**.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Neste Tema, você aprendeu um pouco sobre a técnica do lambe-lambe. Agora, você vai criar um cartaz utilizando essa técnica.

Material

- Lápis
- Borracha
- Régua
- Papel sulfite A4
- Folhas de jornal
- Tinta acrílica
- Pincel para aplicação da tinta acrílica (cerdas resistentes)
- Recipiente para água
- Tecido de algodão ou papel-toalha
- Cola branca
- Recipiente para preparar a cola
- Pincel grande ou rolinho de espuma para aplicar a cola
- Água



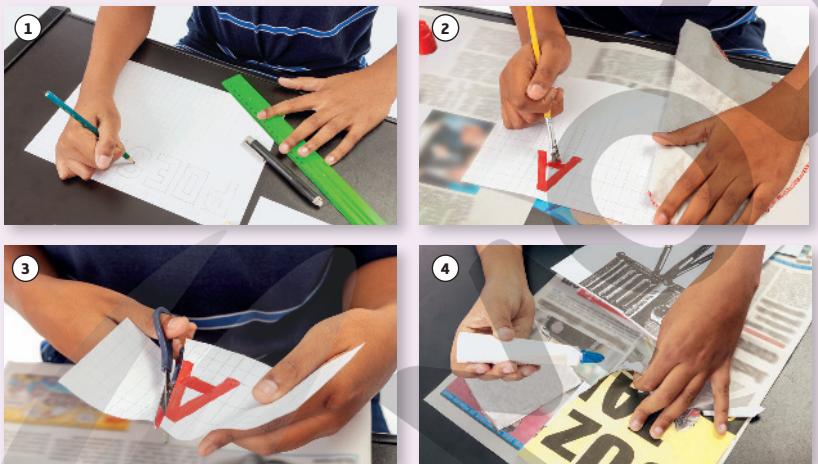
DOTTAZ

Momento 1 – Escolhendo o tema

Escolha um tema para ser trabalhado em seu cartaz. Que mensagem você gostaria de transmitir? Pode ser por meio de palavras ou de uma frase poética. Pense em algo atual, um assunto relevante que você considera que merece ser discutido na sua comunidade ou na sua cidade.

Momento 2 – Produzindo o cartaz

Utilize a folha de jornal para montar seu lambe-lambe. Nas folhas de papel sulfite, esboce as letras necessárias. Utilizando o lápis, a régua e a borracha, crie as letras, que podem ter tamanhos e tipos diferentes. Pense na disposição de sua frase na folha de jornal antes de reproduzi-la e pintá-la com a tinta acrílica; se preferir, pode escrever as palavras da frase primeiro sobre o papel sulfite, pintá-las com a tinta acrílica, esperar que sequem, recortá-las e, depois, colá-las sobre a folha de jornal.



FOTOGRAFIAS: DOTTAZ

Passo a passo para a produção de lambe-lambe. Fotografias de 2018.

21

Experimentações

As frases em lambe-lambe que os estudantes produzirão sobre jornal poderão ser aplicadas sobre um muro, parede ou, caso não obtenha autorização da direção e coordenação para isso, sobre um mural ou equivalente. O importante é que os estudantes tenham a oportunidade de ver seu trabalho em exposição em uma área de livre circulação da escola, que pode ser desde um corredor até um muro externo.

Considere utilizar de duas a três aulas para desenvolver essa atividade prática.

Apresente a proposta aos estudantes e oriente-os em relação ao material.

Você pode incentivá-los fazendo uma revisão do Tema e passando por cada uma das imagens apresentadas. Eles deverão ser criativos e críticos na proposição. Será preciso instigá-los a se perguntar sobre quais palavras, frases ou ideias gostariam de lançar para o mundo por meio do lambe-lambe.

Continuação

Você pode separar os estudantes em grupos para que eles conversem e definam qual será o conteúdo do seu lambe-lambe. Contudo o lambe-lambe será feito individualmente.

Distribua folhas de sulfite, pincel e tinta para que os estudantes comecem a escrever no papel as letras que serão recortadas.

Eles poderão utilizar os celulares, em grupo, caso tenham esse recurso à disposição, para pesquisar estilos de fonte/letra nos quais poderão se basear. Essa pesquisa também pode ser feita em jornais e revistas.

Depois de pintarem com a tinta acrílica, é hora de recortar as letras.

Por último, eles deverão montar o cartaz, colando as letras recortadas sobre o papel-jornal.

Forre a base do lugar onde os cartazes serão aplicados, para evitar sujeira.

Siga estas orientações para a diluição da cola na água: 2 partes de água para 1 parte de cola. Aplique a cola na primeira folha como exemplo, umedecendo a base, aplicando o cartaz e, novamente, passando a cola diluída sobre o papel com auxílio do rolinho de tinta.

Os estudantes poderão se ajudar, mas cada um deverá aplicar a cola no seu próprio trabalho.

Depois de concluir essa atividade promova uma reflexão. Sente-se com os estudantes para olhar os trabalhos feitos, dialogar sobre o processo e sobre os resultados. Você poderá destacar alguns pontos por meio de perguntas:

- Quais foram as dificuldades enfrentadas e como fizeram para solucioná-las?
- Foi mais fácil ou mais difícil trabalhar sozinho? A etapa de conversa com os colegas contribuiu? E o apoio para a aplicação dos lambe-lambes, foi útil?
- O que acharam das palavras ou frases? Que relações fazem entre elas? Quais diferenças destacariam?

Continua

Avaliação

Os estudantes poderão ser avaliados pela qualidade e pelo esforço reflexivo na realização do trabalho individual, pela contribuição e articulação nas etapas em grupo e pela participação tanto na conversa introdutória da proposta como na reflexão final. Observe também se, nas conversas, eles foram capazes de produzir relações e comparações com as referências e os conteúdos trabalhados ao longo da Unidade.

Promova uma roda de conversa para a troca de experiências e observe o interesse dos estudantes em relação às produções dos colegas, atentando para as qualidades que ressaltam para justificar seus interesses: elas destacam todos os elementos que compõem os lambe-lambes, ou seja, abordam tanto os aspectos visuais e de diagramação quanto os do texto/conteúdo expressado? Ou privilegiam apenas um desses aspectos?

Por fim, aproveite esse momento final para observar como os estudantes trabalharam a experimentação a partir de suas produções. O que está expresso nos lambe-lambes? Como eles foram construídos? O que essas produções revelam sobre o trabalho com os estudantes?

Peça a eles que registrem a atividade no diário de bordo, com uma reflexão por escrito, fotografia ou outro recurso de sua preferência.

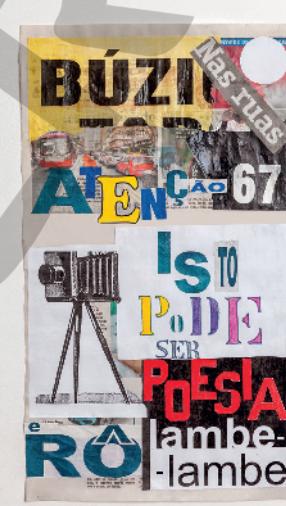
Momento 3 – Preparando a colagem

Para realizar a colagem, será utilizada cola branca diluída em água na proporção de uma parte de cola branca líquida para duas partes de água. Por exemplo: se você for utilizar um tubo de cola branca, dissolva esse conteúdo em duas quantidades de água desse mesmo tubo. Mexa bem até que a mistura fique homogênea. Depois, aplique a mistura usando um pincel. Não se esqueça de forrar o local onde estiver trabalhando para evitar que respingos de cola caiam no chão ou grudem nas carteiras, cadeiras, mochilas etc.

Na hora de colar o cartaz, considere que a cola será utilizada em todo o verso da folha de jornal para fixá-la na parede ou no suporte. Depois de colado, você pode passar uma camada da mesma cola sobre o cartaz.



FOTOGRAFIA: DOTTIA2



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Avaliação

Nessa atividade, você experimentou a técnica do lambe-lambe para a criação de um cartaz. Agora, reúna-se com os colegas e conversem sobre as questões a seguir.

- Qual foi o maior desafio ao realizar essa atividade?
- Após analisar as criações dos colegas, responda: qual delas chamou mais a sua atenção? Justifique.

Passo a passo para a colagem de lambe-lambe.
Fotografias de 2018.



PAISAGENS E HISTÓRIAS DO BRASIL NA ARTE

FRANS POST

Assim como o fotógrafo francês JR, que conhecemos no Tema 1, ao longo da história, artistas de diferentes nacionalidades representaram aspectos sociais e culturais do Brasil em suas obras. Observe, por exemplo, a pintura reproduzida a seguir, de autoria de Frans Post (1612-1680), artista holandês que chegou ao Brasil em 1637.



POST, Frans. **O carro de bois**. 1638. Óleo sobre tela, 61 x 88 cm.
Museu do Louvre, Paris, França.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Faça no diário
de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Descreva todos os elementos que você vê na imagem.
2. Em sua opinião, o que teria motivado a vinda de um artista holandês para o Brasil no século XVII?

23

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR02), (EF69AR03), (EF69AR04), (EF69AR05), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR08), (EF69AR31), (EF69AR33), (EF69AR34) e (EF69AR35).

Foco na linguagem

1. Trata-se de uma paisagem rural. Há elementos naturais – vegetação e rio –, e também pessoas negras escravizadas realizando trabalho braçal forçado. Chame a atenção para o uso das técnicas de pintura e desenho e a precisão dos detalhes. A pintura sintetiza a imensidão do espaço: as personagens e o carro de bois ocupam o primeiro plano; três homens negros orientam a direção do carro puxado por dois bois na rua de terra; ao redor, a vegetação. O céu ocupa a maior parte da tela; esse recurso estava a serviço da representação da profundidade; a monotonia é rompida pela linha sinuosa do rio e pelo conjunto das construções à sua margem.

2. Possibilite aos estudantes que elaborem hipóteses. Depois, informe que Post chegou ao país em uma comitiva que acompanhava o conde Maurício de Nassau (1604-1679). Explique a eles que, nessa época, parte do Nordeste brasileiro era dominada pelos holandeses. Os artistas, os cientistas e os intelectuais da comitiva de Nassau tinham por objetivo registrar os aspectos naturais e humanos da colônia a fim de torná-los conhecidos na Europa.

Objetivos

- Refletir sobre a ideia de “olhar estrangeiro” sobre o Brasil, por meio do exemplo dos **artistas viajantes**.
- Reconhecer a paisagem como gênero artístico.
- Interpretar e valorizar o patrimônio cultural de diferentes épocas e origens.
- Desenvolver a autoconfiança e a crítica por meio da experimentação artística e do diálogo.
- Desenvolver o olhar para as imagens da arte.

- Reconhecer a diversidade cultural e social que integra a arte indígena contemporânea.
- Reconhecer a cultura e o trabalho locais como temas formadores do pensamento artístico brasileiro.
- Refletir sobre a retomada de tradições culturais de matriz africana e indígena pela arte.
- Refletir criticamente sobre as diferenciações entre as categorias de arte e artesão, artista e artista popular.
- Identificar diferentes tipologias e finalidades entre os museus de arte.

O gênero paisagístico na arte acadêmica

Embora sua origem remonte à Roma antiga, o gênero **paisagem** afirmou-se artisticamente no século XVII pelas mãos de artistas europeus, como Salomon van Ruysdael (c. 1600-1670) e Jan van Goyen (1596-1656).

Se possível, apresente aos estudantes algumas obras desses artistas e explique que a máxima expressão desse gênero foi obtida no movimento impressionista.

A partir do século XVI, muitos artistas se deslocaram da Europa para a colônia portuguesa, atual território brasileiro. Suas obras são valiosos documentos, pois revelam aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos de diferentes períodos da história do Brasil. Comente que esses artistas, em geral, imprimiram em suas obras o olhar do colonizador na realidade observada.

Além disso, nos registros gráficos e pictóricos, o impacto da cor e da luminosidade, características de um país tropical, era amenizado. Chamados **artistas viajantes**, esses europeus, por meio de desenhos, gravuras e pinturas, foram os "cronistas" da vida brasileira do século XVI ao XIX.

As invasões holandesas

Comente que os holandeses invadiram a América portuguesa no século XVII. As Coroas portuguesa e espanhola haviam se unificado sob domínio da Espanha, de 1580 a 1640, período em que a América portuguesa passou a pertencer aos espanhóis. A Holanda, também dominada pela Espanha, lutava pela independência. Assim, as invasões dos holandeses à colônia de Portugal na América constituíram um modo de combater os espanhóis. Em 1630, os holandeses atacaram o litoral pernambucano e apoderaram-se da região em 1635. O domínio holandês do litoral nordestino estendeu-se até 1654. Se desejar, proponha uma pesquisa com o componente História.

A PINTURA DE PAISAGEM

Pinturas como a de Frans Post, que você conheceu anteriormente, são chamadas **paisagem** e se caracterizam pela representação de um espaço observado como tema central, por vezes único, de uma obra, podendo ser rural ou urbano. Esse lugar, no entanto, pode integrar alguns elementos mais discretos, narrativos, simbólicos ou alegóricos que ampliam o sentido da pintura.

Em **Paisagem com jiboia**, pintura aqui reproduzida, Frans Post representou uma área rural com a típica flora brasileira. No primeiro plano, à direita, em meio à vegetação, é possível identificar uma jiboia. Podem-se ver a cabeça e parte do corpo da serpente entre os arbustos. Ao fundo, o céu e outros elementos da paisagem foram pintados com cores mais claras e frias. A escolha dessas cores possibilitou ao artista obter o efeito de profundidade.



POST, Frans. *Paisagem com jiboia*. c. 1660. Óleo sobre tela, 119 x 173,5 cm.
Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), São Paulo (SP).

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Quais semelhanças e diferenças você percebe entre a imagem da página anterior e desta página?
2. Essa imagem se assemelha a alguma paisagem do Brasil que você conhece?
3. Quais paisagens do Brasil você gostaria de ver representadas pela arte? Por quê?

24

Foco na linguagem

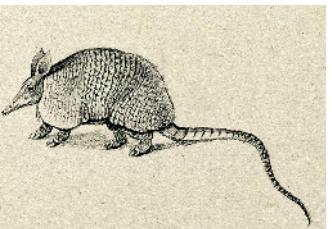
1. Deixe que os estudantes exercitem a leitura de imagem e que promovam comparações, destacando os elementos da paisagem, as cores e a composição que reserva um campo grande do quadro para o céu.
2. Você pode ampliar a discussão e perguntar a eles se já trabalharam o conceito de paisagem no componente Geografia. Informe-os sobre o amplo alcance do termo, que pode compreender paisagens naturais, como essas representadas na obra de Frans Post, mas também paisagens urbanas.
3. Provoque os estudantes a promover comparações entre essa paisagem e os exemplos da região onde vivem.

Artista e obra

Frans Post



POST, Frans. **Preguiça**. 1637-1644. Desenho a grafite, 16,6 × 21,5 cm. Arquivos da Holanda do Norte.



POST, Frans. **Tatu de banda preta**. 1637-1644. Desenho a grafite, 16,5 × 21,4 cm. Arquivos da Holanda do Norte.

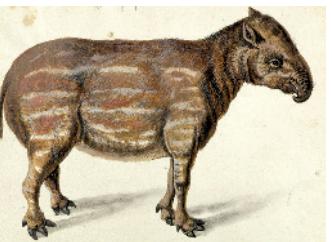


POST, Frans. **Macaco**. 1637-1644. Aquarela e guache com caneta preta sobre grafite, 15,6 × 20,1 cm. Arquivos da Holanda do Norte.

FOTOGRAFIAS: FRANS POST – ARQUIVOS DA HOLANDA DO NORTE



POST, Frans. **Tamanduá**. 1637-1644. Aquarela e guache com caneta em preto e marrom sobre grafite, 11,6 × 20,4 cm. Arquivos da Holanda do Norte.



POST, Frans. **Anta da planície**. 1637-1644. Aquarela e guache com caneta preta sobre grafite, 15,8 × 20,9 cm. Arquivos da Holanda do Norte.



POST, Frans. **Porco-espinho-de-rabo-agarrado**. 1637-1644. Aquarela e guache em tons de marrom, cinza e preto, caneta em preto sobre grafite, 15,8 × 20,5 cm. Arquivos da Holanda do Norte.

Frans Post é um dos mais reconhecidos **artistas viajantes** que passaram pelo Brasil. Ele fez seus primeiros registros do país em sua primeira viagem para cá, aos 25 anos.

Artistas viajantes como ele tinham a missão de documentar a fauna, a flora, as paisagens e a vida nas colônias americanas do século XVII. Frans Post fez parte da comitiva de Maurício de Nassau, durante o período da ocupação holandesa em Pernambuco.

Além de representar as paisagens do Brasil, Post foi um estudioso da vida nessas terras. Quando viajava, Frans Post registrava o que via com materiais secos e molhados para poder transportar os desenhos que produzia. As pinturas a óleo, como as reproduzidas anteriormente, eram feitas apenas após seu retorno ao país de origem.

Em grande parte, os artistas viajantes foram responsáveis por criar e difundir um imaginário sobre as colônias nas Américas.

Artista e obra

Essa seção situa Frans Post em relação ao legado dos artistas viajantes. Além dele, muitos outros poderiam ser destacados, como Alexander von Humboldt e Albert Eckhout. Para discutir as obras de Frans Post, se possível, utilize o áudio do historiador da arte Pedro Corrêa do Lago no audio-guia do Masp, disponível em: <https://soundcloud.com/maspmuseu/post-0221p-pedrocorrealago-01?in=maspmuseu/sets/vozes-no-masp-acervo-em-transformacao>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Comente com os estudantes que a arte cumpria uma missão fundamentalmente científica nesse contexto. Esses artistas registravam em detalhes a botânica e a fauna, como documentos daquilo que encontravam. Por isso, é muito comum que as suas obras sejam encontradas também em livros didáticos de história, além das artes.

Pergunte aos estudantes se eles compreendem por que desenhos em grafite, aquarela e guache, e também as pinturas feitas posteriormente, eram utilizados com essa finalidade.

Comente que a fotografia foi inventada dois séculos depois, no século XIX, e que por isso essas técnicas mais artesanais cumpriam essa função.

Proponha uma conversa com a turma sobre as relações entre arte e ciência. Pergunte aos estudantes:

- Quais outras relações vocês fazem entre arte e ciência?
- Você acham que a arte é um documento da história?
- Você sabiam que a arte prestou esse serviço à colonização na história do Brasil? O que vocês pensam sobre isso?

Deixe que os estudantes discutam abertamente, já que muitas dessas questões serão retomadas nas seções seguintes e na continuidade do Tema 2.

Sugira aos estudantes que façam anotações sobre essas reflexões no diário de bordo.

Por dentro da arte

Se possível, escute a faixa completa do audioguia do Masp, com as considerações do curador Hélio Menezes sobre o aspecto, a um só tempo, documental e criativo das obras de Frans Post, disponível em: <https://soundcloud.com/maspmuseu/post-variasobras>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Ao fazer a leitura da página e, se possível, executar a faixa de áudio em sala de aula para os estudantes ouvirem, você pode contextualizar o que é um **audioguia**: um recorte de conteúdos em áudio, que pode ser acessado para conhecer a coleção de um museu remotamente ou durante uma visita presencial.

Retome a discussão iniciada nas páginas anteriores sobre o papel da arte como documento da história.

Lembre-se de problematizar a representação das pessoas negras e indígenas nas obras de Frans Post e dos demais artistas viajantes. Muitas vezes, a violência contra indígenas e negros escravizados não é representada. Não à toa, até hoje é comum encontrarmos imagens e menções comerciais à época colonial (exemplo: café colonial) como se a memória desse período fosse pacífica, ou como se essa memória não representasse uma grande violação da memória e dos direitos das pessoas negras e indígenas. Muitas vezes, elas são representadas nas pinturas da época como “um elemento a mais na paisagem”, sem destacar as marcas da violência física e psicológica a que a escravidão e a colonização lhes submetia. Isso, tal como toda a criação de um imaginário sobre o Brasil colonial na obra de Frans Post, é um modo de aplacar uma violência histórica que reverbera no imaginário brasileiro até hoje.

Em suma, imagens como essas atendem ao propósito de representar o Brasil como um país idílico, um paraíso tropical. Em nome de um ideal de que no país os povos

Por dentro da arte

Audioguias: outras vozes na arte

O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp) tem cinco pinturas de Frans Post em seu acervo. Leia a transcrição das considerações do curador Hélio Menezes sobre essas obras, disponível para escuta no audioguia *on-line* do Museu:

“As paisagens do Frans Post são um bom ponto de partida para pensarmos, discutirmos e revisarmos o que é a construção de um certo Brasil a partir de olhar estrangeiro. Especialmente nos primeiros séculos de colonização, a gente não tem registros de telas, enfim, obras outras feitas por brasileiros, mas, no geral, pelo olhar estrangeiro.

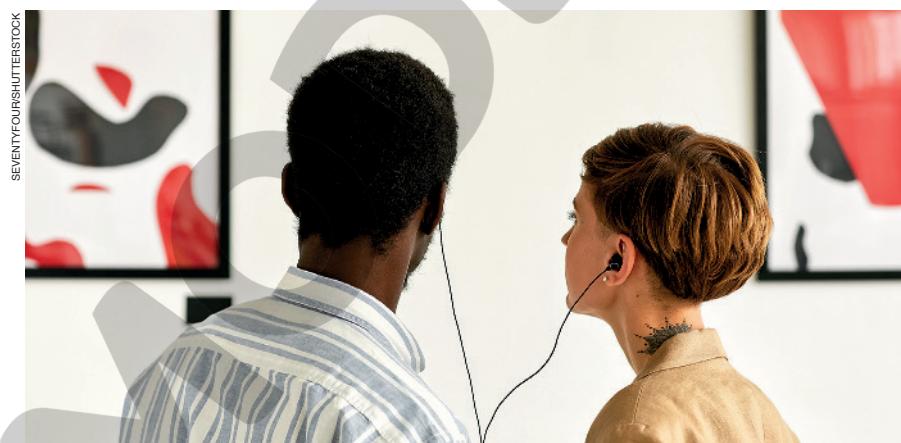
No caso de Frans Post, ele integrou a comitiva de artistas e intelectuais que veio com Maurice de Nassau. [...] E nessa comissão o que se vê é uma pretensão de obras documentais. Eles pretendiam mostrar um certo Brasil, especialmente para a Europa. Essas obras não ficaram aqui, essas obras eram feitas para ir para lá. E, especialmente as [obras] de Frans Post que integram o Masp, nenhuma delas foi feita no seu período no Brasil, mas feitas no seu período de volta à Holanda, a partir dos desenhos originais que ele tinha feito aqui.

Nesse processo, ele foi incorporando uma série de exotizações, de animais gigantados, de plantas enormes, uma fauna e flora absolutamente paradisíacas e também de personagens vivendo em um certo idílio brasileiro.

[...] Frans Post é uma boa entrada para discutir como foi se construindo uma espécie de representação discursiva e visual sobre os negros no Brasil, e também sobre os índios, em menor escala, que muitas vezes aparecem em nossos livros escolares como se fossem documentos de época, como se fossem uma espécie de retratos da época.

[...] Apaga-se, entretanto, ou é muito menos discutida, a dimensão criativa que esses pintores, em especial Frans Post imprimiu em suas obras. [...]. O que temos ali é a criação de uma certa paisagem pernambucana muito mais ligada às concepções que estavam informando o fazer artístico de Frans Post na Europa do que à própria paisagem pernambucana. Então, de um lado, a gente pode tratar essas obras com um olhar de alguma maneira documental [...], mas a maior parte do que está ali é fantasia. É criação.”

MENEZES, Hélio. *Frans Post, Paisagem em Pernambuco com casa-grande, 1665*. Audioguia. São Paulo: Masp, 2018. 1 áudio (c. 3 min). Disponível em: <https://soundcloud.com/maspmuseu/post-variasobras>. Acesso em: 5 jul. 2022.



Dois jovens compartilhando audioguia enquanto exploram uma exposição em uma galeria de arte, na Rússia. Fotografia de 2020.

26

Continuação

convivem em harmonia e sem racismo – o que é historicamente denominado *democracia racial*, por Gilberto Freire –, apaga-se com imagens a violência constitutiva da formação social e cultural brasileira.

Se possível, problematize esses temas. Se desejar, proponha um projeto integrado ao componente História, com atenção às imagens do período colonial encontradas também nos livros de história e à

presença ou à ausência de problematizações sobre a violência colonial, em particular contra pessoas negras e indígenas.

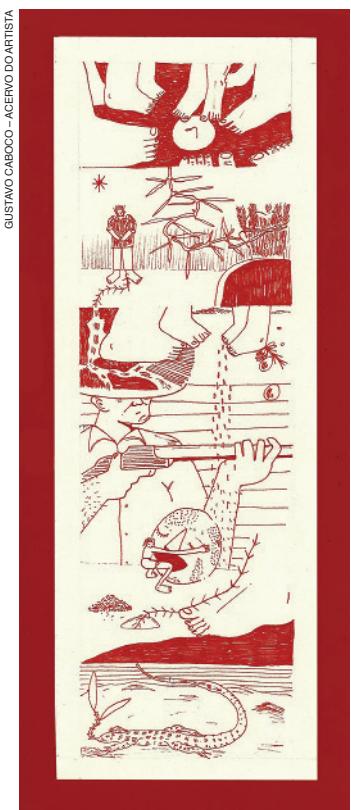
Ao trabalhar esses temas, tenha em mente a necessidade de mediar a recepção, cuidando para que os estudantes tenham respeito por essa memória e pelos afetos dos colegas que se identificam racial e culturalmente com matriz africanas e indígenas.

Continua

BRASIL NO PLURAL

Já que fizemos a crítica da paisagem do Brasil representada por artistas estrangeiros, como seria refletir sobre as paisagens daqui repensadas e representadas por artistas brasileiros? Como seria a arte brasileira feita a partir das matrizes ancestrais dos povos originários desta terra?

O artista-indígena Gustavo Caboco faz da arte um caminho para reconstruir a sua identidade indígena. Em sua pesquisa de retorno à origem indígena wapixana, ele não apenas percorre diferentes paisagens, mas também usa o som, o bordado e o desenho como recursos para se conectar com a ancestralidade indígena.



GUSTAVO CABOCO - ACERVO DO ARTISTA

CABOCO, Gustavo.
Teju vira terra.
2018. Nanquim
sobre papel,
21,6 X 8,8 cm.
Acervo do artista.

Faça no diário
de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Descreva os diferentes elementos que você vê na obra do artista.
2. Quais elementos você associa com uma paisagem?
3. A quais tipos de paisagem a obra remete? Essa é uma paisagem tal como a arte tradicionalmente representou?
4. Você consegue imaginar uma história a partir dessa imagem?

27

Contextualização

A sequência do Tema 2 oferece um contraponto crítico às narrativas tradicionais sobre o Brasil como uma terra idílica, tal como foi representado pela arte do período colonial.

Observe que a obra de Gustavo Caboco é apresentada no formato *retrato*, e não *paisagem*. Ou seja, ela é uma obra apresentada na vertical, como um retrato ou uma figura humana. Ela lembra uma história em quadrinhos, por reunir diferentes elementos ou cenas em um único quadro, como se criasse uma sequência.

Ao apresentar a imagem, comente que o artista nasceu e cresceu em Curitiba, Paraná, mas que sua mãe nasceu na terra indígena Canauanin, em Roraima. Depois de formar-se em Arte, Gustavo Caboco decidiu reconectar-se com a ancestralidade wapichana da mãe, aos poucos redescobrindo as histórias de seu povo, no que ele chama de *caminhos de retorno à terra*.

Continuação

Conte essa história para os estudantes e pergunte: quais relações podemos fazer entre as reflexões das páginas anteriores e essa história? Em que sentido as nossas histórias e a retomada de nossas tradições ancestrais poderiam mudar a nossa relação com a paisagem e a terra?

Para saber mais sobre o tema da arte indígena contemporânea, acesse a página dos trabalhos de Gustavo Caboco no site da 34ª Bienal de Arte de São Paulo, disponível em: <http://34.bienal.org.br/artistas/7863>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Foco na linguagem

1. De cima para baixo, a imagem representa pés descalços sobre a terra; um homem que tem raízes que saem dos pés e se ligam à terra; um homem com uma espingarda preparada para atirar; uma pessoa abraçada à Lua; uma raiz saindo do pé, atravessando um buraco e saindo na outra borda de um rio, na forma de um rabo de jacaré.
2. Embora não se pareça com as paisagens apresentadas anteriormente, a imagem retrata o rio e a montanha, as raízes adentrando a terra e as sementes, que podemos associar à ideia de natureza.
3. Embora apresente elementos da natureza e da vida conectada à terra, essa não é uma paisagem tradicional. Até mesmo o formato da imagem, na vertical, não corresponde ao formato usado para retratar paisagens (horizontal). Mas ela propõe outra narrativa acerca da relação entre as pessoas e a terra: uma crítica da colonização e da desconexão com as raízes da cultura indígena brasileira.
4. Deixe que os estudantes respondam livremente. O objetivo é criar uma conexão sensível, criativa, subjetiva com a noção de paisagem, e não uma relação formal, tal como faz a arte acadêmica.

Continua

Foco na linguagem

1. O texto é projetado com um projetor especial de luz. A intervenção foi feita sobre um monumento, transformando a vista noturna da paisagem onde o monumento está inserido. Ela inscreve na paisagem uma reflexão sobre um tema que faz parte da história da formação daquela mesma paisagem, mesmo que seja uma história apagada.

2. Oriente os estudantes a retomar os conteúdos e as reflexões já realizados ao longo do Tema 1.

3. Permita que os estudantes reflitam abertamente. Se necessário, problematize as relações que circunscreverem os povos indígenas e apenas as formas tradicionais, a floresta ou o passado histórico do Brasil. Os povos indígenas, apesar do apagamento no imaginário cultural, resistem social e culturalmente e desenvolvem muitos modos de articulação entre seus povos, inclusive por meio da arte. Por um lado, artistas e povos transmitem tradições muito antigas da arte. Por outro, os artistas indígenas são criadores singulares, muitos dos quais têm ocupado espaços importantes da cena artística, como no caso do artista Denilson Baniwa.

4. Incentive os estudantes a pesquisar sobre outros artistas, que produzem música, artes visuais, cinema etc. Você pode apresentar alguns nomes, como Katú Mirim, Sueli Maxakali e Jaider Esbell.

A PLURALIDADE DA ARTE INDÍGENA NO BRASIL

Observe a intervenção urbana do artista Denilson Baniwa.



TONI BAPTISTE/COLETIVO COLETORES

Intervenção urbana do artista Denilson Baniwa com projeção de texto sobre o **Monumento às Bandeiras** (1953), em São Paulo (SP), com a frase "Brasil Terra Indígena". Fotografia de 2020.

Denilson é um artista do povo Baniwa que produz diferentes linguagens artísticas: grafite, sticker, gravura, performance, desenho etc. A intervenção urbana feita com projeção de luz, com a frase "Brasil Terra Indígena", foi projetada sobre o **Monumento às bandeiras**, de Victor Brecheret. Esse monumento é bastante criticado por enaltecer bandeirantes, que massacraram os povos indígenas durante o avanço dos colonizadores para o interior do país.

Com sua obra, o artista reivindica a visibilidade da cultura, das tradições e das lutas sociais indígenas, questionando o apagamento da memória indígena pelas narrativas oficiais da história do Brasil. Por meio da intervenção, ele provoca uma revisão crítica do monumento, que é um cartão-postal da cidade de São Paulo.

► FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Como essa intervenção urbana transforma a paisagem?
2. Quais associações você faz entre essa imagem e o Tema 1, trabalhado anteriormente?
3. Você associaria essa imagem à ideia de arte indígena? Por quê?
4. O que você sabe sobre as expressões culturais e artísticas dos povos indígenas?

Arte e muito mais

Vídeo nas aldeias

O projeto **Vídeo nas aldeias** é uma iniciativa de formação em Cinema e de difusão da cultura dos povos indígenas do Brasil. Há mais de 30 anos, o projeto percorre os territórios de diferentes povos, ensinando a elaborar roteiros, gravar e editar filmes documentais. Cada povo decide quais serão os conteúdos do filme e como ele será feito.

Por meio do projeto, é possível vislumbrar o que esses povos têm em comum ou de diferente entre si. Ademais, ele permite observar as diferentes paisagens que compõem o Brasil, a diversidade de ecossistemas e os modos de interação entre os seres humanos e a natureza.

O uso das tecnologias do cinema é um modo de levar as ideias e as histórias desses povos para qualquer lugar, possibilitando que eles escolham como querem ser representados.

Há outras fontes que também podem ser acessadas para ampliar o conhecimento sobre as culturas indígenas do Brasil. A cineasta Sueli Maxacali, que também é presidente da Associação Maxacali de Aldeia Verde, produziu vários filmes, que difundem os saberes e a arte do seu povo.



Filme da etnia Mbaya Guarani, na aldeia Tekoá Koenju, em São Miguel das Missões (RS). Projeto Vídeo nas aldeias, 2009.

Arte e muito mais

O projeto **Vídeo nas aldeias** começou na década de 1980. De lá para cá, se transformou. Atualmente, conta com o incentivo das políticas públicas de cultura, fornece o equipamento completo e a formação para que as pessoas que integram os povos indígenas produzam os seus filmes, desde a elaboração do roteiro até a edição final.

Os filmes mostram os modos de vida e a organização das aldeias. Ademais, revelam os modos

de interação com a terra que constituem as suas cosmologias e modos de organização social, revelando uma concepção muito mais integrada entre humanos e paisagens, ou melhor, entre natureza e cultura.

Essa abordagem e uso da linguagem do cinema tem relação com vários **Temas contemporâneos transversais**, como **Multiculturalismo, Cidadania e civismo** e **Ciência e tecnologia**. Ao mesmo tempo que promove a difusão dos saberes e das culturas indígenas, permite que esses povos decidam como querem se apresentar à sociedade.

Continua

Continuação

Nessa seção, você poderá propor a realização de uma pesquisa e de um debate entre os estudantes.

Organize os estudantes em grupos de modo a equilibrar as competências e as habilidades dos integrantes, a equiparar as disparidades e a melhor desenvolver a proposta, caso a turma seja muito numerosa.

Cada grupo deverá assistir a um vídeo do projeto, nos celulares ou na sala de informática da escola. Depois, deverão anotar os principais pontos discutidos, elaborando também uma reflexão sobre o tema com ênfase no que foi apresentado pelos autores do filme. Ao final, cada grupo deverá apresentar suas percepções em sala de aula.

Você pode conduzir alguns questionamentos, como:

- Quais são as diferenças e as semelhanças entre os aspectos culturais indígenas abordados nos vídeos e as culturas nas quais vocês estão inseridos? E entre uma etnia indígena e outra, há diferenças?
- Nos vídeos, quais usos das tecnologias atuais ou tradicionais é possível identificar? E como você imagina que elas participam da vida cotidiana desses povos?

Depois que as pesquisas forem apresentadas, retome as perguntas 3 e 4, da seção **Foco na linguagem**, da página anterior, para revisar a concepção que os estudantes têm sobre a arte e a cultura indígena.

Os estudantes podem ser avaliados por seu empenho na pesquisa, articulação e disposição para o trabalho em grupo e pelas contribuições nas reflexões iniciais e no debate. Observe também o respeito e a abertura para as concepções de mundo que a produção dos povos indígenas apresenta.

Os vídeos podem ser acessados em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Contextualização

Nestas páginas, são apresentadas as obras da artista Maria Auxiliadora (1935-1974) para evidenciar que as tradições da cultura e do trabalho são fundamentais para compreendermos a nossa identidade cultural e para representarmos o Brasil.

Maria Auxiliadora nasceu em Campo Belo, Minas Gerais, mas viveu grande parte da vida na zona norte da cidade de São Paulo. Ela comercializava as suas pinturas na praça da República, que é um espaço popular de venda e difusão do trabalho de artistas independentes (nesse caso, podem também ser chamados de artistas populares, dada a tradição de arte dita popular que ocupa aquele espaço).

Maria Auxiliadora morreu muito jovem. Em suas pinturas, representou festas populares, a educação popular, práticas religiosas e cenas de trabalho. Antes de morrer, a artista fez muitas pinturas nas quais se representava como uma noiva.

O que se convencionou chamar de arte está muito mais ligado aos espaços de produção e circulação e à formação dos artistas do que, propriamente, a uma diferença técnica ou temática. Aqueles que são comumente chamados de *artistas populares*, mas também de *naïf* (que é uma tradução da palavra “primitivo”, como se sua arte fosse menos desenvolvida), na verdade são artistas que representam temas de apelo à massa, por evocarem histórias, tradições e imagens que remetem à vida da classe trabalhadora. Importante destacar também que, ainda que eles sejam chamados de “autodidatas”, na cultura popular existe uma transmissão dos saberes entre as gerações, muitas vezes tutelada pela figura dos mestres do saber popular, sendo que cada artista ligado a essa tradição a traduz e a reinventa. Maria Auxiliadora, por exemplo, desenvolveu uma técnica própria de pintura, mas isso não significa que ela não estava em contato com a produção de outros artistas e com saberes anteriores a ela, muito pelo contrário.

A EXPRESSÃO DOS SABERES REGIONAIS NA ARTE POPULAR

A arte pode ser usada como uma ferramenta para interpretar e representar as ideias e as histórias de uma pessoa ou de uma coletividade. As obras da artista Maria Auxiliadora apresentam diferentes práticas culturais e do trabalho no Brasil, representando assim as histórias e os modos de vida do nosso povo.



SILVA, Maria Auxiliadora da. **[Sem título]**. 1970. Técnica mista, 39 × 59 cm.
Coleção particular.

MARIA AUXILIADORA DA SILVA – COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. O que você vê na obra da artista Maria Auxiliadora?
2. Que efeito as cores usadas pela artista provocam?
3. Você já viu alguma cena parecida com essa? Que relações você faz entre o trabalho no campo e a sua vida cotidiana?
4. A obra não tem título. Qual título você daria para ela e por quê?

30

Foco na linguagem

1. Os estudantes devem identificar que trabalhadores fazem a colheita das uvas.
2. As cores são muito vibrantes. Ela usa branco para contornar as personagens e destacá-las do fundo.
3. Teça relações entre a cena e o contexto social em que os estudantes vivem, seja ele urbano ou rural.
4. A elaboração do título pode derivar da reflexão da questão anterior.

As pinturas de Maria Auxiliadora transparecem muitas informações sobre sua história de vida. Na fotografia, é possível ver um recorte de uma pintura que mostrava os bailes dos anos 1970, muito frequentes e importantes para as culturas negra e periférica de São Paulo já naquela época.

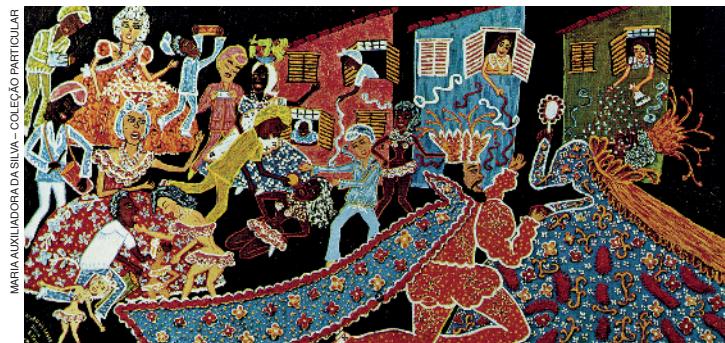
Na imagem a seguir, foi representado um cortejo de Carnaval, com a rua ocupada por foliões fantasiados, que tocam música, dançam e festejam.

Fotografia da artista Maria Auxiliadora em frente a uma obra de sua autoria.
Fotografia sem data.

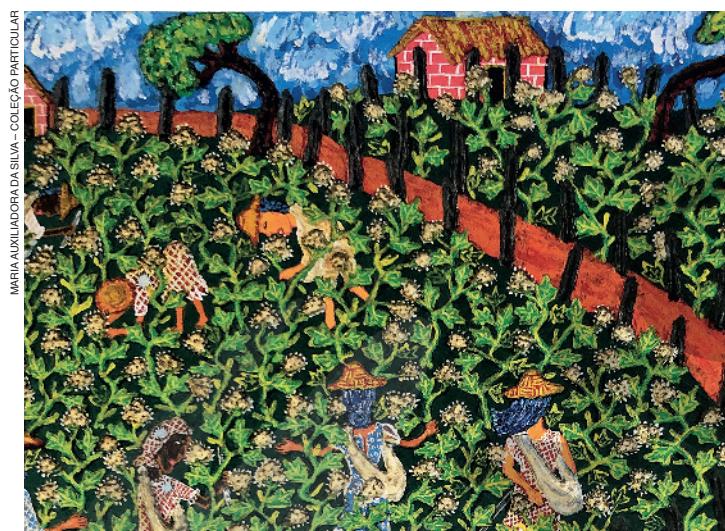


ACERVO CENTRO DE PESQUISA MASp – FUNDO MARIA AUXILIADORA
DOAÇÃO FAMILIA SILVA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



SILVA, Maria Auxiliadora da.
Carnaval. 1969.
Óleo sobre tela,
50 x 70 cm.
Coleção particular.



SILVA, Maria Auxiliadora.
Colheita. 1973. Técnica
mista, 53 x 73 cm.
Coleção particular.

Contextualização

Faça a leitura das imagens desta página com os estudantes.

Para a pintura **Carnaval**, por exemplo, você pode fazer as seguintes perguntas:

- Quais personagens vocês identificam nesse cortejo de carnaval?
- Como a artista pinta os tecidos das roupas?
- Onde o cortejo acontece? Como podemos perceber que ele acontece na rua? Por que as pessoas das casas estão nas janelas?
- As pessoas no cortejo são todas iguais? Há diversidade? Se sim, como podemos percebê-la?

Destaque que o desfile tem crianças e adultos, homens e mulheres, todos com diferentes tonalidades de pele.

Caso você pesquise mais informações sobre a artista, possivelmente encontrará matérias de jornal contando a sua história de vida. Ainda que decida mobilizar essas informações, lembre-se de que as próprias pinturas da artista transparecem a sua história, e, por isso, você pode usar a imagem das obras para instigar as interpretações dos estudantes. Muitas vezes – e sobretudo na produção de mulheres artistas, mas também de pessoas racializadas negras e indígenas –, essas características são apresentadas antes do seu trabalho artístico. Tenha o cuidado de, sempre que necessário, destacar esses marcadores sociais e de colocar o trabalho artístico em primeiro lugar, já que esses artistas escolhem, por meio de sua obra, se querem e como querem destacar a própria vida e história por meio da arte. Isso deixará evidente que eles são, antes de tudo, artistas, e que a sua pesquisa poética e processo criativo são o fundamento da sua obra e do seu reconhecimento.

Artista ou artesão?

Comente com os estudantes que, durante a Baixa Idade Média (período compreendido entre os séculos XI e XV), as criações artísticas eram produzidas coletivamente, por artesãos que faziam parte de associações denominadas **guildas**, criadas para proteger os interesses de seus membros. As guildas cumpriam o papel de escolas, pois ali os artesãos aprendiam um ofício.

Ao longo do século XV, no entanto, com o crescimento das cidades e o consequente aumento das encomendas, os artistas começaram a se libertar das guildas. As obras passaram a incorporar a marca de quem as criou de maneira mais evidente.

Usando a criatividade, os artistas passaram a se diferenciar cada vez mais dos artesãos, que, em geral, desenvolviam atividades com base em modelos previamente estabelecidos.

Com a valorização dos artistas, tornou-se necessário institucionalizar o ensino de Arte. Começaram assim a ser fundadas na Europa as primeiras academias de Arte. A partir desse período, os artistas passaram a se diferenciar cada vez mais dos artesãos.

Mas e o Brasil?

No Brasil, ainda hoje existe uma diferença simbólica entre as nomenclaturas “arte” e “artesanato”. Isso tem origem na diferença entre os espaços de formação e de circulação dessa produção cultural. O que se convencionou chamar de “artesanato” ou também de “arte popular” nada mais é do que a arte ensinada por mestres tradicionais, com técnicas transmitidas de geração em geração e com forte enraizamento nas tradições culturais regionais. Outro aspecto, como visto, é que a subjetividade pessoal de cada artista não necessariamente é o argumento central de sua obra. Apesar dessa diferenciação, a produção dita popular é muito rica esteticamente, além de ter grande apelo entre o povo brasileiro, já que é nele que as histórias do povo se veem imediatamente traduzidas e representadas.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ARTE NO BRASIL

A rigor, sempre se produziu arte no Brasil. Cada povo indígena tem técnicas e usos próprios para a arte. Após a colonização, as técnicas do colonizador foram transmitidas, sobretudo pelos jesuítas, dando base para expressões culturais e festejos que hoje são denominados “populares”. Mas as instituições artísticas que, na tradição ocidental, são reconhecidas como espaços de arte – como os museus – chegaram ao Brasil apenas no século XIX.

Com a vinda da Corte ao Brasil, em 1808 e a posterior contribuição da assim chamada “Missão Francesa” no país, fundou-se a primeira academia de artes, onde se formaram diversos artistas, muitos dos quais foram premiados com bolsas de estudos na Europa.

DA ACADEMIA AO MUSEU

O interesse pelas artes e pelos valores do passado greco-romano e a confiança na capacidade de transformar o mundo por meio da busca de respostas científicas levaram os renascentistas a colecionar, ou seja, a juntar materiais, em um lugar específico. Assim surgiu a ideia de **museu** da forma que conhecemos hoje. O primeiro museu público foi o Louvre, fundado em Paris, na França, em 1793. Nos primeiros grandes museus se conservavam, e ainda se conservam, não apenas as produções artísticas nacionais, mas também o espólio cultural de obras das quais eles se apropriaram durante a colonização da América, da África, da Ásia e da Oceania.

No século XIX, os museus se multiplicaram e se diversificaram. Hoje, existem diferentes tipos de museu (de arte, de história, de ciências etc.), mas todos eles têm o mesmo objetivo: garantir acesso ao conhecimento sobre as atividades humanas ao longo da história.



Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2019.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Você sabe qual é a origem da palavra *museu*? Reúna-se com quatro colegas para fazer uma pesquisa rápida sobre o tema. Conversem sobre a relação da palavra *museu* com a ideia de “inspiração”.
2. Você já foi a um museu ou já visitou alguma exposição? Em caso afirmativo, conte sua experiência aos colegas.

32

Foco na linguagem

1. Oriente os estudantes na pesquisa. Espera-se que eles concluam que a palavra *museu* é uma referência a *Mouseion*, o Templo das Musas na Grécia antiga. As musas estão ligadas à ideia de inspiração nas diferentes linguagens artísticas.
2. Dê oportunidade para que os estudantes relatem suas impressões e experiências. Incentive-os a contar como foi a visita, se alguém os orientou, como era o espaço de exposição e o que havia no museu além dos objetos expostos.

Por dentro da arte

Os museus de arte

Nos **museus de arte** são guardadas obras de diferentes linguagens e suportes, como pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, artes aplicadas (como cerâmicas e joias), fotografias, vídeos e sons. Essas instituições podem ser particulares ou públicas.

O acesso ao **acervo** dos museus se dá por meio das exposições – permanentes ou temporárias –, organizadas com obras do museu, emprestadas de outras instituições ou de colecionadores particulares.

A organização das exposições envolve uma série de profissionais e passa por fases importantes: a **documentação**, em que é realizado o registro dos bens do acervo; o gerenciamento da **reserva técnica**, espaço físico no interior do museu destinado ao armazenamento e à manipulação do acervo; o trabalho de **restauração**, que consiste na recuperação de uma obra quando necessário; o trabalho de **curadoria**, que faz a escolha das obras e dos artistas que farão parte da exposição e que prepara o espaço expositivo.

Com o desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação, a relação dos museus com o público tem passado por muitas transformações. Além da preocupação com a manutenção de espaços físicos para guardar os bens, os responsáveis pelos museus têm procurado se abrir às novas formas de interação. Muitos museus já disponibilizam o conteúdo de seu acervo para visitas virtuais. Várias instituições dispõem também de setores dedicados a ações educativas destinadas a crianças e adultos. São desenvolvidos, por exemplo, programas especiais para o atendimento de pessoas com deficiência visual e cursos de formação para professores e agentes culturais. Em diversos museus, idosos, crianças e pessoas com deficiência não pagam ingresso e há dias em que a entrada é gratuita para qualquer pessoa.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande (MS). Fotografia de 2015.



PONTINARI, Candido. **A Sagrada Família**. 1952. Óleo sobre tela, 137 x 158 cm. Batatais (SP). Fotografia de 2014.

Acervo: conjunto de bens que fazem parte do patrimônio de um museu.

33

Por dentro da arte

Comente com os estudantes que os mais importantes conceitos e princípios dos museus no Brasil estão previstos na Lei nº 11904/09, que instituiu o Estatuto de Museus e pode ser acessada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11904.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

Se for oportuno, comente com os estudantes que, na segunda imagem, uma restauradora trabalha na limpeza da obra de Portinari.

Sugestão de atividade

Se possível, proponha aos estudantes a visita a algum museu da cidade ou da região onde a escola está localizada. Mas lembre-se de que, antes de agendar a visita, é fundamental apresentar a eles algumas informações essenciais sobre o museu que eles vão conhecer: onde está localizado, qual a sua tipologia (se o museu é temático, histórico, artístico etc.), quando foi fundado e qual é o conteúdo de seu acervo. Esses dados serão úteis para elaborar um roteiro de observação. Durante a visitação, destaque os elementos da museologia, que ajudam a organizar, preservar e apresentar uma coleção. Exemplo: textos, parede, legendas, luz apropriada, controle de temperatura e umidade, materiais educativos etc.

Depois de fazerem a visita, promova uma conversa em sala de aula sobre essa experiência. Pergunte aos estudantes se eles se surpreenderam de algum modo com o que esperavam e o que gostariam de ver em um museu. Pergunte a eles o que aprenderam e verifique se há ideias para dar continuidade aos aprendizados em sala de aula.

Arte e muito mais

O Museu-Vivo das Marrecas Kariri é um projeto que visa desenvolver um espaço físico com uma programação que ajude a construir uma memória para os povos indígenas Kariri, que estão em um processo de retomada da sua conexão com a sua ancestralidade indígena.

O processo de retomada da identidade indígena significa uma reinterpretação crítica e criativa das relações entre os povos do Brasil, a sua história e as tradições que os vinculam à terra e ao legado de seus familiares.

Observe que o projeto, ainda em fase de captação, se relaciona com o **Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo (Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)**. Comente com os estudantes que esse projeto está sendo elaborado com captação de recursos por *crowdfunding*, ou seja, com apoio de recursos da internet.

Conduza a pesquisa, sugerindo que os estudantes, organizados em grupos de até quatro integrantes, busquem outros exemplos de projetos de retomada das tradições culturais de matriz indígena ou quilombola e africana. Essas pesquisas podem ser sistematizadas por escrito ou apresentadas em seminários curtos.

A avaliação pode considerar a disposição e a integração durante o trabalho em grupo, o empenho na pesquisa (individual ou em grupo), a sistematização e a apresentação dos resultados obtidos e a qualidade das reflexões realizadas pelos estudantes.

Arte e muito mais

Museus criados por artistas e grupos sociais



Projeto da fachada do Museu-Vivo das Marrecas Kariri, localizado em Quitaiús, Lavras da Mangabeira (CE). Fotografia de 2021.

Há vários tipos de museu, muitos dos quais se originam de uma iniciativa popular, reverberando a história e as necessidades do povo de um determinado território. Esse é o caso do Museu-Vivo das Marrecas Kariri, idealizado para ser construído em Quitaiús, Lavras da Mangabeira, no Ceará.

Esse é um perfil de museu que pode ser associado à **museologia social**.

Idealizado por artistas e pesquisadoras jovens, o museu busca resgatar a memória e reavivar a expressão cultural da nação indígena Kariri. O objetivo da criação do museu é reunir arte, artesanato, práticas de rezo e raizeiros, além de tentar compensar a ausência de políticas públicas que ofereçam práticas educativas e artísticas na região.

O museu é uma retomada das tradições culturais kariri, dispersas pelos contínuos processos históricos de aculturação e separação dos povos tradicionais, que culminaram na construção do Açude do Rosário, em 1990, que dispersou famílias que sempre habitaram a região.

Para construir o museu, esse grupo está captando recursos pela internet, buscando o apoio de pessoas que se identificam com a causa da retomada da identidade indígena kariri. Esse é um modo de captar recursos para a cultura que se convencionou chamar de *crowdfunding*, ou seja, uma campanha de arrecadação *on-line*.

Faça no diário de bordo.

MULTICULTURALISMO

- Faça uma pesquisa sobre outros exemplos de projetos de retomada das identidades indígenas no país.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Agora, você e os colegas farão o desenho de uma paisagem.

Material

- Lápis de cor, canetinhas ou giz de cera (você vai escolher)
- Uma folha de papel de sua preferência
- Uma prancheta ou um caderno de capa dura que possa servir de suporte para a folha

Procedimentos

- a) Em primeiro lugar, será preciso escolher a paisagem que será representada. Posicione-se em frente a ela – seja um lugar da escola, seja uma imagem no computador – para desenhá-la.
- b) Verifique qual será o enquadramento da imagem, ou seja, quais são as partes da paisagem que você vai incluir no seu desenho. Para entender a ideia de enquadramento, você pode fazer uma moldura (retângulo) com as mãos, tentando capturar um recorte da paisagem. Isso o ajudará a delimitar a área que será desenhada.
- c) Comece o desenho com o material de sua preferência. Para apoiar o papel, utilize uma prancheta ou um caderno. Você pode se sentar e usar a perna como apoio para ter mais estabilidade.
- d) Enquanto desenha, você pode experimentar diferentes texturas para representar os elementos da paisagem. Por exemplo: qual textura você utilizaria para representar a suavidade ou o peso das nuvens? Como é a textura dos tijolos ou da madeira da parte externa de uma casa da paisagem? Qual textura pode representar o desenho vertical da grama? Quais texturas podem simbolizar o movimento da água do rio ou da lagoa?
- e) Ao final, faça uma roda com os colegas. Coloquem os desenhos no meio. Conversem sobre o que tentaram representar e quais dificuldades encontraram. Façam relações entre os desenhos, destacando semelhanças e diferenças. Vocês também podem conversar sobre o que pensam sobre as paisagens. Não se esqueçam de registrar essa experiência em seu diário de bordo.



RODRIGO ELIAS/ARQUIVO DA EDITORA

35

Experimentações

Nessa proposta, os estudantes vão desenhar uma paisagem. Você pode adaptar a proposta, caso não seja possível sair da escola para realizá-la, de modo que eles usem imagens de revistas ou da internet como referência. Nesse caso, eles poderão ir além e criar, com base na referência de paisagem que trabalharem, uma releitura à qual agreguem elementos de seu interesse.

Os materiais podem ser adaptados e a proposta também pode ser convertida de desenho para pintura, caso você considere importante que os estudantes experimentem também a criação de imagens com materiais molhados, como a aquarela, a tinta guache ou equivalente.

Possibilite aos estudantes participar da escolha do local onde farão a atividade.

Enquanto eles desenham, caminhe entre os estudantes e os grupos e certifique-se de que compreenderam a ideia de **enquadramento** e de **textura**.

Ao final da atividade, conduza a conversa de modo que eles se sintam à vontade para comentar suas tentativas e suas escolhas, e que acolham e respeitem o compartilhamento dos colegas.

Para encerrar a proposta, você pode promover uma conversa sobre o que poderia ser diferente nessa paisagem e sobre como tecnologias da arte, como o desenho e a intervenção urbana – já trabalhada nesta Unidade – poderiam contribuir para isso.

Os estudantes podem ser avaliados pelo empenho em realizar a proposta, pelas reflexões finais a partir dos desenhos e também pelas ideias compartilhadas para repensar as condições da paisagem trabalhada.

Objetivos

- Identificar como a ideia de identidade cultural brasileira foi importante para o Modernismo no Brasil.
- Reconhecer as influências das vanguardas europeias na formação do ideário do Modernismo no Brasil.
- Compreender de que maneira os artistas modernistas romperam com convenções acadêmicas.
- Identificar a Semana de Arte Moderna como marco do Modernismo brasileiro.
- Interpretar e valorizar obras de arte de diferentes períodos históricos.
- Experienciar a criação de trabalhos artísticos individual e coletivamente.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR02),
(EF69AR04), (EF69AR05),
(EF69AR06), (EF69AR07),
(EF69AR31), (EF69AR32)
e (EF69AR33).

Contextualização

O Tema 3 parte da produção do Modernismo para revelar como a noção de Brasil e de identidade cultural brasileira foi repensada e disputada pelos artistas da época. Com atenção à produção de artistas mulheres, como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, a noção de uma identidade nacional será tematizada, entendendo-se que nela confluem as tradições culturais brasileiras e a modernização das cidades e da arte.

Converse com os estudantes sobre o que pode significar “identidade cultural brasileira”. Como definir uma identidade cultural para um país com tanta diversidade?

Conte a eles que o termo “modernismo”, cunhado pelo crítico de arte e escritor Mário de Andrade, é usado para definir a arte moderna feita no Brasil. Trata-se da transformação cultural e da arte a partir dos processos de modernização

Continua



O MODERNISMO E A IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

ANITA MALFATTI

Até aqui, você descobriu que o Brasil tem sido representado de maneiras diversas, por artistas de diferentes épocas, de modo que a própria ideia sobre o que é o Brasil tem se transformado. Essa tendência de representar temas brasileiros se intensificou a partir da primeira metade do século XX, quando um grupo de artistas decidiu incorporar as inovações ocorridas na Europa e, dessa forma, renovar a produção artística nacional. A obra reproduzida foi realizada nesse período.



RONALDO FINLAND/TEMPO COMPOSTO - PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO (SP)

MALFATTI, Anita.
Tropical. 1917.
Óleo sobre tela,
77 x 102 cm.
Pinacoteca do
Estado de São Paulo,
São Paulo (SP).

Faça no diário
de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Que elementos foram representados na obra reproduzida aqui?
2. Quais são as cores predominantes na obra? Por que a artista teria escolhido essas cores?
3. Que relações você faz entre essa imagem e aquelas que observou no Tema anterior?
4. Atribua um novo título para essa obra.

36

Continuação

das cidades, com a industrialização, com a migração de um alto percentual de populações rurais para territórios urbanos etc. Mas, no caso brasileiro, esse termo designa o encontro entre, por um lado, a modernização e, por outro, a riqueza de tradições culturais locais.

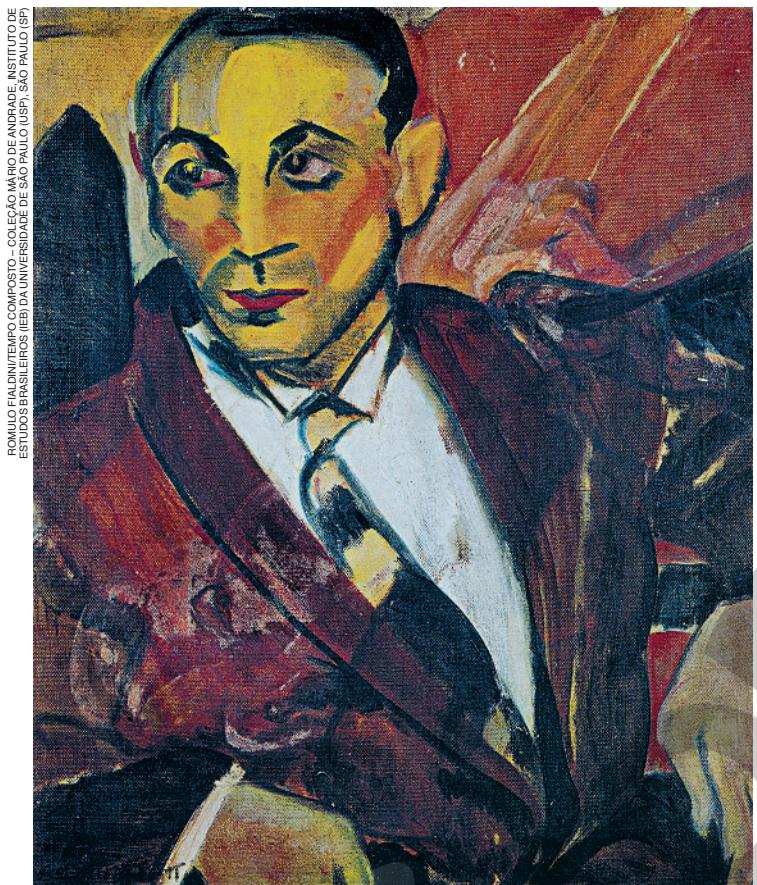
Depois de situar o Modernismo, comente que Anita Malfatti nasceu em São Paulo em 1889. Entre 1910 e 1914, mudou-se para a Alemanha e frequentou, por um ano, a Academia Imperial de Belas Artes, em Berlim. Nesse país, ela estudou com importantes artistas, como o alemão Lovis Corinth (1858-1925), que trabalhava com cores vibrantes e com pinceladas semelhantes às dos **expressionistas**. Entre 1915 e 1916, Anita Malfatti estudou na Escola Independente de Arte, em Nova York, nos Estados Unidos, onde entrou em contato com artistas e diversas outras vanguardas, entre elas fauvistas, cubistas e realistas.

Continua

UMA NOVA PROPOSTA ARTÍSTICA

Anita Malfatti (1889-1964), autora da obra reproduzida anteriormente, iniciou muito cedo seus estudos artísticos. Entre 1910 e 1916, ela viveu na Alemanha e nos Estados Unidos, onde teve contato com as transformações pelas quais a arte passava no início do século XX.

Em 1917, logo após retornar ao Brasil, Anita Malfatti organizou, em São Paulo (SP), a "Exposição de Pintura Moderna". Entre as obras apresentadas pela artista nessa exposição estavam **Tropical** e **O homem amarelo**, reproduzida a seguir.



FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a obra e responda:
 - a) Descreva o retrato **O homem amarelo**.
 - b) O que você pensa sobre a coloração da obra? Que sentidos ela pode ter?

Faça no diário
de bordo.

37

Continuação

Assim, a artista trouxe de volta ao Brasil, em seu retorno em 1917, muitas novidades da cena artística internacional, divulgando essas tendências – marcadamente o Expressionismo – entre os artistas de São Paulo, onde se forjou o Modernismo.

Foco na linguagem (p. 36)

1. Espera-se que os estudantes respondam que a obra representa uma mulher que carrega frutas tipicamente brasileiras, como cacau, banana e abacaxi. Há, ainda, a representação de folhagens verdes nos cantos direito e esquerdo da pintura.
2. As cores predominantes são variações dos tons amarelo, alaranjado e verde. Estimule os estudantes a levantar hipóteses a respeito dessa escolha da artista. Caso nenhum deles mencione, comente que uma

Continua

Continuação

das possibilidades é que ela tenha optado por essas cores para reforçar o cenário "tropical", tema que dá título à composição.

3. Chame a atenção dos estudantes para as diferenças na escolha das cores, na composição das formas e nas sugestões de luz.

4. Explique aos estudantes que, ao atribuir novo título para a obra, eles devem refletir sobre a personagem principal retratada, as frutas, as folhagens e as relações entre esses elementos.

Contextualização

Ao fazer a leitura da obra com apoio da seção **Foco na linguagem**, destaque também a composição e as pinceladas da obra. Comente que Anita Malfatti utilizou pinceladas expressivas e não se preocupou em representar suavemente os pontos de luz e sombra nem a transição das cores.

Sugestão de atividade

Proponha aos estudantes uma comparação entre ambas as imagens. Elas representam cenas do Brasil? Que relações você faz entre elas? O que elas têm de semelhante e de diferente na composição, nas cores, na atmosfera da cena?

Estimule associações entre as imagens deste Tema e a ideia que os estudantes fazem sobre o que é ser brasileiro e o que é o Brasil.

Foco na linguagem

a) Espera-se que os estudantes destaquem as pinceladas largas e marcadas, a coloração amarela e a atmosfera estranha e não naturalista da obra.

b) Espera-se que os estudantes criem hipóteses sobre por que o homem está tão amarelado. Você pode discutir com eles se a iluminação do lugar poderia ter provocado essa coloração, ou também indagar se essa cor pode traduzir alguma emoção ou a própria personalidade da personagem.

Entre textos e imagens

Leia com os estudantes o poema de Mário de Andrade, declamado na Semana de Arte Moderna de 1922. Durante a leitura, enfatize a compreensão leitora do gênero da poesia, abrindo espaço para que os estudantes compartilhem as suas percepções de um ponto de vista subjetivo e sensível na sequência. Eles precisam identificar que o poema propõe uma ruptura com a tradição e uma crítica às figuras de poder na sociedade da época.

Pergunte quais associações podem ser feitas com as informações sobre o Modernismo das páginas anteriores. Destaque que o Modernismo representava uma ruptura com as tradições da arte acadêmica, aproveitando, por um lado, as tradições culturais brasileiras, mas transformando radicalmente a estética da arte, nas cores, pinceladas, composição. Os estudantes devem também identificar que o poema é usado como uma plataforma de denúncia e crítica social.

Assim como fez a pintura, também a poesia se transformou em um campo de experimentação e de ruptura radical na primeira metade do século XX, assumindo um papel de reflexão sobre a realidade social e um ideário novo de sociedade.

Caso queira buscar outras referências de poemas para fixar a compreensão sobre a ruptura com a academia na arte e na literatura, você pode pesquisar também poemas de Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Murilo Mendes, Carlos Drummond de Andrade e Cassiano Ricardo.

Entre textos e imagens

Ode ao burguês

Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,
o burguês-burguês!
A digestão bem-feita de São Paulo!
O homem-curva! o homem-nádegas!
O homem que sendo francês, brasileiro,
italiano,
é sempre um cauteloso pouco-a-pouco!

Eu insulto as aristocracias cautelosas!
Os barões lampião! os condes Joões! os duques zurrros!
que vivem dentro de muros sem pulos;
e gemem sangues de alguns mil-réis fracos
para dizerem que as filhas da senhora falam
o francês
e tocam os Printemps com as unhas!

Eu insulto o burguês-funesto!
O indigesto feijão com toucinho, dono das
tradições!
Fora os que algarismam os amanhãs!
Olha a vida dos nossos setembros!
Fará Sol? Choverá? Arlequinal!
Mas à chuva dos rosais
o êxtase fará sempre Sol!

[...]

ANDRADE, Mário de. *Ode ao burguês*. In: ANDRADE, Mário de. *Pauliceia desvairada*. São Paulo: Príncipes, 2020.
Poema declamado Mário de Andrade, Semana de Arte Moderna de 1922.



Mário de Andrade, em Natal (RN), em 1929.

© CARLOS AUGUSTO DE ANDRADE CAMARGO - INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Questões

1. Como você interpreta os versos “os barões lampião! os condes Joões! os duques zurrros! / que vivem dentro de muros sem pulos”?
2. Que relações você faz entre o poema e o Modernismo brasileiro?
3. Que relações você faria entre o poema e a época em que você vive?

Faça no diário de bordo.

38

Questões

1. Oriente os estudantes a relacionar o verso com todos os termos anteriores associados a tradições fixas e a figuras de poder. Os estudantes devem refletir sobre como essas figuras de poder, criticadas pelo poema, parecem viver protegidas por trás dos muros, sem contato com o mundo externo.
2. Certifique-se de que os estudantes associam o poema ao Modernismo de modo mais amplo, com o desejo de representar a modernização e a ruptura com a arte e a literatura acadêmica, com sensibilidade para os temas próprios da cultura do Brasil e com uma crítica às tradições.
3. Os estudantes devem identificar rupturas e transformações culturais que considerem possíveis e necessárias, tendo em vista o seu contexto de vida e o imaginário cultural.

Arte e crítica social

Pagu, como é conhecida a jornalista Patrícia Galvão (1910-1962), foi uma figura fundamental para as rupturas da arte e da literatura do Brasil no século XX. Ela era muito próxima dos artistas modernistas e foi casada com o poeta Oswald de Andrade por muitos anos.

Pagu também foi uma mulher à frente de sua época. Além de fundar e editar o jornal **O homem do povo** com Oswald de Andrade, ela teve uma forte atuação política, organizando protestos e greves de trabalhadores industriais, sendo a primeira mulher presa por razões políticas no Brasil.



CCO 1.0 – ARQUIVO DA FAMÍLIA

Retrato de Patrícia Rehder Galvão, Pagu, c. 1930.

Em 1932, Pagu lançou o primeiro romance proletário (ou seja, focado na realidade dos trabalhadores) do Brasil, **Parque industrial**. Para publicá-lo, ela usou o pseudônimo de Mara Lobo.

Sua obra é frequentemente retomada para o estudo da produção artística e intelectual das mulheres nos dias de hoje. Além disso, Pagu influenciou a obra de muitos artistas, como Rita Lee e Gilberto Gil. “Parque industrial” é também o nome de uma música composta por Tom Zé no final dos anos 1960, lançada no álbum **Tropicalia ou Panis et circencis**.

- Você conhece outros artistas que criaram obras de crítica social no Brasil? Com a orientação do professor, faça um levantamento bibliográfico de poetas que tematizaram o trabalho em suas obras, em diferentes momentos históricos.

Faça no diário de bordo.

CIDADANIA E CIVISMO

ECONOMIA

Arte e muito mais

A pesquisa proposta se relaciona com os **Temas contemporâneos transversais Cidadania e civismo (Vida familiar e social)** e **Economia (Trabalho)**.

Oriente os estudantes a fazer um levantamento bibliográfico de poetas que tenham tematizado a questão do trabalho e dos direitos na vida social. Eles podem fazer esse levantamento e, então, escolher um poema para transcrever no diário de bordo e fazer uma reflexão em texto.

O levantamento pode ser feito na biblioteca da escola ou na internet. Peça a eles que se organizem em grupos de até cinco integrantes para realizar o levantamento, e estabeleça alguns critérios para a atividade:

- Pesquisar autores que produziram em diferentes épocas.
- Buscar poemas que tratem o tema de maneiras diferentes.
- Considerar no levantamento bibliográfico a presença de autoras mulheres e de autores ou autores negros e indígenas.

No levantamento, é importante que anotem os seguintes dados dos livros e dos poemas que estão pesquisando: o nome do autor, o título, a editora, o local, o ano de publicação e o número das páginas onde os poemas estão localizados. Peça a eles também que anotem, no diário de bordo, trechos dos poemas que despertaram seu interesse, incluindo também os dados bibliográficos. Solicite a cada grupo que escolha um poema para apresentar à turma ao final do levantamento.

Contextualização

Retorne às pinturas de Anita Malfatti para discutir dois aspectos: **luz** e **profundidade**. Faça uma nova leitura de imagem, destacando como a artista utiliza outras cores, e não manchas pretas ou mais escuras, para produzir as sensações de sombra e luz. No caso do retrato do homem amarelo, por exemplo, ela utiliza o amarelo para iluminar algumas partes do rosto, assim como usa o vermelho para fazer as sombras do rosto. Do mesmo modo, o fundo não é construído com perspectiva, tal como a arte acadêmica fazia; pelo contrário, as manchas do fundo parecem saltar para o primeiro plano, coladas às figuras dos retratos.

Comente com os estudantes que as propostas apresentadas pelos integrantes do Modernismo representaram uma ruptura com o tradicionalismo cultural da época. O Modernismo caracterizou-se pela adoção de um novo estilo artístico não só nas artes visuais, mas também na música, na literatura e na arquitetura.

Informe-os de que, no período modernista, os artistas voltaram suas pesquisas para a busca de elementos da identidade nacional.

Se for possível, consulte o texto “Ideia de um movimento modernista” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Sugestão

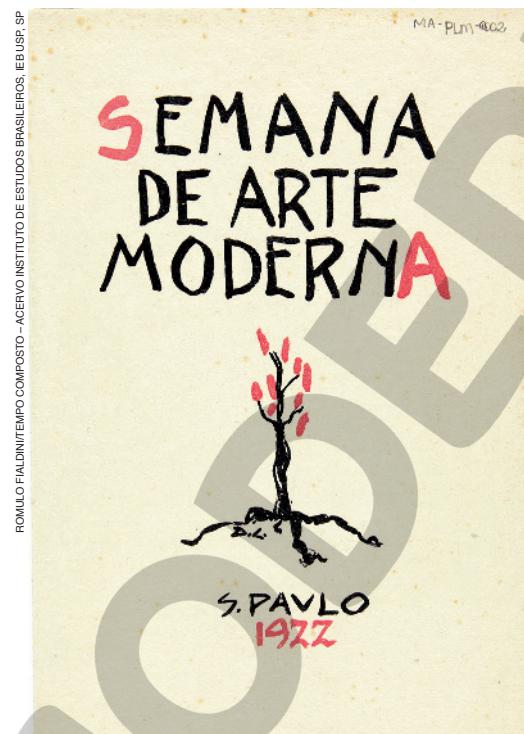
Em 2022, a Semana de Arte Moderna completou cem anos. Pesquise reportagens que retomam esse marco histórico para exibir em sala de aula. Ao fazê-lo, discuta com os estudantes quais diferenças eles destacam entre essa época – o Modernismo que já completa cem anos – e os dias de hoje.

A SEMANA DE ARTE MODERNA DE 1922

Os artistas modernos, como Anita Malfatti, romperam com convenções acadêmicas – por exemplo, o domínio de técnicas clássicas, como a perspectiva e o claro-escuro –, criando novas relações entre a figura e o fundo e utilizando a luz de modo não convencional.

A “Exposição de Pintura Moderna”, realizada por Anita Malfatti em 1917, foi um dos primeiros acontecimentos modernistas no Brasil. O marco inaugural da arte moderna no país, no entanto, foi a **Semana de Arte Moderna**, evento realizado na cidade de São Paulo, em 1922, que reuniu representantes das artes visuais, da música e da literatura.

Entre os integrantes da **Semana de 22** estavam os pintores Anita Malfatti, Di Cavalcanti (1897-1976) e Vicente do Rego Monteiro (1899-1970); o escultor Victor Brecheret (1894-1955); os escritores Mário de Andrade (1893-1945), Oswald de Andrade (1890-1954) e Menotti Del Picchia (1892-1988); e os músicos Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e Guiomar Novaes (1894-1979).



DI CAVALCANTI,
Emílio. Capa
do programa
da Semana de
Arte Moderna de
1922. Impressão
sobre papel.

PARA LER

- MEIRA, Beá. **Modernismo no Brasil: panorama das artes visuais.** São Paulo: Ática, 2006.

O livro aborda o Modernismo no Brasil e apresenta informações sobre os protagonistas desse movimento e suas principais criações artísticas.

AS MULHERES E O MOVIMENTO MODERNISTA BRASILEIRO

Artistas e intelectuais mulheres participaram ativamente do movimento modernista brasileiro, algumas delas exercendo inclusive papéis de liderança.

Embora não tenha participado da Semana de 22, a pintora Tarsila do Amaral (1886-1973) é considerada um dos nomes mais importantes do Modernismo no Brasil. Durante a Semana de Arte Moderna, a artista estava em Paris, mas soube desse evento por meio de cartas enviadas por Anita Malfatti. Ao retornar ao Brasil, a artista se reuniu com Anita Malfatti, Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti Del Picchia e, ao lado deles, liderou o movimento modernista brasileiro.



CCO 10 – COLEÇÃO PARTICULAR

Patrícia Galvão, Anita Malfatti, Benjamin Péret, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, Elsie Houston, Álvaro Moreyra, Eugenia Moreyra e Marimoon Gathier na estação da Estrada de Ferro Central do Brasil, por ocasião da mostra de Tarsila no Rio de Janeiro (RJ), em 1929.

Juntas, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti, demonstram que as mulheres cumpriram um papel fundamental no Modernismo brasileiro. Elas contribuíram com grande parte das rupturas com as tradições acadêmicas, tanto nas artes visuais quanto na poesia e na literatura. Além delas, pode-se destacar outros nomes importantes para a arte na primeira metade do século XX, como Noémia Mourão (1912-1992), Maria Martins (1894-1973), Cecília Meireles (1901-1964), Lucy Citti Ferreira (1911-2008) e, notoriamente, Patrícia Galvão – a Pagu.

A presença das mulheres no Modernismo brasileiro também estava associada a desejos de transformação política e social. Como propõe Oswald de Andrade ao final do **Manifesto antropofágico**, um dos textos principais das vanguardas modernas brasileiras, para transformar a realidade social do país e suas opressões, era preciso instituir o “matriarcado de Pindorama”, ou seja, destituir a sociedade patriarcal e machista vigente no país, que foi nomeado pelos colonizadores. Desse modo, a proposta era lutar contra o machismo e ressignificar artisticamente as matrizes culturais dos povos originários, que nomearam, antes dos colonizadores, a região onde está o Brasil de Pindorama.

41

Continuação

Escreveu também diversas crônicas e textos sobre educação e participou do movimento Escola Nova no Brasil, com outros educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Lucy Citti Ferreira foi pintora, desenhista, gravadora e professora. Nasceu na cidade de São Paulo (SP) em 1911, mas viveu a infância e a adolescência com sua família na Itália e na França. Começou sua formação artística na França com Andre Chapuy e depois frequentou a École Nationale Supérieure des Beaux-Arts em Paris. No Brasil estudou com Lasar Segall, trabalhando também como modelo vivo.

Noémia Mourão foi pintora, cenógrafa e desenhista. Nasceu em Bragança Paulista (SP), em 1912. Residiu e estudou em Paris entre 1935 e 1940, onde colaborou como ilustradora nos jornais *Le Monde* e *Paris Soir*. No Brasil estudou com Di Cavalcanti, com quem foi casada entre 1933 e 1947, e posteriormente estudou escultura com Victor Brecheret.

Se possível, oriente uma pesquisa na internet ou faça uma seleção de alguns dos trabalhos produzidos por essas artistas e apresente-os aos estudantes.

Contextualização

Converse com os estudantes sobre as demais artistas brasileiras citadas.

Maria Martins foi escultora, desenhista, gravadora e escritora. Nasceu em Campanha (MG), em 1894. É principalmente conhecida por sua produção em escultura. Foi casada com um embaixador, e por esse motivo, residiu, estudou e trabalhou no exterior em grande parte de sua carreira. Estudou escultura na Bélgica com Oscar Jespers e em Nova York com Jacques Lipchitz. Conheceu e conviveu com diversos artistas das vanguardas europeias e, em 1948, residiu em Paris, onde seu ateliê se tornou um lugar de encontro de artistas e intelectuais.

Cecília Meireles foi escritora, educadora e dramaturga. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro (RJ) em 1901. Residiu e estudou no Brasil, formando-se no curso normal (magistério) do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no mesmo período em que começou a escrever literatura infantojuvenil e poesia.

Continua

41

Contextualização

No Brasil, internacionalismo e nacionalismo foram simultaneamente as características básicas do movimento modernista ocorrido nas letras e artes a partir de meados da segunda década do século passado. Mas a redescoberta do país, como escreveu Lourival Gomes Machado, “viaja o duplo roteiro dos navios que levam ao Havre e dos trens que conduzem a Ouro Preto”, em evidente alusão às viagens à Europa, e mais precisamente à França, pelos modernistas, e ao reconhecimento de uma “cultura” brasileira, a seu retorno do exterior, como no caso da já famosa viagem a Minas em 1924 em companhia de Blaise Cendrars.

[...] Assim, atualizar as ideias estéticas a partir de modelos europeus recentes, sobretudo na área de artes plásticas, surgiu como uma possibilidade de renovação para a arte brasileira. Cubismo, Expressionismo, ideias futuristas, Dadaísmo, Construtivismo, Surrealismo e o “clima” parisiense onde imperava, nos anos 20, o art déco resultaram em inspirações que, direta ou indiretamente, alimentaram os artistas modernistas brasileiros nos anos 20 e 30. Paris, em particular, forneceu o ambiente propício para essas inspirações de ruptura. A Alemanha e a Suíça de língua francesa seriam os outros dois polos igualmente procurados como centros de formação. [...]

AMARAL, Aracy. O modernismo brasileiro e o contexto cultural dos anos 20. Dossiê Semana de Arte Moderna. Revista USP, São Paulo, n. 94, p. 11. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/45021/48633/53740>. Acesso em: 10 maio 2022.

Foco na linguagem

1. a) Os estudantes provavelmente destacarão que há duas figuras humanas na imagem, uma no primeiro plano e outra atrás dela, um pouco menor, como se fosse uma criança. Além disso, há uma coluna, uma escada, um móvel com um vaso de planta.

Continua

A ESTÉTICA DA MODERNIZAÇÃO E A INFLUÊNCIA CUBISTA NA ARTE

Os artistas modernos brasileiros tiveram contato com os movimentos de vanguarda que ocorriam na Europa. Dentre eles, destaca-se o **Cubismo** e o Expressionismo, que influenciaram a produção de artistas do Modernismo como Ismael Nery (1900-1934), Cândido Portinari (1903-1962), Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Lasar Segall (1889-1957), Oswaldo Goeldi (1865-1961), Iberê Camargo (1914-1994), entre outros.

O Cubismo começou na França no início do século XX com base em pesquisas realizadas por Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963). As principais características da arte cubista são a decomposição das imagens e dos planos, a representação de várias vistas do objeto em um mesmo plano bidimensional e a integração entre figura e fundo. Um dos mestres cubistas foi Fernand Léger (1881-1955), autor da obra reproduzida a seguir.



LÉGER, Fernand. *A mulher e a criança*. 1922. Óleo sobre tela, 171,2 × 240,9 cm. Museu de Arte da Basileia, Basileia, Suíça.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a imagem e responda:

- Descreva o que você vê na imagem.
- Observe as cores da imagem. Que relações elas têm com a ideia de modernização?
- Você percebe o uso da geometria na obra? Se sim, como?
- Como é a relação entre as figuras e o fundo na obra? A imagem dá a sensação plena de profundidade?

42

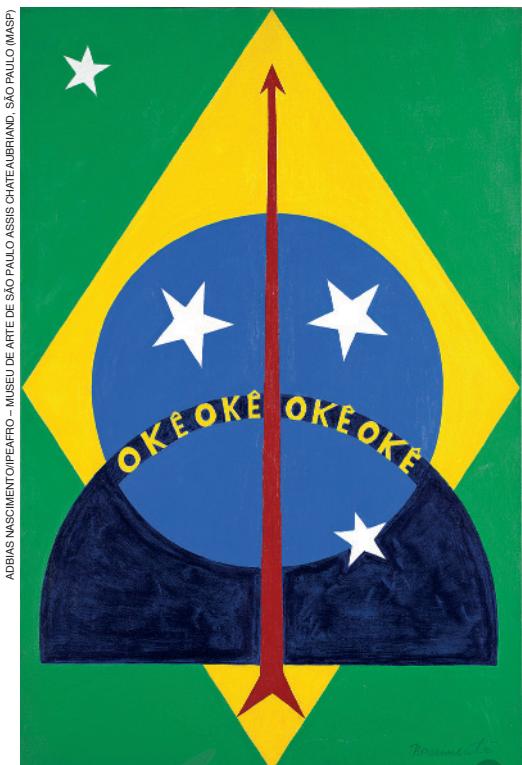
Continuação

Ao fundo, montanhas amarronzadas e esverdeadas, com uma tonalidade levemente metálica.

- As cores parecem ter uma tonalidade metalizada, como se a obra tivesse sido pintada com uma tinta industrial especial. Apesar de ter elementos naturais, a paisagem parece feita de materiais e cores industriais. Até mesmo a cor das figuras humanas parece um pouco mecânica, como se fossem robôs ou corpos feitos de peças e maquinaria.
- Os corpos são feitos com a somatória de partes separadas, como elipses. Parecem ter sido construídos, como uma máquina.
- Sim, parece haver profundidade. As montanhas estão ao fundo, e as personagens parecem estar dentro de uma casa ou varanda, à frente. No entanto, há um sombreamento pouco natural nos corpos e nas montanhas ao fundo, o que gera um estranhamento na percepção da profundidade, já que cada parte parece ser independente e, ao mesmo tempo, integrar o todo.

UMA PRODUÇÃO MODERNISTA

Abdias Nascimento (1914-2011) foi um artista múltiplo (escritor, dramaturgo, ator, diretor de teatro, poeta), ativista político e professor brasileiro, com uma vasta obra. O artista e intelectual nasceu na cidade de Franca, localizada no estado de São Paulo, e faleceu no Rio de Janeiro em 2011. No teatro, foi um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro (TEN), uma companhia teatral criada em 1944, que propunha a valorização social dos negros, a partir da criação artística e de outras ações culturais e educativas. Nas artes visuais, produziu principalmente pinturas com símbolos e representações das tradições religiosas afro-brasileiras, utilizando também referências artísticas do abstracionismo.



NASCIMENTO, Abdias. **Okê Oxóssi**. 1970. Acrílica sobre tela, 90 × 60 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, São Paulo (SP).

Uma das pinturas do artista que se tornou icônica foi a **Okê Oxóssi** (1970), integrando a exposição **Histórias afro-atlânticas**, realizada no Masp e Instituto Tomie Ohtake, em 2018. A pintura mescla a imagem da bandeira brasileira com a saudação ao orixá **Oxóssi**, propondo uma reflexão sobre o significado de ser cidadão brasileiro.

Oxóssi: nas religiões de matriz africana brasileiras, Oxóssi com frequência é representado com um arco e flecha, e está associado à figura de um guerreiro conchedor das matas e da terra, assim como da caça e da cura pelas ervas.

43

Contextualização

A importância de Abdias Nascimento para as artes, a política e a construção identitária antirracista no Brasil é vasta, apesar dos apagamentos históricos sobre sua figura.

Um texto, escrito por ele para o folheto de abertura da peça **Sortilégio** (1957), pode dar uma dimensão dessa importância. Nele, Nascimento fala sobre as histórias de vida das pessoas negras de sua geração e de gerações anteriores, marcadas por violências e sofrimentos. Ele lembra que, como artista e intelectual negro, a dramaturgia da peça se integra a sua própria luta pessoal e coletiva contra o racismo. Essa peça e outras escritas por ele para o Teatro Experimental do Negro (TEN) chamam a atenção para a importância da autorrepresentação dos negros no teatro ou, como definiu o próprio autor, transformam a condição das pessoas negras de objetos de estudos e representação em sujeitos de suas próprias histórias e representações.

Para ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o TEN, que foi um dos principais projetos artísticos e culturais em que Nascimento esteve envolvido, visite a exposição virtual **Léa Garcia** – atriz e ativista social negra, do Geledés Instituto da Mulher Negra, disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/-wVhTZvAUazsIA?hl=pt-BR>, acesso em: 31 maio 2022. A exposição aborda a trajetória da atriz e diretora no TEN e em outros projetos, incluindo registros fotográficos de apresentações das peças teatrais **Rapsódia Negra** (1952) e **Sortilégio – Mistério Negro** (1957), de Abdias Nascimento.

Experimentações

Nesta seção você proporá uma reinterpretação das ideias discutidas na Unidade.

Você pode retomar a ideia de que o modernismo fundia tradições culturais e o cenário brasileiro a uma nova estética artística, orientada para a modernização e com forte ruptura com os modos tradicionais e acadêmicos de fazer arte.

Nessa experimentação, os estudantes tentarão representar temas brasileiros com a estética cubista.

Você pode adaptar a proposta aos materiais que tiver à disposição e incorporar elementos da paisagem e das tradições culturais da sua região, para que os estudantes se sintam reconhecidos e encontrem conexão entre o conteúdo trabalhado e a sua realidade cultural.

Comece promovendo um debate sobre quais elementos compõem o nosso imaginário sobre o que é ser brasileiro. Evite, se possível, símbolos já legitimados e consensualizados, como a bandeira nacional, para que os estudantes abram a imaginação para novos modos de pensar e representar o Brasil; para que identifiquem elementos da paisagem e dos hábitos do seu cotidiano que possam agregar uma novidade a essa reflexão.

Agora, retome a discussão sobre a estética cubista. Os estudantes devem conseguir representar esses elementos por meio de uma organização geometrizada das figuras, que misturem figura e fundo. Essa é a razão para a escolha da técnica da colagem.

Organize os estudantes em grupos e distribua os materiais. Busque organizá-los de forma que as diferentes competências que eles demonstram se misturem, a fim de que eles ajudem a equacionar as diferenças e que se auxiliem mutuamente.

Enquanto eles produzem, caminhe entre as carteiras, ajudando-os a compor as colagens, a criar os volumes

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Agora, é sua vez de usar a arte para pensar o que é a identidade cultural brasileira para você. Para isso, você vai fazer uma composição com colagem, experimentando a estética cubista, isto é, criando uma composição com várias partes, com atenção à geometrização e à estilização. A ideia é, por meio da colagem, compor uma imagem agregando diferentes elementos para representar o que a nossa identidade cultural significa para você.

Material

- Papéis coloridos
- Giz de cera
- Tesoura de pontas arredondadas
- Cola
- Cartolina

Procedimentos

- a) Organizem-se em grupos de quatro estudantes. Cortem a cartolina em quatro partes. Cada integrante deverá ficar com uma parte.
- b) Depois, tentem identificar elementos do dia a dia, da cultura e das paisagens da região onde vocês moram que compõem a ideia sobre o que é ser brasileiro para você.
- c) Desenhe esses vários elementos sobre os papéis coloridos. Recorte cada um deles. Depois, use o giz de cera para produzir volume e sombra.
- d) Por fim, cole os elementos sobre o seu pedaço de cartolina, fazendo uma composição de inspiração cubista.
- e) Ao final, mostre a sua colagem para os colegas e aproveite para conversar sobre o trabalho que vocês fizeram.



PICASSO, Pablo. **Las meninas** nº 1. 1957. Óleo sobre tela, 194 x 260 cm. Museu Picasso, Barcelona, Espanha.

44

Continuação

e as sombras com o giz e a interpretar outros elementos que sejam representativos da sua ideia sobre o que é ser brasileiro.

Finalize pedindo que mostrem os trabalhos que fizeram e destacando pontos em comum e diferenças.

Avaliação

Os estudantes podem ser avaliados pelo resgate das ideias discutidas ao longo do Tema 3, pela criatividade na identificação e na articulação entre elementos representativos da cultura brasileira e da cultura local, pela colaboração e pela interação com os colegas ao compartilhar o espaço de trabalho, e pelas interpretações e reflexões no compartilhamento final dos resultados.

Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

Ao longo da Unidade, você aprendeu diversos temas: a intervenção em uma escala local, como o projeto do artista JR no Morro da Providência, no Rio de Janeiro; as diferentes visões sobre o que é pensar as paisagens e as histórias do Brasil na arte, contemplando desde um olhar estrangeiro até as matrizes culturais constitutivas dos vários povos que formaram o Brasil; a ideia de identidade cultural trabalhada no Modernismo. Você e os colegas também experimentaram a linguagem do lambe-lambe, fizeram o desenho de uma paisagem e uma colagem de inspiração cubista para pensar a identidade cultural brasileira em relação à ideia de modernização. Agora é hora de criar um **Festival da cultura brasileira**. Vocês poderão pensar em uma proposta que contemple apenas a sua turma ou também outros anos.

Procedimentos

- Com a ajuda do professor, vocês deverão definir:
a) Quais serão as expressões culturais contempladas? Podem ser dança, teatro,

música, artes visuais e muitas outras, como a gastronomia e o vestuário, por exemplo.

- Onde acontecerá o festival? Essa escolha deve considerar quais serão as expressões culturais contempladas.
- Quais serão as cidades, os estados ou as regiões contempladas no projeto? Como dar conta de uma cultura tão diversa como a do Brasil?
- Quem irá ao festival? Lembrem-se de que as expressões culturais escolhidas deverão ser apresentadas. Isso poderá acontecer por meio de imagens, vídeos ou apresentações em grupo.
- Organizem-se em grupos, definam a região que será representada e façam uma pesquisa sobre as expressões culturais da região escolhida.
- No dia do festival, lembrem-se de documentá-lo em fotografia ou vídeo. Vocês também podem registrar todo o processo de elaboração do festival no diário de bordo.



Estudantes em atividade de mostra cultural brasileira. São Paulo (SP). Fotografias de 2022.

- Estudantes oferecem tapioca.
- Estudantes trajando roupas das tradições gaúchas.
- Estudantes trajando saias floridas para dançar carimbó.
- Estudantes apresentam trabalho sobre arquitetura moderna.

Continuação

Estimule os estudantes a compartilhar os conhecimentos prévios, apresentando as tradições culturais de sua família e de sua região e identificando elementos culturais de seus familiares provenientes de possíveis migrações.

Os estudantes deverão ser organizados em grupos de até cinco integrantes para definir o que vão apresentar.

Aula 2

Os estudantes deverão pesquisar os elementos constitutivos da cultura regional escolhida. Deverão buscar exemplos de imagens, referências de artistas e de práticas culturais que servirão de exemplo.

Aula 3

Os estudantes deverão organizar o festival. Para isso, deverão levar em consideração as seguintes perguntas:

- Onde o festival vai acontecer?
- Quem vai ao festival?
- Quanto tempo ele vai durar?

Aula 4

Chegou o dia do festival. Produza registros em fotografia e vídeo, que poderão ser retomados posteriormente para a avaliação da atividade.

Aula 5

Os estudantes poderão refletir em conjunto sobre a experiência do festival e avaliar o resultado da proposta.

Retome algumas das discussões realizadas ao longo da Unidade, como a ideia de **identidade cultural**. Eles devem fazer relações entre o local e o nacional, identificando as diversidades que os tornam parte de uma cultura ampla e complexa como a brasileira.

Avaliação

Os estudantes podem ser avaliados pelo empenho no trabalho conjunto, pela qualidade da pesquisa realizada, pelo esforço na apresentação dos resultados obtidos e pela qualidade das reflexões e relações com o conteúdo da Unidade durante a reflexão final.

Pensar e fazer arte

Ao longo da Unidade, o Brasil foi trabalhado de diferentes maneiras: em primeiro lugar, por meio da intervenção urbana no Morro da Providência; depois com base em uma ampla reflexão sobre as diferenças entre o olhar estrangeiro e as tradições locais e populares no país; por fim, pelas reflexões do Modernismo sobre a noção de identidade nacional.

Agora, é hora de realizar uma proposta final, por meio da qual os estudantes poderão pesquisar com maior profundidade a diversidade cultural brasileira.

Aula 1

Introduza a ideia de um festival cultural, apresentando alguns exemplos da cultura de cada região do país, trazendo referências da culinária, da música, da arte etc.

Autoavaliação

Proponha aos estudantes que revisitem esta Unidade e as atividades realizadas. Peça a eles que reflitam sobre o processo de aprendizagem da linguagem artística. Incentive-os a retomar as anotações que fizeram para responder às questões propostas.

Para avaliar os processos de aprendizagem trabalhados com os estudantes ao longo da Unidade, releia a apresentação da Unidade, os objetivos de cada Tema e as habilidades indicadas, verificando se foram desenvolvidas e refletindo sobre os modos como esse desenvolvimento ocorreu.

Aproveite o momento também para avaliar seu planejamento e sua mediação como professor no processo, considerando a aprendizagem dos estudantes e suas abordagens didáticas. Reflita sobre a diversidade de referências artísticas e culturais brasileiras presentes na Unidade, e o modo como sua mediação e as referências artísticas ou de outras fontes apresentadas por você aos estudantes tornaram possível a eles ampliá-las.

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo do estudo desta Unidade, você conheceu os trabalhos de diferentes artistas brasileiros e de artistas estrangeiros. O contato com essas obras pode revelar distintos olhares sobre o Brasil.

Você também teve acesso a diversas linguagens artísticas, como o lambe-lambe, o desenho e a pintura. Além disso, produziu um lambe-lambe e experienciou as linguagens do desenho e da fotografia.

Nesse trajeto de aprendizado, você conheceu ainda alguns movimentos artísticos e enfrentou o desafio de pensar e produzir arte, individualmente ou em grupo, refletindo sobre esse processo.

Agora, chegamos ao final do estudo desta Unidade. Neste momento, é muito importante que você reflita sobre suas aprendizagens nesses Temas e no percurso que fez até aqui.

Para realizar essa reflexão, responda no diário de bordo às questões a seguir.

- a) Cite um ou mais dos conteúdos apresentados nesta Unidade que o auxiliaram a compreender a linguagem das artes visuais. Justifique as suas escolhas.
- b) Mencione a atividade da seção **Experimentações** que mais o ajudou a compreender a linguagem das artes visuais. Explique por quê.
- c) Como você se sentiu ao realizar as leituras, as análises de textos e o compartilhamento de informações com os colegas?
- d) Como foi sua experiência de realizar as pesquisas e os debates sugeridos pela Unidade?
- e) O estudo desta Unidade mudou o modo como você aprende sobre as artes visuais?
- f) O que poderia ajudá-lo a aprofundar seus conhecimentos em artes visuais?
- g) O estudo desta Unidade contribuiu para a sua percepção sobre o que é a cultura brasileira?
- h) Você conseguiu identificar elementos culturais da sua cidade ou região que contribuem para pensar sobre a cultura brasileira?
- i) Você aprendeu coisas novas sobre as manifestações culturais de outras regiões e povos do Brasil?
- j) Se você pudesse destacar o trabalho de um(a) artista desta Unidade, qual seria e por quê?
- k) Como foram as experiências de trabalho coletivo nesta Unidade? Você considera que tem conseguido trabalhar colaborativamente com os colegas?





TEATRO E SOCIEDADE

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Artes visuais

Contextos e práticas

(EF69AR02)

(EF69AR03)

Materialidades

(EF69AR05)

Teatro

Contextos e práticas

(EF69AR24)

(EF69AR25)

Elementos da linguagem

(EF69AR26)

Processos de criação

(EF69AR27)

(EF69AR28)

(EF69AR29)

(EF69AR30)

Artes integradas

Contextos e práticas

(EF69AR31)

Processos de criação

(EF69AR32)

Matrizes estéticas e culturais

(EF69AR33)

Patrimônio cultural

(EF69AR34)

Arte e tecnologia

(EF69AR35)

Sobre esta Unidade

Esta Unidade se divide em três vieses que ajudam a compreender o teatro e a sua história no Brasil. No Tema 1, os estudantes partem do exemplo do **Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna, para conhecer o **gênero teatral auto**, de origem medieval, que tem uma função moralizante no Brasil. No Tema 2, o foco é o teatro como retrato de uma época e da vida social, com ênfase no teatro moderno e na obra **O rei da vela**. Por fim, no Tema 3, os estudantes são apresentados a uma perspectiva política do teatro, com o foco nas experiências teatrais e nos grupos brasileiros da época da ditadura civil-militar (1965-1984), como o Teatro Arena e o Teatro do Oprimido. Ao longo da Unidade, os estudantes fazem diversas experimentações teatrais em torno desses conteúdos e realizam pesquisas bibliográficas e sobre o patrimônio cultural brasileiro.

Ryan Júnior/TEATRO EXPERIMENTAL DE ARTE

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



O grupo Teatro Experimental de Arte (TEA), de Caruaru (PE), encena o espetáculo **Auto da Compadecida**, em Duque de Caxias (RJ), em 2016.

NESTA UNIDADE:

- TEMA 1** ► Uma dramaturgia moralizante
- TEMA 2** ► O teatro como retrato de uma época
- TEMA 3** ► O teatro como ato político

47

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 5 e 6.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 9.

De olho na imagem

Aproveite o momento criado por esta seção para realizar uma **avaliação diagnóstica**. As questões retomam diversos aspectos possivelmente trabalhados com a turma nos anos anteriores, como cena, enredo, espacialidade, gestualidade, além de convocar os estudantes a interpretar e a compartilhar outras referências teatrais que eles tenham. Verifique como eles mobilizam o vocabulário específico da linguagem e busque reconhecer os principais anseios e interesses deles relacionados às aulas, de modo a poder adaptar as propostas para contemplá-los.

1. A fotografia mostra quatro atores em cena. Seus figurinos lembram roupas simples, feitas de tecidos coloridos e com estampas variadas. As cores e os adereços, além dos tipos de tecido, possibilitam presumir que representam pessoas simples, do interior. As personagens masculinas usam chapéus, e a personagem feminina carrega consigo um animal de pano (pode ser um bezerro ou um porquinho). Em seu vestido, há babados e detalhes floridos. As duas personagens que estão em pé, à direita, calçam sandálias simples, remetendo a tipos populares. Já o cenário é composto apenas de dois banquinhos e alguns objetos coloridos, uma referência à cultura popular.

2. Dois atores (à esquerda na fotografia) estão ajoelhados e outros dois (à direita) estão em pé, olhando para o lado esquerdo deles. Os atores ajoelhados estão de mãos dadas.

3. Chame a atenção dos estudantes para as mãos e para o rosto dos atores e enfatize como o corpo de cada um deles “fala” com o público. Saliente, por exemplo, as expressões faciais da atriz (retratada à esquerda na fotografia) e pergunte a eles o que ela parece comunicar.

Continua

De olho na imagem



Atores do grupo Teatro Experimental de Arte (TEA) em apresentação da peça **Auto da Compadecida**, em Duque de Caxias (RJ), em 2016. Da esquerda para a direita, os atores Mandy Freire, Ícaro Raphael, David Gadelha e Jackson Freire.

RYAN JUNIOR/TEATRO EXPERIMENTAL DE ARTE

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 8.610 de 19 de Fevereiro de 1998.

Faça no diário de bordo.

1. Descreva a fotografia da abertura: quantos atores participam da cena, como é o figurino deles, que elementos cenográficos podem ser observados?
2. Como os atores estão posicionados na cena retratada?
3. Qual é a importância da expressão corporal dos atores na cena apresentada na imagem? O que o corpo deles comunica?
4. Que personagens os atores estariam representando?
5. A apresentação dessa peça está acontecendo em que tipo de espaço?
6. Leia agora a legenda da imagem. Considerando o título do espetáculo, você imagina qual seria o enredo dessa peça?
7. Você já assistiu a alguma montagem teatral ou a algum filme que se baseia na história dessa peça? Em caso afirmativo, fale sobre essa história com o professor e os colegas.

48

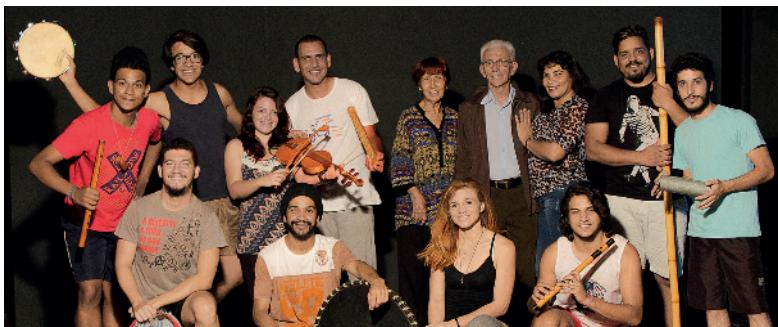
Continuação

4. Espera-se que, para elaborar suas hipóteses, eles considerem, por exemplo, o figurino que os atores estão usando. É possível que eles mencionem que os dois atores ajoelhados interpretam um casal.
5. Espera-se que os estudantes mencionem que a apresentação acontece em um espaço convencional: o palco italiano. Pergunte a eles se esse é o único espaço em que podem ocorrer as apresentações teatrais. Relembre-os de que o teatro também pode acontecer em espaços não convencionais.
6. É possível que, mesmo não conhecendo a peça, eles consigam relacionar o enredo com algo que envolva valores religiosos, uma vez que já terão feito a leitura do figurino dos atores.
7. É possível que os estudantes já tenham assistido a alguma montagem de **Auto da Compadecida** feita para a televisão ou para o cinema. Peça a eles que falem sobre o que se lembram da história.

Artista e obra

Teatro Experimental de Arte

O grupo responsável pela montagem da peça **Auto da Comadecida**, que conhecemos no início desta Unidade, é o Teatro Experimental de Arte (TEA). Fundado em 1962, em Caruaru (PE), o TEA foi criado por iniciativa de atores e diretores locais, entre eles o casal Arary Marrocos e Argemiro Pascoal.



ARQUIVO/TEATRO EXPERIMENTAL DE ARTE

Integrantes do Teatro Experimental de Arte (TEA), em Caruaru (PE), 2016.

Cena do espetáculo **Jogos na hora da sesta**, do Teatro Experimental de Arte (TEA), apresentado no 27º Festival de Teatro do Agreste (Feteag). Caruaru (PE), 2017.



GESSON MAGNO/TEATRO EXPERIMENTAL DE ARTE

Ao longo de mais de cinquenta anos, o TEA encenou dezenas de peças. Um dos espetáculos de maior sucesso e com o qual o grupo recebeu muitos prêmios foi a montagem de **Morte e vida severina**, realizada em 2001.

Além de desenvolver e apresentar peças de teatro, os integrantes do TEA se dedicam à formação de jovens atores. Para isso, o grupo oferece oficinas de iniciação teatral em sua sede, o Teatro Lício Neves, e realiza anualmente o Festival de Teatro do Agreste (Feteag), evento criado por Fabio Pascoal, filho de Arary Marrocos e Argemiro Pascoal. Participam desse festival estudantes de escolas públicas e particulares do **Agreste pernambucano**.

Outra iniciativa desenvolvida pelo TEA é o projeto Teatro na Comunidade, que tem o objetivo de levar o teatro para lugares habitados por pessoas que, em geral, não têm acesso a esse tipo de apresentação artística. O **Auto da Comadecida**, por exemplo, foi apresentado pelo grupo em cidades e em áreas rurais de diversos estados brasileiros.

Em 2008, o TEA foi reconhecido como Patrimônio Vivo de Pernambuco, título concedido a artistas e grupos que contribuem para a constituição e a preservação da cultura popular e tradicional pernambucana.

Agreste pernambucano:
uma das cinco regiões em que está dividido o estado de Pernambuco. Caruaru é a maior cidade do Agreste pernambucano.

Artista e obra

Comente com os estudantes que entre os Patrimônios Vivos de Pernambuco, além do Teatro Experimental de Arte, figuram nomes como a cirandeira Lia de Itamaracá; os xilógrafos Dila, J. Borges e José Costa Leite; e Claudionor Germano, um dos mais conhecidos divulgadores mundiais do frevo, assim como grupos artísticos, como o Maracatu Estrela de Ouro da Aliança e o bloco carnavalesco Clube de Alegorias e Crítica Homem da Meia-Noite, de Olinda (PE). Para mais informações sobre os Patrimônios Vivos de Pernambuco, consulte o Portal da Cultura Pernambucana em: <http://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/patrimonios-vivos/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Continua

Continuação

A proposta do Teatro Experimental de Arte (TEA) gira em torno da experimentação artística. Comente que esse princípio de trabalho envolve a ideia de um processo teatral não vinculado às regras do mercado (em que a produção busca satisfazer a clientela). Antes, a experimentação artística prioriza a criação de novas possibilidades estéticas e de novas soluções cênicas que dialoguem com as inquietações do seu tempo.

Esse caráter experimental se vincula diretamente ao fato de o TEA, além da montagem de espetáculos teatrais, estar profundamente comprometido com as perspectivas de formação teatral de seus integrantes e das comunidades nordestinas.

Comente com os estudantes a importância do trabalho pedagógico desenvolvido pelo TEA: o grupo vem fomentando a formação de público e a descoberta da linguagem teatral por pessoas que, normalmente, não teriam acesso a essas experiências.

Comente também que, ao promover apresentações em comunidades e oferecer oficinas, o TEA contribui para o desenvolvimento artístico das pessoas que vivenciam suas práticas, ampliando seus horizontes e suas formas de olhar para o mundo.

Objetivos

- Conhecer a obra **Auto da Compadecida** e entender a importância de seu autor: Ariano Suassuna.
- Analisar a influência do auto sobre a produção teatral contemporânea.
- Entender a origem do auto como gênero teatral.
- Conhecer elementos da produção teatral de Gil Vicente.
- Entender criticamente de que forma o teatro e as artes visuais foram utilizados como instrumento de catequização durante os anos de colonização.
- Compreender o papel desempenhado pelo padre José de Anchieta no processo de catequização dos indígenas.
- Entender e vivenciar a experiência de realizar uma leitura dramática.
- Experienciar a criação de trabalhos artísticos coletivamente.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR02), (EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33) e (EF69AR34).

Contextualização

Explique aos estudantes que a peça **Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna, aborda com humor questões que historicamente afigem o povo nordestino, como a seca e a fome, além de discutir a espiritualidade e evidenciar os vícios e as maldades humanas.

Comente com eles que a história dessa peça é narrada por um palhaço, que atua como um apresentador, entrando e saindo de cena, dialogando com o público.

Se julgar oportuno, ao abordar o contexto histórico da peça, informe aos estudantes que os grupos de cangaceiros formaram-se no início da Primeira República (1889-1930), período marcado pela concentração de propriedades rurais, pelas secas e pela ação dos coronéis, o que causava muitas dificuldades para os sertanejos.

Continua



UMA DRAMATURGIA MORALIZANTE

AUTO DA COMPADECIDA

Na abertura desta Unidade você viu uma imagem da montagem que o Teatro Experimental de Arte fez da peça **Auto da Compadecida**. O texto dessa peça foi escrito em 1955 pelo dramaturgo brasileiro Ariano Suassuna (1927-2014). Leia, na próxima página, mais informações sobre esse escritor.

A primeira montagem de **Auto da Compadecida** ocorreu em 1956, no Teatro Adolescente do Recife (PE). Nessa peça, são abordados elementos relacionados ao sagrado e ao **profano**. De um lado, estão temas cristãos, como o pecado e o arrependimento; de outro, a esperteza e a luta pela sobrevivência. Ao longo da história, diferentes personagens – um típico malandro, um covarde mentiroso, um padeiro e sua esposa, um padre e um **cangaceiro** – envolvem-se em situações que mesclam os hábitos mundanos (ou seja, que pertencem ao mundo material) a valores sagrados e religiosos. O destino de algumas dessas personagens é decidido em um julgamento do qual participam o Encourado (o diabo), Manuel (Jesus Cristo) e a Compadecida (Virgem Maria).



RYAN JUNIOR/TEATRO EXPERIMENTAL DE ARTE

Os atores Maria Lima (a Compadecida) e Pedro Henrique Gonçalves (Manuel), do TEA, em cena do espetáculo **Auto da Compadecida**, de Ariano Suassuna, em Caruaru (PE). Fotografia de 2016.

50

Continuação

No início, chefes políticos locais ofereciam a esses grupos sustento e moradia em troca de proteção nas disputas com adversários, mas, com o tempo, os cangaceiros se tornaram independentes. A formação dos primeiros grupos independentes está associada às grandes secas que devastaram a economia sertaneja e obrigaram muitas famílias a sair de sua pequena roça em busca de sustento em outras regiões. Em 1877, o sertão nordestino foi atingido por uma terrível seca. Aproximadamente 500 mil pessoas morreram em decorrência dela e mais de 3 milhões de pessoas ficaram sem moradia e precisaram buscar a sobrevivência em outras áreas. O mais conhecido dos cangaceiros foi Virgulino Ferreira da Silva (c. 1898-1938), o Lampião.

Profano: aquilo que não é sagrado.

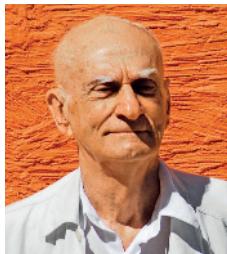
Cangaceiro: integrante de bandos armados que perambulavam pelo Sertão nordestino entre o século XIX e a primeira metade do século XX.

Artista e obra

Ariano Suassuna

Ariano Suassuna (1927-2014) foi um dos mais importantes dramaturgos brasileiros. Nascido em João Pessoa, na Paraíba, Suassuna usou sua obra para defender e difundir a cultura nordestina. Em **Auto da Compadecida**, por exemplo, ele criou personagens que têm como referência a vida e os hábitos de homens e mulheres que vivem no Sertão.

Em 1947, Suassuna escreveu **Uma mulher vestida de sol**, seu primeiro texto teatral. Outras peças de sucesso escritas pelo dramaturgo foram **O santo e a porca** (1958), **Farsa da boa preguiça** (1960) e **O casamento suspeitoso** (1957). Suassuna também escreveu poemas e romances. Suas obras foram traduzidas para outros idiomas.



NILTON CARDIN/FOLHAPRESS

O escritor paraibano Ariano Suassuna, em Caçapava (SP). Fotografia de 2010.



JULIANA COMPARINCA/FULANO DI TAL

Os atores Fran Dahm, Vini Ferreira, Maria Fernanda Fichel, Luciano Risalde e Bruno Yudi, da Companhia Fulano di Tal, em cena do espetáculo **O santo e a porca**, de Ariano Suassuna, em Campo Grande (MS), em 2015.

Ariano Suassuna idealizou o **Movimento Armorial**, lançado na cidade de Recife, em Pernambuco, em 1970. Esse movimento visava valorizar a arte e a cultura popular nordestinas tradicionais em suas diferentes manifestações, como a pintura, a literatura, a música, o teatro e a dança.

Em 1989, Suassuna foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), em reconhecimento por sua contribuição à arte e à cultura brasileiras.

Continuação

Antonio Nóbrega desenvolveu um estilo próprio de canto, dança e artes cênicas, tendo produzido uma extensa obra de espetáculos e discografia.

Recentemente, em parceria com o cineasta Walter Carvalho, protagonizou o documentário **Brincante**, que apresenta ao público sua trajetória artística e sua ligação com elementos da cultura popular, como o maracatu e o frevo.

Ao lado de sua esposa, Rosane Almeida, Antonio Nóbrega também é o idealizador e diretor do Instituto Brincante, em São Paulo (SP), um polo de formação e difusão da arte e da cultura popular.

Artista e obra

Ao abordar a obra de Ariano Suassuna, é fundamental destacar a importância desse dramaturgo do Movimento Armorial para a cultura nacional. Mais informações a esse respeito podem ser encontradas no texto “A demanda da poética popular” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Se possível, comentar que um dos herdeiros culturais do Movimento Armorial é o pernambucano Antonio Nóbrega, ator, compositor, dançarino, coreógrafo e dramaturgo.

Nascido em Recife (PE), em 1952, Antonio Nóbrega iniciou sua trajetória artística ao aprender a tocar violino, instrumento que o acompanha até hoje. Mas foi em 1971, quando Ariano Suassuna o convidou a integrar o Movimento Armorial, que Nóbrega se aproximou definitivamente das manifestações populares, tornando-se referência do universo **brincante** (modo como os artistas populares se autodenominam, pois dizem que vão “brincar” de cantar e dançar).

Entre textos e imagens

Faça a leitura do texto com os estudantes a fim de que se apropriem do vocabulário e da interpretação de texto.

A atividade da seção **Entre textos e imagens** propõe uma prática de experimentação vocal. Se possível, providencie cópias avulsas do texto e desenvolva a prática sugerida em um espaço amplo e sem carteiras. Durante toda a atividade, observe a ação e a expressão vocal dos estudantes. Solicite que realizem a atividade de forma relaxada, sem forçar a garganta. Se possível, peça a eles que tenham consigo copos ou garrafas com água, para que possam hidratar a garganta ao longo de toda a atividade.

• **Caminhada:** com o texto nas mãos, peça aos estudantes que caminhem pelo espaço, lendo-o silenciosamente. Dê instruções como: *Observem a pontuação. Ponto-final é diferente de ponto de exclamação. Identifiquem as pausas e as vírgulas. Na sequência, proponha que a leitura seja feita em um volume muito baixo, em forma de susurre. Dê um tempo para que seja feita essa leitura sussurrada e, então, solicite a eles que aumentem o tom da voz. Nesse momento, oriente-os a explorar diferentes entonações na leitura do texto, brincando com velocidades, volumes e entonações: Experimentem timbres diferentes. Digam esse texto muito lentamente. Digam esse texto rapidamente! Explorem a voz em graves e agudos. Fique atento para que não forcem a voz, apenas aumentem o volume vocal de forma saudável. Após um período de experimentação, peça-lhes que retornem à leitura silenciosa e caminhem até formar uma roda.*

• **Roda:** com os estudantes em roda, solicite a eles que, um de cada vez, selecionem uma frase do texto e a digam para outro colega. Nesse momento, é importante que, ao dizer a fala, aquele que a diz o faça olhando nos olhos do colega escolhido. Para isso, o estudante deve ler a frase do

Continua

Entre textos e imagens

Auto da Comadecida

Leia, a seguir, um trecho da peça **Auto da Comadecida**, escrita por Ariano Suassuna.



Fotograma do filme **O Auto da Comadecida** (2000), adaptação da obra de Ariano Suassuna, com direção de Guel Arraes. Os atores Fernanda Montenegro e Maurício Gonçalves (a Comadecida e Manuel).

“ [...]”

Manuel — E agora, nós, João Grilo. Por que sugeriu o negócio pra os outros e ficou de fora?

João Grilo — Porque, modéstia à parte, acho que meu caso é de salvação direta.

Encourado — Era o que faltava! É a história que estava preparada para a mulher do padeiro?

Manuel — É, João, aquilo foi grave.

João Grilo — E o senhor vai dar uma satisfação a esse sujeito, me desgraçando pra o resto da vida? Valha-me Nossa Senhora, mãe de Deus de Nazaré, já fui menino, fui homem...

A Comadecida (sorrindo) — Só lhe falta ser mulher, João, já sei. Vou ver o que posso fazer. (a **Manuel**) Lembre-se de que João estava se preparando para morrer quando o padre o interrompeu.

Encourado — É, e apesar de todo o aperreio, ele ainda chamou o padre de cão-chorro bento.

A Comadecida — João foi um pobre como nós, meu filho. Teve de suportar as maiores dificuldades, numa terra seca e pobre como a nossa. Não o condene, deixe João ir para o purgatório.

João Grilo — Para o purgatório? Não, não faça isso assim não. (chamando a **Comadecida** à parte) Não repare eu dizer isso, mas é que o diabo é muito negociante e com esse povo a gente pede mais, para impressionar. A senhora pede o céu, porque aí o acordo fica mais fácil a respeito do purgatório.

A Comadecida — Isso dá certo lá no sertão, João! Aqui se passa tudo de outro jeito! Que é isso? Não confia mais na sua advogada?

João Grilo — Confio, Nossa Senhora, mas esse camarada termina enrolando nós dois!

52

Continuação

texto e dizê-la diretamente, após uma rápida memorização. Caso o estudante esqueça a frase, ele deve rá interromper a fala, “pescar” novamente a frase do texto e só então, após restabelecer a conexão pelo olhar, dizer a frase escolhida. Nessa roda, você pode incentivar os estudantes a resgatar as experimentações da caminhada e a trabalhar novas entonações. Dê instruções como: *Diga a frase olhando nos olhos! Fale a frase explorando diferentes velocidades! Explore diferentes volumes! Explore formas inusitadas de falar a frase escolhida!*

Incentive os estudantes com dificuldades de se expressar em voz alta e de forma coletiva. Indica-se que, na formação de duplas, sejam unidos estudantes de diferentes perfis expressivos, para que um possa auxiliar o outro no desenvolvimento da atividade.

Continua

A Comadrecaida — Deixe comigo. (a Manuel) Peço-lhe então, muito simplesmente, que não condene João.

Manuel — O caso é duro. Compreendo as circunstâncias em que João viveu, mas isso também tem um limite. Afinal de contas, o mandamento existe e foi transgredido.

A Comadrecaida — Dê-lhe então outra oportunidade.

Manuel — Como?

A Comadrecaida — Deixe João voltar.

Manuel — Você se dá por satisfeito?

João Grilo — Demais. Pra mim é até melhor, porque daqui pra lá eu tomo cuidado na hora de morrer e não passo nem pelo purgatório, pra não dar gosto ao Cão.

[...]

João Grilo — Quer dizer que posso voltar?

Manuel — Pobre, João, vá com Deus!

João Grilo — Com Deus e com Nossa Senhora, que foi quem me valeu. (ajoelhando-se diante de Nossa Senhora e beijando-lhe a mão) Até a vista, grande advogada. Não me deixe de mão não, estou decidido a tomar jeito, mas a senhora sabe que a carne é fraca.

A Comadrecaida — Até a vista, João.

João Grilo (beijando a mão do Cristo) — Muito obrigado Senhor. Até a vista.

Manuel — Até a vista, João.

(João bota o velho e esburacado chapéu de palha na cabeça e vai saindo.)

Manuel — João!

João Grilo — Senhor?

Manuel — Veja como se porta.

João Grilo — Sim senhor.

(Sai de chapéu na mão, sério, curvando-se.)

[...]"

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Comadrecaida*. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008. p. 133-138.
(Coleção Folha Grandes escritores brasileiros).

Questões

1. Com a orientação do professor, reúna-se aos colegas para realizar uma atividade com base no trecho de **Auto da Comadrecaida** que vocês conheceram.
 - a) Caminhe pelo espaço, lendo o texto silenciosamente.
 - b) Depois, siga as indicações do professor sobre: pontuações, leitura com modulação de volume e variação de entonações.
 - c) Quando for indicado, volte à leitura silenciosa e forme uma roda.
 - d) Selecione uma frase do texto e a diga para outro colega, olhando nos olhos dele e experimentando as variações que realizou individualmente.
 - e) Ao final da atividade, compartilhe com o professor e os colegas a experiência vivenciada. Registre suas impressões em seu diário de bordo.

Faça no diário de bordo.



53

Continuação

O texto apresenta expressões populares, que se aproximam de linguagens da cultura tradicional nordestina. Observe se os estudantes identificam tais expressões e como as enunciam. Atente-os para que não reproduzam estereótipos. Após a atividade, reflitam coletivamente sobre esse tema.

Avaliação

Nessa atividade, podem-se avaliar a compreensão do texto pelos estudantes, a leitura em voz alta e a enunciação das palavras. A atividade auxilia, também, na observação da expressividade vocal dos estudantes, da criatividade nas variações das emissões de palavras e frases e da disponibilidade para o trabalho coletivo.

Por dentro da arte

Comente com os estudantes que a adaptação é a transposição de uma obra artística para outra linguagem artística, diferente daquela em que a obra foi criada.

Na adaptação, os conteúdos narrativos são mantidos (o enredo, a fábula), mas são transformados em função das necessidades da linguagem para a qual a obra está sendo adaptada. Essas mudanças envolvem, por exemplo, alteração na ordem das cenas e nos diálogos, redução de número de personagens, concentração dramática em alguns momentos mais intensos, acréscimo de textos externos ou até mesmo a modificação da conclusão.

Algumas adaptações se mantêm fiéis à obra original, sendo feitas apenas as alterações necessárias para a transposição para outra linguagem. Por outro lado, há adaptações que recriam totalmente a obra original, operando nela alterações até mesmo de sentido.

Também chamamos de "adaptação" os processos que atualizam obras clássicas. Nesses casos, os diálogos são reescritos, e as indicações do autor são reelaboradas para que as histórias aconteçam em outro tempo e espaço.

Sugestão de atividade

Proponha aos estudantes que se reúnam em grupos de quatro integrantes e pesquisem textos clássicos do teatro que tenham sido adaptados para a televisão ou para o cinema. Eles devem pesquisar os seguintes dados: o nome do autor do texto original; o ano em que o texto original foi escrito; o nome do adaptador; o ano em que foi feita a adaptação; as mudanças que foram introduzidas na adaptação.

Por dentro da arte

Adaptações de Auto da Comadecida

As imagens reproduzidas a seguir foram extraídas de **O Auto da Comadecida**, filme dirigido por Guel Arraes e lançado no ano 2000. Esse filme é uma adaptação do texto original do dramaturgo Ariano Suassuna.



Fotogramas do filme **O Auto da Comadecida** (2000), adaptação da obra de Ariano Suassuna, com direção de Guel Arraes. 1. Os atores Selton Mello e Matheus Nachtergaele (como Chicó e João Grilo); 2. Marco Nanini (o Capitão); 3. Fernanda Montenegro e Maurício Gonçalves (a Comadecida e Manuel); 4. Luís Melo (o Diabo).

Primeiro, Guel Arraes transformou a história original em uma minissérie de quatro capítulos para a televisão. Depois, fez outras mudanças no texto até chegar ao resultado assistido no cinema.

Nessas adaptações, Arraes inseriu elementos de outras peças de Ariano Suassuna, como **O santo e a porca** e **Torturas de um coração** (1951), e elementos de **Decamerão** (c. 1349-c. 1351), do escritor italiano Giovanni Boccaccio (1313-1375).

Nas adaptações, os artistas envolvidos no processo (diretor, roteirista etc.) estabelecem um diálogo com a obra original. Em alguns casos, opta-se por mantê-las mais fiéis ao texto que está sendo adaptado, apenas transpondo a obra para outra linguagem artística. No entanto, na atualidade, é muito comum observarmos artistas que realizam cortes ou acréscimos em suas adaptações, atualizando tempo e espaço e mantendo apenas o enredo original.



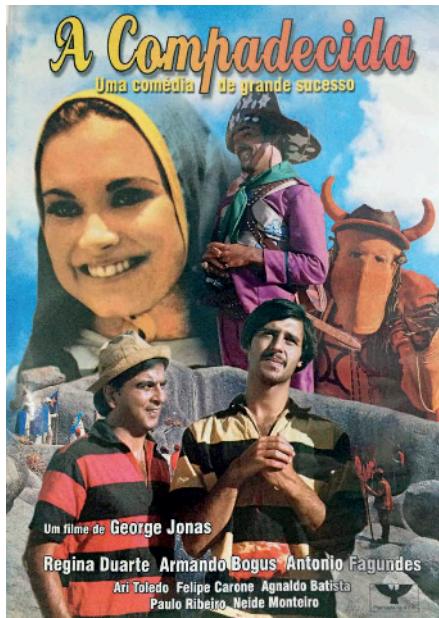
O diretor Guel Arraes, em Recife (PE). Fotografia de 2010.

OUTRAS ADAPTAÇÕES

Antes da adaptação de Guel Arraes, o texto de **Auto da Compadecida** já havia sido adaptado para o cinema. O filme brasileiro **A Compadecida**, de 1969, foi dirigido por George Jonas (1935-2016) e **roteirizado** por ele e o autor, Ariano Suassuna.

No elenco dessa adaptação, atuaram figuras conhecidas por seu trabalho na televisão, como Regina Duarte, no papel da Compadecida; Armando Bóguis (1930-1993), como João Grilo; e Antônio Fagundes, interpretando Chicó.

Roteirizar: escrever o roteiro de uma peça ou de um filme.



REPRODUÇÃO/ALPHA FILMES

Capa de DVD do filme
A Compadecida (1969),
de George Jonas.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Capa de DVD do filme
Os Trapalhões no Auto da Compadecida (1987),
de Roberto Farias.

REPRODUÇÃO: F. FARIAS

O filme **Os Trapalhões no Auto da Compadecida** é outra adaptação da obra de Ariano Suassuna para o cinema. Dirigido por Roberto Farias, foi lançado nos cinemas em 1987 e fez sucesso no Brasil e em Portugal.

O grupo de comediantes conhecido como Os Trapalhões representou os famosos personagens da obra **Auto da Compadecida**, fazendo uma adaptação divertida e livre da peça de Suassuna. Os protagonistas dessa adaptação foram os atores Renato Aragão, Dedé Santana, Antônio Carlos Bernardes Gomes (1941-1994), mais conhecido como Mussum, e Mauro Faccio Gonçalves (1934-1990), o Zacarias.

55

A Compadecida

A Compadecida é o único longa-metragem do diretor George Jonas, conhecido por seus trabalhos no cinema publicitário; no entanto, as importantes parcerias artísticas na concepção do filme lhe renderam premiações no Festival Internacional de Cinema do Rio de Janeiro, em 1969. Foram premiados Francisco Brennand (1927-2019), pela direção de arte, e Lina Bo Bardi (1914-1992), pelos figurinos. Embora Brennand tenha assinado a direção de arte em **A Compadecida**, seu reconhecimento se deve a seus trabalhos como ceramista. Na década de 1970, Brennand também participou do Movimento Armorial, idealizado por Ariano Suassuna. Já Lina Bo Bardi, responsável pelo figurino no filme de George Jonas, foi uma das mais importantes arquitetas modernistas no Brasil.

Os Trapalhões

Os Trapalhões foram um grupo de comediantes que surgiu ainda na década de 1960 em um programa televisivo chamado **Adoráveis Trapalhões**. A formação mais conhecida desse elenco estabeleceu-se na década de 1970 com as personagens Didi (Renato Aragão), Dedé (Manfried Santana), Mussum (Antônio Carlos Bernardes Gomes) e Zacarias (Mauro Faccio Gonçalves) na TV Record e, a partir de 1977, na Rede Globo de Televisão.

Além de sua atuação na televisão, premiada no **Guiness Book** como programa humorístico de maior tempo de duração (cerca de trinta anos), **Os Trapalhões** também se destacaram no cinema nacional. O primeiro filme, que contava apenas com a dupla Didi e Dedé, foi lançado em 1966. Já com o quarteto cômico, foram mais de 21 produções cinematográficas, entre as quais cinco constam na lista das quinze maiores bilheterias do cinema nacional, com mais de cinco milhões de espectadores. O sucesso nacional veio acompanhado de reconhecimento internacional, com participações dos filmes da trupe no Festival de Cinema de Berlim.

Em toda a sua trajetória no cinema, **Os Trapalhões** reuniram cerca de 120 milhões de espectadores, além de conquistarem as plateias de casa com seus tipos cômicos clássicos, que têm como referência a comédia popular.

Sugestão de atividade

Os Trapalhões estiveram em atividade principalmente entre as décadas de 1970, 1980 e 1990. Peça aos estudantes que pesquiem com os familiares e amigos que conheceram o trabalho do grupo e quais trabalhos assistiram e a quais personagens conhecem. Peça a eles que escrevam no diário de bordo um relato sobre essa memória coletada e levem-na para a sala de aula a fim de compartilharem-na com os colegas.

Contextualização

Comente com os estudantes que, além do **auto**, outras formas teatrais desenvolvidas ao longo da Idade Média foram: milagres, mistérios, paixões e moralidades. Essas peças tinham uma linguagem facilmente compreendida pelo povo e eram representadas em palcos (estrados) ou em carroças (carros-palco).

Em alguns casos, os cenários eram simultâneos (como o da ilustração apresentada na página), ou seja, ficavam visíveis ao público o tempo todo e prontos para a utilização; em outros, os palcos eram móveis e, em alguns casos, a encenação poderia percorrer a cidade toda.

Os **milagres** (séculos XI ao XIV) narravam intervenções milagrosas na salvação de pecadores arrependidos. Os **mistérios** (séculos XIV ao XVI) apresentavam episódios da Bíblia e da vida dos santos, e poderiam durar vários dias. As **paixões** (séculos XV e XVI) eram baseadas, em sua maioria, nos textos dos Evangelhos. Nas **moralidades** (cerca de 1400), as personagens eram abstrações e alegorias dos vícios e das virtudes humanas.

Curiosamente, em algumas formas teatrais, as personagens que representavam o mal e os demônios davam o tom da comédia às representações.

Leve os estudantes a refletir sobre as influências dos autos medievais em **Auto da Compadecida**, bem como sobre as diferenças principais propostas por Ariano Suassuna. Enquanto os autos da Idade Média tinham uma declarada função moralizante, Suassuna utiliza essa estrutura dramática para deslocar os centros de poder e a misericórdia divina para os fracos e flagelados pelas condições sociais desumanas e desiguais.

Além disso, em seu texto, o autor não poupa críticas àqueles que detêm o poder e que reproduzem a miséria da fome e da seca no Nordeste.

Continua

A ORIGEM DO AUTO

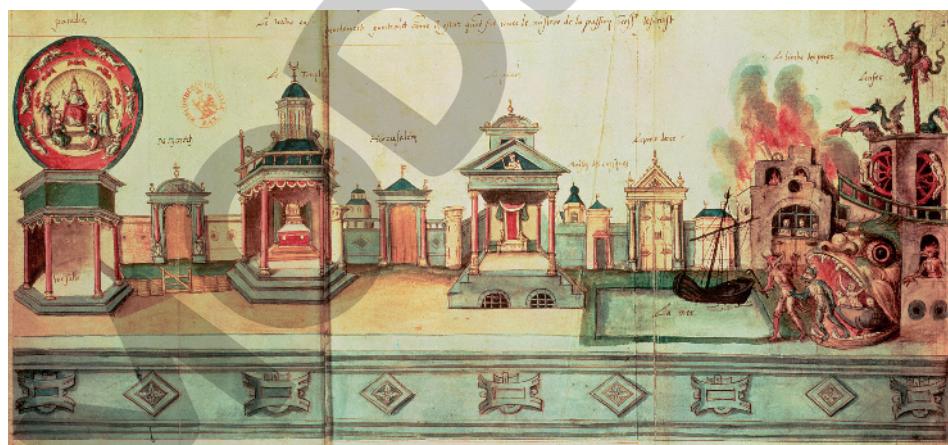
Em **Auto da Compadecida**, Ariano Suassuna resgatou elementos do **auto**, gênero teatral surgido na Europa na Idade Média. Esse gênero se caracterizava pelo emprego de linguagem simples, bem como pelo uso do teatro com função catequizante. Na Idade Média, a Igreja católica utilizou o auto para propagar os valores do cristianismo, por meio da representação de episódios da Bíblia e da vida dos santos.

Além dos autos, outros gêneros teatrais foram criados nesse período, e todos eles tinham a função de transmitir as crenças e os valores da Igreja. Inicialmente executadas no interior das igrejas, essas peças medievais despertaram o interesse e a participação do povo, deixaram o espaço sagrado e ocuparam as ruas e as praças com significativas inovações cênicas.

Nos autos da Idade Média, havia um diálogo entre o bem e o mal, representados por Deus e pelo diabo. O tom cômico das apresentações cabia às personagens más. A batalha entre a salvação e a condenação, por meio de um julgamento, era a base de grande parte das peças desse período. Geralmente, o pecador alcançava a salvação após apelar para a misericórdia divina, e o diabo era enganado no final.

Essa é uma influência dos autos medievais em **Auto da Compadecida**. No entanto, enquanto no auto medieval os autores usavam o teatro com uma função moralizante, que reforçasse os valores cristãos, Suassuna propôs um deslocamento de função: em sua obra, a misericórdia divina tem um fundo social. Não se trata apenas de uma correção moral, mas, antes, de levar o espectador a refletir sobre as condições de vida miseráveis e as atitudes que delas decorrem.

Nas apresentações medievais, os cenários eram simultâneos, ou seja, estavam sempre visíveis para o público. Esses palcos eram montados em forma de estações, e as cenas aconteciam uma após a outra. O público caminhava e acompanhava a sequência das cenas. Na imagem a seguir, são representados dois cenários simultâneos. O céu está representado à esquerda; o inferno, à direita.



CAILLEAU, Hubert. *Cenário da peça A Paixão e a ressurreição de nosso salvador e redentor Jesus Cristo*. 1547. Ilustração, guache e tinta. Biblioteca Nacional da França, Paris, França.

56

Continuação

Ao apresentar aos estudantes a imagem dos **cenários simultâneos**, convide-os a relacionar essa forma cênica a manifestações culturais, teatrais ou circenses que conheçam. O Carnaval de escolas de samba e o Festival Folclórico de Parintins são ótimos exemplos do uso de cenografia simultânea. Comente com eles que, atualmente, também, muitos grupos de teatro utilizam essa concepção em suas apresentações. Você encontrará mais informações a esse respeito no texto “O espaço teatral na Idade Média” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

O TEATRO DE GIL VICENTE

Um dos grandes representantes do auto teatral foi o dramaturgo Gil Vicente (c. 1465-c. 1537), considerado o criador do teatro português. A imagem é de seu retrato pintado no teto do Salão Nobre dos Paços do Conselho de Lisboa, em Portugal. Em seus autos, Gil Vicente criticava os costumes da sociedade portuguesa do século XVI. Ele também é autor de **Auto da barca do inferno** (1517), **Auto da alma** (1518) e **Auto da Lusitânia** (1532), entre outros.

O **Auto da barca do inferno** é uma das peças mais conhecidas desse autor e, ainda hoje, é montada e adaptada em todo o mundo. Nessa história, todas as personagens estão mortas e chegam a um porto onde há duas embarcações: a do Anjo, que as leva para o paraíso, e a do Diabo, que as conduz para o inferno.

Cada personagem se apresenta para o julgamento e, com base em seus atos durante a vida, o Anjo e o Diabo decidem a barca na qual a pessoa deve entrar. Os autos teatrais sempre apresentam situações nas quais as personagens são levadas a rever seus comportamentos, modificando-os e se aproximando de uma conduta moralmente aceita.

A fotografia mostra o espetáculo **A barca do inferno**, do Grupo Athos, que teve como referência a peça **Auto da barca do inferno**, de Gil Vicente.



ANTÓNIO NUNES JÚNIOR — ARQUIVO MUNICIPAL DE LISBOA, LISBOA

JÚNIOR, António Nunes.
Gil Vicente. 1882. Arquivo Municipal de Lisboa, Portugal.



ISADORA BONFANTI/GRUPO ATHOS

Os atores Adilson da Silva, João Paulo, Aline Rosilei Vanin, Bianca Guelere, Ricardo Silva e Luis Fernando, do grupo Athos, em apresentação do espetáculo **A barca do inferno**, em Curitiba (PR), em 2014.

Contextualização

Comente com os estudantes que Gil Vicente é considerado o criador do teatro em Portugal e que, em mais de trinta anos, produziu 44 peças.

Sua abordagem era inovadora para a época e suas peças impressionavam os espectadores, pois, ao mesmo tempo que conservavam características medievais, como a presença de religiosidade e o uso de alegorias, apresentavam as figuras mitológicas e a crítica social, características do período em que viveu.

Auxilie-os na leitura da fotografia da montagem **A barca do inferno**, destacando a caracterização das personagens por meio dos figurinos e das atitudes corporais. Comente a presença da maquiagem carregada, que também contribui para a criação dos tipos retratados na peça.

Se julgar oportuno, comente que a personagem Diabo apresenta-se de modo elegante, denotando seu poder diante das situações. Enquanto o frade e a alcoviteira apresentam-se com uma atitude suspeita, revelada por suas posturas corporais.

Ressalte também que, nessa fotografia, a cena retratada parece acontecer em um momento com música, pois a postura do ator que representa o diabo é de um passo de dança, enquanto, ao fundo, uma das atrizes toca um instrumento de percussão.

Se julgar oportuno, comente que a primeira montagem de **O auto da barca do inferno** data de 1531 e que a peça é um retrato da sociedade de Lisboa, Portugal, nesse período. São mais de quinze personagens, por meio das quais Gil Vicente alcança o tom de sátira social em um julgamento sumário que as leva ao céu ou ao inferno.

Por dentro da arte

Estimule os estudantes a elaborar hipóteses sobre as relações entre a pintura **Mesa dos pecados capitais** e a peça **Auto da barca do inferno**. Destaque as características da pintura e sua forma de retratar figuras da Idade Média. Se possível, incentive os estudantes a traçar paralelos entre a imagem da montagem teatral do grupo Athos e as imagens da pintura.

Comente que Hieronymus Bosch tinha um estilo muito peculiar de pintar, empregando intensamente o colorismo (uso da cor sem matizes ou sombreamento), e que seus temas sempre diziam respeito ao universo religioso, embora, por vezes, tivessem uma abordagem satírica.

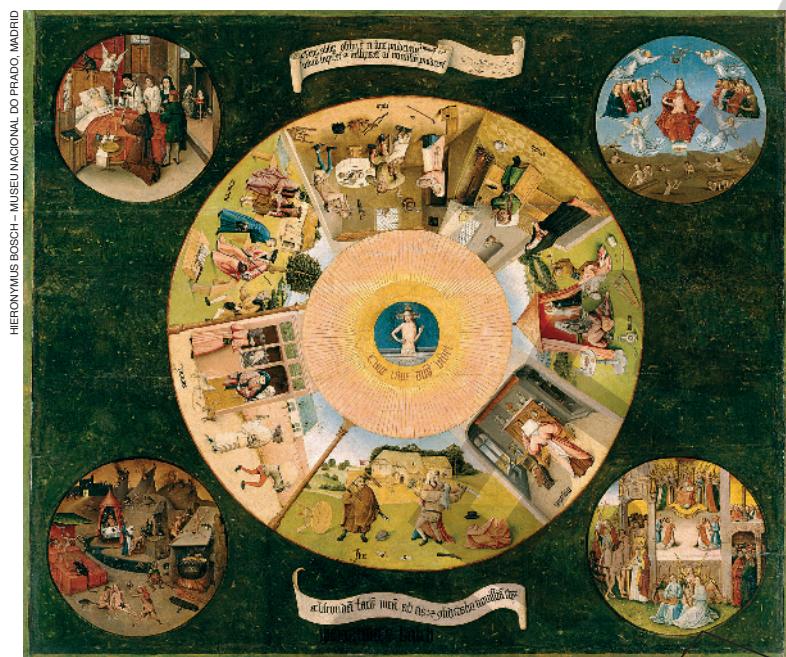
Ainda assim, a pintura de Bosch é de teor altamente moralizante, revelando um universo misterioso que, para muitos críticos de arte, o torna um dos precursores do Surrealismo, com imagens fantásticas, repletas de figuras diabólicas e não humanas.

Se julgar adequado, comente com os estudantes que as duas faixas que ficam acima e abaixo do círculo central do quadro contêm textos em latim extraídos do Deuteronômio e tratam das consequências do pecado.

Por dentro da arte

Mesa dos pecados capitais

O julgamento final – tema do **Auto da barca do inferno**, de Gil Vicente – foi a referência para o pintor holandês Hieronymus Bosch (c. 1450-1516) produzir obras artísticas visuais, como a pintura **Mesa dos pecados capitais**, reproduzida a seguir.



BOSCH, Hieronymus. **Mesa dos pecados capitais**. 1505-1510. Óleo sobre madeira, 119,5 x 139,5 cm. Museu Nacional do Prado, Madri, Espanha.

Hieronymus Bosch foi contemporâneo do escritor português Gil Vicente. Em suas obras, Bosch representou a maneira de pensar de homens e mulheres que viveram no final da Idade Média.

Note que, nos cantos superiores e inferiores da tela, o pintor holandês representou dois momentos que, de acordo com os valores cristãos, são definitivos para os seres humanos: a morte (nos dois cantos da parte superior) e o juízo final (reproduzido no detalhe). Bosch também representou nos cantos da tela duas dimensões destinadas à humanidade após a morte: o paraíso e o inferno.



Indicação

O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp) tem uma das versões da pintura **As tentações de santo Antão** (c. 1500), de Hieronymus Bosch. Na página do acervo do museu, você pode acessar mais informações sobre a obra e visualizá-la em alta resolução. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/as-tentacoes-de-santo-antao>. Acesso em: 10 maio 2022.

Contextualização

Reflita com os estudantes sobre a importância de reconhecermos o processo de catequização dos povos nativos do Brasil como um processo de aculturação, em que o teatro foi usado não com finalidade artística, mas como instrumento de dominação.

A presença do canto e da dança facilitava a comunicação com os povos indígenas, fazendo com que o teatro fosse uma ferramenta bastante efetiva nas missões de catequização jesuíticas. É importante destacar que, mesmo que as peças dos jesuítas incorporassem elementos da cultura indígena, seu objetivo central eram a conversão ao cristianismo e a aceitação do processo de colonização.

Os padres jesuítas tiveram um papel fundamental na constituição da cidade de São Paulo, à época chamada São Paulo de Piratininga. Seus dois principais expoentes são padre Manoel da Nóbrega e padre José de Anchieta. O primeiro, português, deu origem à missão catequética no Brasil. Já Anchieta, espanhol, chegou para auxiliar nas missões e foi uma das figuras mais importantes entre os jesuítas.

Anchieta foi historiador e gramático, e é considerado o primeiro teatrólogo da história do Brasil. Sua obra teatral é marcada pelo objetivo evangelizador e possui as mesmas limitações das tentativas cênicas da Idade Média: princípios religiosos organizados de forma mais didática do que poética.

O AUTO COMO INSTRUMENTO DE CATEQUIZAÇÃO

Na época da chegada dos europeus às terras que hoje constituem o Brasil, muitos religiosos foram enviados para o local com a missão de catequizar, ou seja, transmitir valores religiosos cristãos e converter os povos aqui encontrados. Chamados **jesuítas**, esses padres compunham uma ordem religiosa denominada Companhia de Jesus.

O teatro foi um dos instrumentos de catequização utilizados pelos jesuítas. As peças sempre eram acompanhadas de danças e de músicas. Um dos gêneros mais adotados por esses religiosos era o auto. Colonos e indígenas participavam das montagens teatrais e, assim, os autos sofriam diversas influências culturais, como o acréscimo de personagens da mitologia indígena, o uso da língua nativa nos diálogos e a utilização de máscaras, plumagem e instrumentos musicais, como chocinhos e apitos. Nas apresentações, além das narrativas **hagiográficas** (da vida dos santos), eram abordados temas relacionados à realidade local.

O padre José de Anchieta (1534-1597) teve influência de Gil Vicente e se tornou um dos grandes responsáveis pela difusão da linguagem teatral entre os indígenas. Ele foi o organizador da primeira gramática considerada brasileira, escrita em língua tupi. Esse conhecimento da cultura indígena facilitava o contato com os nativos e também a dominação e a catequização desses povos. Mesmo com as influências culturais dos indígenas, o teatro de Anchieta impunha a cultura do colonizador aos povos nativos do Brasil. Em decorrência desses processos, muitas das manifestações cênicas, de canto e de dança dos povos indígenas foram sendo substituídas, e algumas delas deixaram de existir.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



BENEDITO CALIXTO – COLEGÍO SÃO LUIS, SÃO PAULO (SP)

CALIXTO, Benedito. **Poema à Virgem Maria**. 1901. Óleo sobre tela, 68 x 96 cm.
Colégio São Luís, São Paulo (SP).

Arte e muito mais

Comente com os estudantes que a missão de São Miguel fez parte de um conjunto de aldeamentos construídos na região do atual estado do Rio Grande do Sul entre o final do século XVII e o início do século XVIII.

Diga-lhes que constituíam os "Sete Povos das Missões" os aldeamentos de São Miguel Arcanjo, São Nicolau, Santo Ângelo Custódio, São Lourenço Mártir, São João Batista, São Luís Gonzaga e São Francisco de Borja. Segundo o modelo determinado pelos colonizadores espanhóis, cada um desses aldeamentos foi criado em torno de uma praça central quadrangular. Nessa praça eram instalados a igreja, o colégio, o cemitério e as moradias dos indígenas.

As ruínas da igreja de São Miguel Arcanjo constituem um dos mais importantes registros da arquitetura jesuítica missionária. Em 1938, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) reconheceu o sítio arqueológico de São Miguel das Missões como bem material do patrimônio cultural brasileiro.

Quando os colonizadores europeus chegaram à América, os Guarani formavam um conjunto de povos que tinham a mesma origem, falavam a mesma língua e tinham valores culturais parecidos. Atualmente, os indígenas da etnia Guarani que vivem no Brasil dividem-se em três grandes grupos: o dos Mbyá, o dos Kaiowá e o dos Ñandeva.

Esta seção oferece um importante aporte historiográfico sobre um patrimônio cultural material do Brasil, além de permitir uma abordagem orientada sobre o **Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo (Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)**.

É importante que os estudantes pesquisem outras referências sobre o Barroco, que lhes permitam identificar outros exemplos, situados em

Continua

Arte e muito mais

A arte missionária

Para facilitar a catequização, os jesuítas instalaram na colônia diversos aldeamentos chamados **missões**. Neles, os religiosos impunham o modo de vida cristão, obrigando os indígenas a abandonar suas crenças e seus valores.

As ruínas apresentadas na fotografia são da igreja de São Miguel Arcanjo, localizada no sítio arqueológico de São Miguel das Missões, que foi um aldeamento fundado no século XVII por jesuítas espanhóis que se instalaram nas terras que correspondem ao atual estado do Rio Grande do Sul. Na missão de São Miguel, viviam os Guarani, indígenas que atualmente habitam diversas regiões do Brasil, da Bolívia, do Paraguai e da Argentina.



Ruínas da igreja de São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões (RS). Fotografia de 2017.

Para disseminar os valores católicos, além do teatro, os jesuítas utilizaram outros elementos da arte em suas diversas manifestações. Nas missões jesuíticas, por exemplo, os prédios e as imagens sacras tinham função catequética. Para alcançar esse objetivo, os padres jesuítas introduziram elementos do **Barroco** europeu nas construções e nas esculturas missionárias, consideradas as mais antigas influências do Barroco no Brasil.

Como uma das características da arte barroca era o forte apelo emocional, a utilização dessas referências contribuía para os objetivos de dominação dos povos colonizados.

MULTICULTURALISMO

- Forme um grupo com os colegas e faça uma pesquisa sobre outros exemplos de patrimônio cultural originários do período barroco no Brasil. Vocês encontrarão esculturas, pinturas, edifícios e até vilas inteiras. Façam uma roda de conversa para refletir sobre a influência da religião nesse período, com base nos exemplos escolhidos pelos grupos.

Faça no diário de bordo.

60

Continuação

outras regiões do país, formando, assim, um repertório imagético que contribuirá para que reflitam e problematizem sobre o papel que a arte cumpriu, em íntima relação com a religião, na dominação dos povos originários do Brasil e no apagamento dos seus modos de vida e traços culturais. Oriente a pesquisa de acordo com os seguintes passos:

- Separe os estudantes em grupos e peça que pesquisem imagens do Barroco, na arquitetura e na escultura, em outras regiões do país.
 - Com as imagens em mãos, peça que tecam relações entre elas e as imagens do livro.
 - converse com eles sobre outras imagens que conhecem em que arte e religião se relacionam.
 - converse com eles sobre as relações entre arte, religião e dominação dos povos originários.
- Os estudantes poderão ser avaliados por suas reflexões e contribuições no debate.



Escultura sacra de madeira (século XVII), produzida por indígenas Guarani na Missão Jesuítica de São Miguel. Museu das Ruínas de São Miguel, São Miguel (RS).

A igreja de São Miguel Arcanjo, por exemplo, foi construída de acordo com os padrões da arquitetura barroca. Acredita-se que a construção da igreja tenha começado por volta do ano 1735 e tenha durado cerca de dez anos. O projeto da igreja é atribuído a Gian Battista Primoli (1673-1747), arquiteto que atuou em diversos agrupamentos jesuítas na América.

Além da igreja, havia outras construções em São Miguel das Missões, como uma praça, um colégio, um cemitério e casas em que moravam os indígenas. Ao longo dos anos, em decorrência de diversas disputas e do abandono, as construções do aldeamento foram destruídas.

Hoje, restam apenas ruínas no local. O interior da igreja era ornamentado com pinturas e esculturas sacras. Muitas dessas peças, ao longo dos anos, foram roubadas ou destruídas, mas algumas esculturas e alguns fragmentos de antigas construções missionárias foram preservados e estão no Museu das Missões, que fica nesse sítio arqueológico.



Detalhe das ruínas da igreja de São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões (RS). Fotografia de 2008.

MAURICIO SIMONE/TIPULSAR IMAGENS

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Em grupos de oito estudantes, vocês apresentarão uma leitura dramática da cena de **Auto da Compadecida**, que vocês conhecem na seção **Entre textos e imagens**. Lembre-se de que, no teatro, a leitura dramática é voltada a explorar o texto, mesmo que ele ainda não tenha sido decorado (memorizado) pelos atores. Com o texto em mãos, os atores devem atribuir à fala as intenções e as características das personagens.
- c) Ensaiem a leitura dramática, com os elementos que integrarão a apresentação (som, luz, cenografia, figurino, maquiagem e adereços).
- d) Seguindo as orientações do professor, apresentem a leitura dramática aos colegas. Eles serão sua plateia, e vocês serão a plateia deles.

Avaliação

Procedimentos

- Com a orientação do professor, estudem coletivamente a cena e registrem suas características: onde ela ocorre; quais são os assuntos tratados; quais são as principais características de cada personagem.
- Em cada grupo, conversem sobre a cena, distribuam as personagens e dividam-se em funções: atores, diretor, leitor das rubricas, sonoplasta, iluminador, diretor de arte (cenografia, figurino, maquiagem e adereços).

Avaliação

- Por fim, sob a orientação do professor, organizem-se em uma roda de conversa para compartilhar suas impressões e experiências. Conversem sobre como foi encenar as personagens com o texto em mãos, expressar oralmente as intenções delas, quais soluções cênicas os colegas apresentaram e como foi sua participação.
- Em seu diário de bordo, registre um relato pessoal sobre como você acha que se desenvolveu expressivamente na atividade.

61

Sobre o Barroco

O **Barroco** foi um movimento artístico que surgiu na Europa por forte influência da Contrarreforma promovida pela Igreja católica. Entre seus pressupostos estava a reafirmação da autoridade da Igreja de Roma, por meio de construções monumentais, com o objetivo de causar admiração e reforçar seu poder.

No Brasil, o estilo barroco está diretamente associado à Igreja católica, inicialmente trazido pelas missões jesuíticas com o objetivo de catequização e conversão.

Com o desenvolvimento econômico, nas regiões enriquecidas pelo comércio do açúcar e pela mineração do ouro, o estilo barroco ganhou formas mais elegantes e um requinte decorativo.

Um dos grandes expoentes do barroco brasileiro foi Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1730-1814).

Experimentações

Ao orientar a leitura, peça aos estudantes que conversem sobre o que entenderam da cena. Estimule-os a criar a própria interpretação do

Continuação

acontecimento retratado nesse trecho e das intenções das personagens e a organizar uma leitura dramática orientada pela interpretação que fizeram do texto. Assim, a escolha de cenários, figurinos etc. deve estar de acordo com o entendimento que tiveram da situação retratada. Diga-lhes que este é um momento de criação e que, portanto, eles têm liberdade para fazer escolhas que remetam a leituras particulares desse texto.

Comente com eles que a voz é um importante recurso de expressividade do corpo, e, para a leitura dramática, é fundamental que todos tenham consciência das possibilidades da própria voz. Com as expressões faciais e corporais, a voz constitui um importante recurso expressivo para caracterizar aspectos relacionados a idade, personalidade, sentimentos e peculiaridades de cada uma das personagens.

Relembre-os de que as rubricas são uma forma de texto secundário, que trazem indicações aos artistas sobre possíveis intenções das personagens ou quanto à ambientação da cena, proposições cenográficas etc.

Avaliação

É importante destacar as diferentes leituras e interpretações que o texto recebeu por parte de cada grupo. Estimule-os a identificar essas diferenças e a reconhecer a expressão e as entonações vocais empregadas por outros grupos. Nesse sentido, é importante avaliar com eles se os objetivos e entendimentos que tiveram ao longo do planejamento da leitura dramática foram percebidos pelos espectadores.

É importante que cada caso seja observado conforme os desafios e as soluções encontradas e conforme o desenvolvimento individual dentro da prática coletiva: disponibilidade, criatividade, desenvoltura, erros e acertos.

Continua

Objetivos

- Entender em que contexto a peça **O rei da vela** foi escrita e encenada pela primeira vez.
- Reconhecer Oswald de Andrade como um dos precursores do teatro brasileiro moderno.
- Conhecer o papel do diretor musical, do sonoplasta e do diretor teatral.
- Reconhecer a importância do desenho como ferramenta para a criação de cenários e figurinos.
- Conhecer o trabalho de grupos e artistas relevantes na cena teatral brasileira.
- Experimentar movimentos corporais e possibilidades vocais de maneira criativa para serem utilizados na improvisação teatral e no jogo cênico.
- Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens e considerando a relação com o espectador.
- Experienciar a criação de trabalhos artísticos coletivamente.
- Desenvolver autoconfiança e autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR03), (EF69AR24),
(EF69AR25), (EF69AR26),
(EF69AR27), (EF69AR28),
(EF69AR29), (EF69AR30),
(EF69AR31) e (EF69AR32).

Contextualização

Ao abordar esse item, converse com os estudantes que, nessa montagem de **O rei da vela**, o grupo Parlapatões realizou uma adaptação do texto original de Oswald de Andrade.

Se possível, apresente aos estudantes mais informações sobre a montagem do grupo Parlapatões.

Para mais informações, consulte o texto “O pensamento de Oswald de Andrade na atualidade”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.



O TEATRO COMO RETRATO DE UMA ÉPOCA

O REI DA VELA

Os dramaturgos, muitas vezes, utilizam suas peças teatrais para apresentar sua visão dos diferentes aspectos da sociedade em que vivem. Um exemplo é a peça **O rei da vela**, escrita por Oswald de Andrade, que, como você aprendeu na Unidade 1, foi um dos nomes mais importantes do Modernismo brasileiro. Essa peça foi escrita em 1933 e publicada em 1937.

Em **O rei da vela**, Oswald de Andrade apresenta uma visão crítica abordando de modo cômico e satírico os costumes e os valores da sociedade da época. Dois dos principais personagens da história são Abelardo I e Abelardo II, proprietários da Abelardo & Abelardo, uma empresa de agiotagem (que empresta dinheiro a juros superiores às taxas estabelecidas pelo governo). A palavra *vela*, na época, também era utilizada para se referir à prática da agiotagem, que é criticada na peça.

A fotografia a seguir mostra uma cena da montagem de **O rei da vela** realizada em 2018 pelo grupo Parlapatões, Patifes e Paspalhões, mais conhecido apenas como grupo Parlapatões. Hugo Possolo atuou na peça, fez a adaptação do texto original de Oswald de Andrade e dirigiu o espetáculo.



O ator Hugo Possolo como Abelardo I em cena do espetáculo **O rei da vela**, do grupo Parlapatões, em São Paulo (SP), em 2018.

A MONTAGEM DOS PARLAPATÕES

Em sua montagem de **O rei da vela**, o grupo Parlapatões realizou uma adaptação do texto original de Oswald de Andrade. Como vimos no Tema anterior, a adaptação é um recurso utilizado pelos artistas para transpor obras de uma linguagem artística para outra (do teatro para o cinema ou a televisão, por exemplo). No entanto, também chamamos *adaptação* quando, utilizando uma mesma linguagem, um grupo de artistas atualiza determinada obra para sua época. Esse é o caso da montagem do grupo Parlapatões.

Nessa versão, os Parlapatões trazem para a cena o autor Oswald de Andrade, personagem que se mostra um narrador inquieto, que expõe a estrutura de sua história. Além disso, a fim de aproximar a obra do atual contexto político, o grupo fez algumas adaptações nos diálogos, inserindo textos da atualidade, bem como cortou algumas cenas e modificou a ordem do texto original, conferindo mais dinamismo à trama.

Uma das marcas da versão de **O rei da vela** do grupo Parlapatões é a intensa presença da música, que é executada por uma banda ao vivo, durante a encenação. Essa proposta faz parte do trabalho de direção musical, coordenado por Fernanda Maia.



As atrizes Fernanda Maia, Fernanda Zaborowsky e Camila Turim, do grupo Parlapatões, em cena da peça **O rei da vela**. São Paulo (SP), 2018.

Por dentro da arte

Direção musical e sonoplastia

No teatro, assim como o texto e a atuação, a trilha sonora tem papel fundamental no desenvolvimento da história. A música pode modificar completamente a sensação da plateia em relação a determinada cena. Muitas vezes, uma cena romântica pode se tornar cômica, dependendo da trilha sonora que a acompanha.

Na montagem de **O rei da vela** feita pelo grupo Parlapatões, a atriz e musicista Fernanda Maia escolheu uma trilha sonora composta de músicas brasileiras que contém acentuada crítica social e optou por uma banda, que executa a trilha ao vivo. Isso cria um clima festivo para o espetáculo.

O trabalho de seleção musical e da escolha dos momentos da história que serão acompanhados de determinada música é atribuição do **diretor musical**.

Além da trilha sonora, os sons são essenciais em uma montagem teatral. Por meio de **efeitos sonoros**, os artistas podem criar, por exemplo, a sensação de uma tempestade ou também de uma explosão. A área que cuida da seleção e da execução dos sons em uma montagem teatral é a **sonoplastia**.



Fernanda Maia também atuou como atriz na montagem de **O rei da vela** do grupo Parlapatões. São Paulo (SP), 2018.

Por dentro da arte

Destaque a interface entre as linguagens do teatro e da música na temática da direção musical e da sonoplastia.

Para que os estudantes compreendam melhor o tema, você pode recorrer ao próprio repertório deles no campo do audiovisual, considerando *games*, desenhos animados, seriados, telenovelas e filmes. Para isso, se possível, faça uso dos recursos digitais que você tem à mão, como celular ou os computadores da escola.

Recorrer ao repertório dos próprios estudantes ajuda a fazê-los se sentir reconhecidos em suas vivências e gostos, ampliando a possibilidade de que formulem relações e interpretações com base no conteúdo do livro.

Pergunte a eles se têm exemplos da aplicação de trilhas sonoras ou de efeitos de sonoplastia no audiovisual. Elenque os exemplos citados, anotando-os na lousa. Na medida do possível, tente provocá-los a variar as referências. Se for preciso, você também pode trazer alguns exemplos que acredite que eles reconhecerão.

Procure compartilhar com eles alguns exemplos de vídeos que podem ser encontrados na internet. Você pode pesquisar e variar entre cenas musicadas para filmes de comédia, drama, terror, ação e romance. Pode também usar animações e *games* para buscar efeitos de sonoplastia (para isso, você pode procurar vídeos com cenas de jogos de *videogame* clássicos, como Super Mario ou Donkey Kong, além de trilhas sonoras desses mesmos jogos separadas e apresentadas como música).

O objetivo desse compartilhamento é que os estudantes possam relacionar as linguagens teatral e musical e perceber como as linguagens artísticas estão difundidas na cultura visual, podendo ser acessadas por outros meios, para além das aulas de Arte.

Experimentações

A atividade possibilita uma ampliação dos conteúdos apresentados na seção **Por dentro da arte**, da página anterior. Separe a turma em dois grupos: um grupo observará como espectador e o outro fará a improvisação.

Solicite aos estudantes que façam duplas. Peça que se posicionem um diante do outro, com uma distância razoável entre ambos.

a) Peça que um caminhe em direção ao outro; e volte ao seu lugar depois de se cumprimentarem com um aperto de mão. Sugira que essa sequência de ações seja realizada lentamente. Solicite que repitam essa sequência de ações algumas vezes diante da plateia para que as duplas possam fixar o tempo de execução das ações. É importante que repitam as ações da maneira mais semelhante possível.

b) e c) Agora, as repetições deverão ser realizadas com trilha sonora. A cada nova rodada da sequência de ações, coloque uma música de fundo. É importante variar bastante os estilos musicais a cada nova rodada. Você pode utilizar músicas conhecidas pelos estudantes e que façam referência a cenas famosas do cinema ou do teatro. Por exemplo, músicas românticas, músicas de suspense, sertanejas, clássicas etc.

d) Após algumas rodadas variando as músicas, você poderá solicitar aos grupos que troquem as funções e repitam a dinâmica.

e) Ao final da experiência, converse com os estudantes sobre o que perceberam e sobre a importância da música na leitura de uma cena. Observe a leitura de cena dos estudantes, verificando se foram capazes de identificar as diferenças de intenções da cena, influenciados pelas músicas. Chame a atenção para o fato de que uma mesma sequência de ações pode ter diferentes leituras de acordo com a trilha sonora.

Experimentações

- A turma será dividida em dois grupos, um observará a atividade como espectador, o outro fará o improviso. Forme uma dupla com um colega do seu grupo e siga as orientações do professor.

Procedimentos

- Se você for do grupo de improvisação, posicione-se diante de seu colega, a uma distância razoável. Caminhe, lentamente, em direção a ele e se cumprimentem com um aperto de mão. Repitam a ação algumas vezes até que ambos fixem o tempo de execução da ação.
- O professor colocará uma trilha sonora, variando os estilos musicais. Permaneçam executando a ação no tempo fixado.



FOTOGRAFIAS: DOTTAS



Estudante caminhando em direção a outra estudante e as duas se cumprimentando com um aperto de mãos. São Paulo (SP), 2002.

- Se você for do grupo de espectadores, vai observar as diferenças decorridas das mudanças de estilo da trilha sonora.
- Em seguida, os grupos deverão trocar as funções e repetir a dinâmica.
- Converse com os colegas sobre o que você percebeu e sobre a importância da música na leitura de uma cena.



Oswald de Andrade e o teatro moderno



Oswald de Andrade
em c. 1920.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Desde jovem, Oswald de Andrade realizou trabalhos como escritor e redator em revistas e em jornais. Ao longo de sua carreira, além de atuar como dramaturgo, Oswald de Andrade dedicou-se a outros gêneros literários, como a poesia e o romance.

Oswald foi um dos mais importantes escritores brasileiros e esteve à frente do Modernismo, movimento que representou a ruptura no modo como as artes eram tratadas no país. Ele também escreveu o texto que se tornou o marco do movimento modernista no Brasil, o Manifesto Antropófago.

Como você aprendeu na Unidade 1, entre as principais reivindicações modernistas estava a criação de uma arte genuinamente brasileira, que “devorasse” as referências das vanguardas europeias (como o Cubismo e o Expressionismo) e as assimilasse em produções nacionais. Além disso, os modernistas se engajaram na politização da arte, convocando os artistas brasileiros a retratar o contexto sociocultural e econômico do Brasil em suas obras.

No entanto, o teatro foi a única linguagem artística que tardou a assimilar as rupturas modernistas. Mesmo com uma produção específica de peças de teatro escritas por Oswald de Andrade, a renovação nos palcos brasileiros só aconteceu em meados da década de 1940, quando a comédia de costumes cedeu espaço a uma dramaturgia que abordava os problemas do Brasil contemporâneo.

O marco do surgimento do **teatro moderno brasileiro** foi a peça **Vestido de noiva**, escrita por Nelson Rodrigues, em 1943.

Mas, sem dúvida, foi Oswald de Andrade quem lançou as bases da moderna dramaturgia brasileira, reconhecida somente anos mais tarde na montagem de **O rei da vela** pelo Teatro Oficina, que você vai conhecer a seguir.

Com a obra de Oswald e de outros dramaturgos, como Jorge Andrade (1922-1984) e, depois, Nelson Rodrigues (1912-1980), o teatro passou a incorporar nos textos o contexto sociocultural, político e econômico do país, estimulando a ruptura com os convencionais do passado e abrindo caminho para o teatro moderno brasileiro.

Continuação

ia além de apenas contar a história do texto escrito.

O encontro entre o dramaturgo Nelson Rodrigues e Ziembinski na montagem de **Vestido de noiva**, em 1943, representou o “marco inaugural” do teatro moderno no Brasil. O enredo dessa peça conta a história de duas irmãs que disputam um homem, mas essa história é narrada em três diferentes planos: o da realidade, o da memória e o da alucinação.

Para contar essa história, Ziembinski criou um universo sombrio, conduzindo seu elenco para um inovador estilo de representação expressionista, bem como articulando iluminação e cenografia na construção dos três planos propostos pelo texto.

Com **Vestido de noiva**, as experiências do teatro brasileiro adentravam a modernidade, trazendo para a cena os problemas sociais, os fenômenos psicológicos e as formas de representação que propunham inovações cênicas às já habituais comédias de costumes e suas tendências de imitação da realidade.

Por dentro da arte

Comente com os estudantes que um dos artistas que mais contribuiu para a modernização do teatro brasileiro foi o diretor polonês Zbigniew Ziembinski (1908-1978).

Ziembinski fundou, em 1943, o grupo Os Comediantes e deu início a uma série de pesquisas em novas técnicas de representação, criando a consciência do elenco coletivo em contraponto ao sistema das “estrelas” da comédia. Ele também foi o responsável pela introdução do conceito de “encenação” no teatro brasileiro. Seu trabalho na montagem de peças teatrais não era apenas o de um ensaiador dos atores e guardião do texto, como nas décadas anteriores.

Ziembinski trouxe ao teatro brasileiro um olhar que já vinha sendo desenvolvido na Europa e nos Estados Unidos: o do diretor teatral como um encenador, um intérprete da obra e artista que articulava as diferentes artes do palco na criação de um discurso cênico próprio, com uma pesquisa estética que

Contextualização

Ao abordar esse tópico, se julgar oportuno, comente com os estudantes sobre as personagens descritas a seguir.

- **Abelardo I** – o rei da vela, agiota inescrupuloso, prepotente representante da burguesia. Seu nome faz referência ao palhaço Piolim (Abelardo Pinto), figura festejada pelos modernistas.
- **Abelardo II** – empregado de Abelardo I, traidor que carrega no nome o signo da eterna repetição.

• **Heloísa de Lesbos** – filha da aristocracia decadente, é noiva de Abelardo I. Tem apreço especial pelo boxe, esporte marcadamente masculino (o nome dela, Heloísa de Lesbos, sugere tendências homossexuais), mas trai sua condição em troca de um casamento arranjado para salvar a si e a sua família da bancarrota.

• **Coronel Belarmino** – pai de Heloísa. Seu título refere-se ao coronelismo da aristocracia rural.

• **Dona Cesarina** – mãe de Heloísa. Embora acostumada aos privilégios da aristocracia rural, não resiste aos galanteios de seu genro, Abelardo I.

• **Dona Poloquinha** – sexagenária pudica, representante dileta da moral e dos “bons costumes” da aristocracia.

• **Joana** – irmã de Heloísa, mais conhecida por “João dos Divãs”. Apesar de seu apelido fazer referência a uma possível homossexualidade, também vive em busca de um “bom partido” que lhe permita tirar a família da falência.

• **Totó Fruta-de-Conde** – irmão de Heloísa, simboliza a degenerescência dos valores aristocráticos, sendo um homossexual libertino em meio a uma família supostamente conservadora.

• **Perdigoto** – irmão mais velho de Heloísa e ativista do Integralismo, movimento partidário de posicionamento político de extrema direita. Viciado em jogo e em bebidas, seu nome faz referência à saliva daqueles que cospem ao falar.

Continua

O TEXTO DE O REI DA VELA

A peça **O rei da vela** é dividida em três **atos**. Grande parte da história acontece no escritório da Abelardo & Abelardo, no qual os proprietários recebem clientes que passam por dificuldades financeiras.

Abelardo II é caracterizado como um domador de feras, usando um chicote para atender seus clientes, que ficam presos em uma jaula. Na história, Oswald de Andrade faz uma crítica ao modo como a burguesia explora as pessoas mais simples, se alia aos latifundiários falidos e depende do capital estrangeiro, em um movimento cíclico.

Observe na fotografia a personagem Abelardo II (à esquerda).



Leia um trecho do primeiro ato de **O rei da vela**, peça teatral escrita por Oswald de Andrade.

“[...]

Abelardo I, Abelardo II e O Cliente

Abelardo I (Sentado em conversa com O Cliente. Aperta um botão, ouve-se um forte barulho de campainha.) — Vamos ver...

Abelardo II (Veste botas e um [traje] completo de domador de feras. Usa pastinha e enormes bigodes retorcidos. Monóculo. Um revólver à cinta.) — Pronto, seu Abelardo.

Abelardo I — Traga o dossiê desse homem.

Abelardo II — Pois não! O seu nome?

O Cliente (Embaraçado, o chapéu na mão, uma gravata de corda no pescoço magro.) — Manoel Pitanga de Moraes.

Abelardo II — Profissão?

O Cliente — Eu era proprietário quando vim aqui pela primeira vez. Depois fui dois anos

funcionário da Estrada de Ferro Sorocabana. O empréstimo, o primeiro, creio que foi feito para o parto. Quando nasceu a menina...

Abelardo II — Já sei. Está nos IMPONTUAIS. (Entrega o dossiê reclamado e sai.)

Abelardo I (Examina.) — Veja! Isto não é comercial, seu Pitanga! O senhor fez o primeiro empréstimo em fins de 29. Liquidou em maio de 1931. Fez outro em junho de 31, estamos em 1933. Reformou sempre. Há dois meses suspendeu o serviço de juros... Não é comercial...

O Cliente — Exatamente. Procurei o senhor a segunda vez por causa da demora de pagamento na Estrada, com a Revolução de 30. A primeira foi para o parto. A criança já tinha dois anos. E a Revolução de 30... Foi um mau sucesso que complicou tudo...

66

Continuação

• **Mr. Jones** – banqueiro estadunidense, representante do capital estrangeiro.

• **Pinote** – intelectual cheio de pompas e mesuras.

• **Personagens secundários:** o cliente, a secretária, os devedores e as devedoras.

Sobre a divisão da peça em **três atos**, se houver necessidade, transmita aos estudantes as informações a seguir.

• O **primeiro ato** se passa em São Paulo, no escritório de usura Abelardo & Abelardo: uma metáfora de todo um país hipotecado (cedido como garantia) ao imperialismo. Sua caracterização como o rei da vela (ou seja, praticante de agiotagem) é uma ironia, representa a usurpação daquele que lucra até mesmo com a morte e as crises. Oswald de Andrade é bem didático ao apresentar suas personagens, trazendo para a cena o burguês Abelardo I e seu empregado Abelardo II, que pretende superá-lo.

Ato: cada uma das em partes, de igual importância em função do tempo e do desenvolvimento da ação, em que uma peça é dividida.

Abelardo I — O senhor sabe, o sistema da casa é reformar. Mas não podemos trabalhar com quem não paga juros... Vivemos disso. O senhor cometeu a maior falta contra a segurança do nosso negócio e o sistema da casa...

O Cliente — Há dois meses somente que não posso pagar juros.

Abelardo I — Dois meses. O senhor acha que é pouco?

O Cliente — Por isso mesmo é que eu quero liquidar. Entrar num acordo. A fim de não ser penhorado. Que diabo! O senhor tem auxiliado tanta gente. É o amigo de todo mundo... Por que comigo não há de fazer um acordo?

Abelardo I — Aqui não há acordo, meu amigo. Há pagamento!

O Cliente — Mas eu me acho numa situação triste. Não posso pagar tudo, seu Abelardo. Talvez consiga um adiantamento para liquidar...

Abelardo I — Apesar de sua impontualidade, examinaremos as suas propostas...

O Cliente — Mas eu fui pontual dois anos e meio. Paguei enquanto pude! A minha dívida era de um conto de réis. Só de juros eu lhe trouxe aqui nesta sala mais de dois contos e quinhentos. E até agora não me utilizei da lei contra a usura...

Abelardo I (*Interrompendo-o, brutal.*) — Ah! Meu amigo. Utilize-se dessa coisa imoral e iníqua. Se fala de lei de usura, estamos com as negociações rotas... Saia daqui!

O Cliente — Ora, seu Abelardo. O senhor me conhece. Eu sou incapaz!

Abelardo I — Não me fale nessa monstruosidade porque eu o mando executar hoje mesmo. Tomo-lhe até a roupa, ouviu? A camisa do corpo.

O Cliente — Eu não vou me aproveitar, seu Abelardo. Quero lhe pagar. Mas quero também lhe propor um acordo. A minha situação é triste... Não tenho culpa de ter sido dispensado. Empreguei-me outra vez. Despediram-me por economia. Não ponho minha filhinha na escola porque não posso comprar sapatos para ela. Não hei de morrer de fome também. Às vezes não temos o que comer em casa. Minha mulher agora caiu doente. No entanto, sou um homem

habilitado. Tenho procurado inutilmente emprego por toda a parte. Só tenho recebido nãos enormes. Do tamanho do céu! Agora, aprendi escrituração, estou fazendo umas escritas. Uns biscuits. Hei de arribar... Quero ver se adiantam para lhe pagar.

Abelardo I — Mas, enfim, o que é que o senhor me propõe?

O Cliente — Uma pequena redução no capital.

Abelardo I — No capital? O senhor está maluco! Reduzir o capital? Nunca!

O Cliente — Mas eu já paguei mais do dobro do que levei daqui...

Abelardo I — Me diga uma coisa, seu Pitanga. Fui eu que fui procurá-lo para assinar este papagaio? Foi o meu automóvel que parou diante do seu casebre para pedir que aceitasse o meu dinheiro? Com que direito o senhor me propõe uma redução no capital que eu lhe emprestei?

O Cliente (*Desnorteado.*) — Eu já paguei duas vezes...

Abelardo I — Suma-se daqui! (*Levanta-se.*) Saia ou chamo a polícia. É só dar o sinal de crime neste aparelho. A polícia ainda existe...

O Cliente — Para defender os capitalistas! E os seus crimes!

Abelardo I — Para defender o meu dinheiro. Será executado hoje mesmo. (*Toca a campainha.*) Abelardo! Dê ordens para executá-lo! Rua! Vamos. Fuzile-o. É o sistema da casa.

O Cliente — Eu sou um covarde! (*Vai chorando.*) O senhor abusa de um fraco, de um covarde!

(Menos o cliente.)

Abelardo I — Não faça entrar mais ninguém hoje, Abelardo.

Abelardo II — A jaula está cheia... seu Abelardo!

Abelardo I — Mas esta cena basta para nos identificar perante o público. Não preciso mais falar com nenhum dos meus clientes. São todos iguais. Sobretudo, não me traga pais que não podem comprar sapatos para os filhos...

[...]"

ANDRADE, Oswald de. *O rei da vela*. São Paulo: Globo, 2003. p. 39-43. (Obras completas de Oswald de Andrade).

Continuação

Mr. Jones, que também deserta o interesse do irmão dela, Totó Fruta-de-Conde; a mãe dela, por sua vez, se rende às investidas do genro, Abelardo I. O pai de Heloísa, coronel Belarmino, lamenta por seu mundo em decadência, e seu outro irmão, Perdigoto, viciado em jogo e em bebidas, revela-se um fascista que planeja organizar uma "milícia patriótica" para conter os colonos descontentes. As loucuras de Perdigoto interessam a Abelardo I, pois anunciam uma possibilidade de manutenção da ordem social, algo importante para sua riqueza. Finalmente, aparece D. Poloca, a tia conservadora, religiosa e virgem que, do alto dos seus mais de 60 anos, também se sente tentada a uma noite de aventuras sensuais com Abelardo I.

- **O terceiro e último ato** é a tragicomédia da morte, da agonia da burguesia brasileira e da repetição das estruturas cíclicas em que os burgueses se sucedem. Cai um Abelardo, o outro o substitui. A ação retorna ao escritório de usura, em que Abelardo I foi roubado por Abelardo II e decide cometer suicídio. Mas o sistema permanece, Abelardo I lembra a Heloísa que ela se casará com Abelardo II, o ladrão. Nesse ato, Oswald revela a consciência de sua personagem principal, mas, apesar disso, a vela que receberá antes de morrer é das mais baratas e, falido, o rei da vela será enterrado em uma vala comum. A peça termina com uma indicação do casamento de Abelardo II com Heloísa e com o comentário de Mr. Jones: "Oh! Good business!".

Continuação

A ação começa a ser apresentada com o surgimento e a execução dos devedores, tratados como animais presos em uma jaula. Em outra cena, entra Heloísa de Lesbos, noiva de Abelardo I e que representa a decadente classe dos latifundiários. O casamento entre ambos é uma metáfora: com isso, Oswald simboliza a união entre duas classes sociais igualmente corruptas e "abastadas": a burguesia aproveitadora e os latifundiários falidos. Mais adiante, Oswald também traz à cena um intelectual, Pinote, e aproveita para mostrar os intelectuais e artistas como servis à classe burguesa. Com a saída de Pinote, surge Mr. Jones, a personagem que completa a tríade que comanda o país: o capital estrangeiro (Mr. Jones), a aristocracia rural (Heloísa) e a burguesia brasileira (Abelardo I).

• **O segundo ato** se passa em uma ilha tropical na Baía de Guanabara, em uma sucessão de cenas que revelam a libertinagem das classes dominantes. Heloísa aparece em meio a insinuações amorosas com

Contextualização

Se for possível, apresente aos estudantes as informações contidas no texto a seguir sobre a emblemática encenação da peça realizada pelo Teatro Oficina.

[O Teatro Oficina em *O rei da vela*]

O rei da vela, publicado em 1937, exatamente 30 anos após teve sua montagem executada pelo Grupo Teatro Oficina de São Paulo sob a direção de José Celso Martinez Corrêa. Esta montagem, sem dúvida alguma, tornou-se um marco de extrema importância para o teatro nacional, espécie de divisor de águas entre o que acontecia no teatro brasileiro até então e o após montagem do grupo Oficina.

A época de efervescência política e intelectual promovia um amplo debate sobre a cultura nacional e, nada mais significativo, então, que a montagem de *O rei da vela*. A referida encenação tornou-se ponto de convergência para um intenso debate de ideias sobre a cultura nacional (e também política), incluindo contribuições que redundariam no Tropicalismo (movimento musical) e no chamado Cinema Novo, especialmente aquele de *Terra em transe*, de Glauber Rocha.

Encenar *O rei da vela* moveu não só o debate mas também uma certa revisitação à nossa cultura passada, aos nossos postulados nacionalistas e às nossas posições estéticas frente à cultura internacional. Os debates integraram, como já dissemos, músicos, cineastas, intelectuais, estudantes, os poetas do concretismo, tornando o final da década de [19]60, talvez, na época de maior agitação cultural que já vivemos no Brasil. Assim, Oswald revivido, como que ressuscitado 30 anos após, antropofagizava futuristicamente a inteligência nacional. Seus postulados para um teatro antropofágico, adormecidos até então, eram acordados e recordados nessa nova tentativa de

Continua

A MONTAGEM DO TEATRO OFICINA

A primeira montagem do espetáculo *O rei da vela* foi feita em 1967 pelo Teatro Oficina, grupo fundado em São Paulo (SP) em 1958. No início, o Teatro Oficina era um projeto estudantil, mas, com o passar do tempo, profissionalizou-se e tornou-se um dos mais influentes grupos de teatro do Brasil. Em 1984, passou a se chamar Teat(r)o Oficina Uzyna Uzona.

Ao encenar *O rei da vela*, o Teatro Oficina transportou o texto de Oswald de Andrade para a realidade brasileira da década de 1960, promovendo uma reflexão a respeito de questões políticas e sociais do Brasil daquela época. A montagem de *O rei da vela* de 1967 foi dirigida por José Celso Martinez Corrêa, um dos idealizadores e líderes do Teatro Oficina.

Essa montagem teve em seu elenco atores como Dina Sfat (1938-1989), Esther Góes, Fernando Peixoto (1937-2012), Ítala Nandi, Othon Bastos e Renato Borghi. Observe os registros dessa montagem nas fotografias reproduzidas a seguir.



FOTOGRAFIA: ARQUIVO TEATRO OFICINA

O ator Renato Borghi interpreta a personagem Abelardo I em montagem de *O rei da vela* realizada pelo Teatro Oficina. São Paulo (SP), 1967.



Os atores Edgard Gurgel Aranha (no primeiro plano), Etty Fraser e Renato Borghi (sentados, ao fundo) em cena de *O rei da vela* do Teatro Oficina. São Paulo (SP), 1967.

68

Continuação

busca da nacionalidade em nossas manifestações culturais. O clima da época era revificador. Época de revisões em todo o mundo. Momentos de irreverência, anarquismo, rompimento com estruturas consideradas envelhecidas e deterministas. Oswald, mais uma vez, tornava-se ponto de partida perfeito para as exigências da época.

GARDIN, Carlos. *O teatro antropofágico de Oswald de Andrade*: da ação teatral ao teatro de ação. São Paulo: Annablume, 1993. p. 147-148.

Continuação

No Oficina, Borghi participou de diversas montagens com seu estilo que mesclava irreverência e sarcasmo, consagrando-se em 1967 na montagem de **O rei da vela** no papel de Abelardo I. Essa montagem lhe rendeu os prêmios Molière e da Associação Paulista de Críticos Teatrais. Ainda com José Celso, integrou o elenco de **Galileu, Galilei** e **Na selva das cidades**, do alemão Bertolt Brecht (1898-1956), e de **As três irmãs**, do russo Anton Tchekhov (1860-1904).

Mais tarde, em 1972, desligou-se do Oficina e, com Esther Góes (sua esposa na época), fundou o Teatro Vivo. Após a saída do Oficina, iniciou outra parceria intensiva com Fernando Peixoto, também ex-integrante do grupo de José Celso. Juntos, Borghi e Peixoto produziram importantes textos do ator, diretor e dramaturgo Gianfrancesco Guarneri (1934-2006).

Em seus mais de sessenta anos de carreira, Borghi atuou em diversos outros espetáculos, acumulando mais de dez premiações entre melhor ator e melhor autor. Além disso, trabalhou em diversas produções no cinema e na televisão.

Cinquenta anos depois da primeira montagem de **O rei da vela**, Renato Borghi voltou aos palcos e restabeleceu a parceria com José Celso Martinez Corrêa, revivendo o usurário Abelardo I com sua atuação debochada e irônica.

CINQUENTA ANOS DEPOIS

Em 2017, o Teatro Oficina fez uma remontagem da peça **O rei da vela** dirigida por José Celso Martinez Corrêa e na qual ele também atuou, em comemoração aos cinquenta anos de sua estreia. Do elenco original da montagem de 1967, Renato Borghi mais uma vez interpretou a personagem Abelardo I.

Observe as fotografias a seguir.

FOTOGRAFIA: DANIEL TEIXEIRA/ESTADÃO CONTEÚDO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Renato Borghi interpreta a personagem Abelardo I em remontagem de **O rei da vela** realizada pelo Teatro Oficina. São Paulo (SP), 2017.



Elenco do Teatro Oficina em cena de remontagem de **O rei da vela**. De vestido longo e chapéu preto, José Celso Martinez Corrêa interpreta a personagem Dona Poloquinha. São Paulo (SP), 2017.

69

Contextualização

Nesta página, é importante auxiliar os estudantes na leitura das fotografias. Comente com eles que o ator que representa Abelardo I é Renato Borghi, em apresentação da remontagem de **O rei da vela** em 2017.

Se achar oportuno, diga aos estudantes que Renato Borghi é um dos mais destacados atores brasileiros. Nascido no Rio de Janeiro (RJ) em 1937, passou a morar em São Paulo (SP), onde se formou em Direito e integrou o Oficina, grupo de teatro amador ligado ao Centro Acadêmico da Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Lá, conheceu José Celso Martinez Corrêa, com quem viria a oficializar a profissionalização do grupo Teatro Oficina, em 1961.

Continua

Contextualização

O espaço representado nessa fotografia é o terreno em que o Teatro Oficina (ao fundo) está inserido. O Teatro foi projetado pela arquiteta modernista ítalo-brasileira Lina Bo Bardi em parceria com o arquiteto Edson Elito, inaugurado em 1993. O edifício do teatro é tombado desde 2010 pelo patrimônio histórico nas esferas federal, estadual e municipal.

O terreno ao lado do Teatro encontra-se em constantes disputas. O grupo realiza mobilizações sociais para a criação do Parque Bixiga nessa área. Por outro lado, o grupo dono do terreno tem outros objetivos para ele.

Sugestão de atividade

Sugira aos estudantes que realizem uma pesquisa de notícias sobre o tema. Ela pode ser feita em sites de pesquisa na internet, nos arquivos *on-line* de jornais, e também em arquivos físicos, em hemerotecas (acervos de jornais e revistas), em bibliotecas de sua cidade. Solicite aos estudantes que recolham notícias sobre o assunto e listem as justificativas das partes envolvidas, anotando as informações e as fontes pesquisadas. Peça a eles que levem o resultado da pesquisa para a sala de aula e realizem um debate sobre o assunto. Caso seja possível, organize a turma em grupos e incentive os estudantes a debater, de forma crítica, apresentando informações e argumentos sobre o tema. A atividade poderá estimulá-los a produzir pensamentos sobre a manutenção dos espaços culturais nas grandes cidades e as disputas territoriais pelas questões imobiliárias e financeiras. Peça a eles que relacionem esses dados a outras situações semelhantes que ocorram em sua cidade e região.

O DIRETOR E ENCENADOR TEATRAL

Você leu anteriormente que José Celso Martinez Corrêa foi responsável pelas montagens de **O rei da vela** realizadas pelo Teatro Oficina em 1967 e em 2017.

Na montagem de uma peça, o papel do **diretor teatral** é muito importante. Entre as funções do diretor, estão: a escolha do elenco, a orientação dos atores em sua interpretação e movimentação no palco e a organização dos ensaios. Além desse trabalho organizacional, o diretor teatral assume a função de **encenador**.

Uma das atribuições do encenador é escolher materiais disparadores para o processo criativo (imagens, textos, temas) e a definição dos elementos artísticos que serão adotados na montagem. É o encenador quem articula as diferentes artes do palco (atuação, sonoplastia, iluminação, cenografia, figurinos, dramaturgia) e busca dar à sua montagem um discurso próprio, para além do texto. É também tarefa do encenador a perspectiva estética da montagem teatral, escolhendo estilos de representação e, quando é o caso, criando uma linguagem específica para o texto que será encenado.



José Celso Martinez Corrêa em terreno ao lado do Teatro Oficina, em São Paulo (SP). Fotografia de 2018.

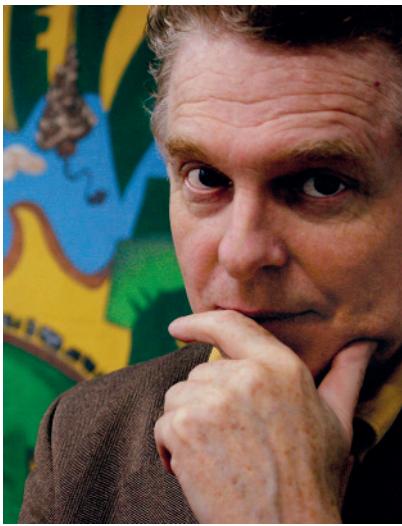
KARINE XAVIER/FOLHAPRESS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998.

A CONCEPÇÃO VISUAL

A concepção visual é um dos aspectos mais importantes de um espetáculo teatral. Entre os elementos visuais que compõem a construção de uma peça, estão os cenários e os figurinos.

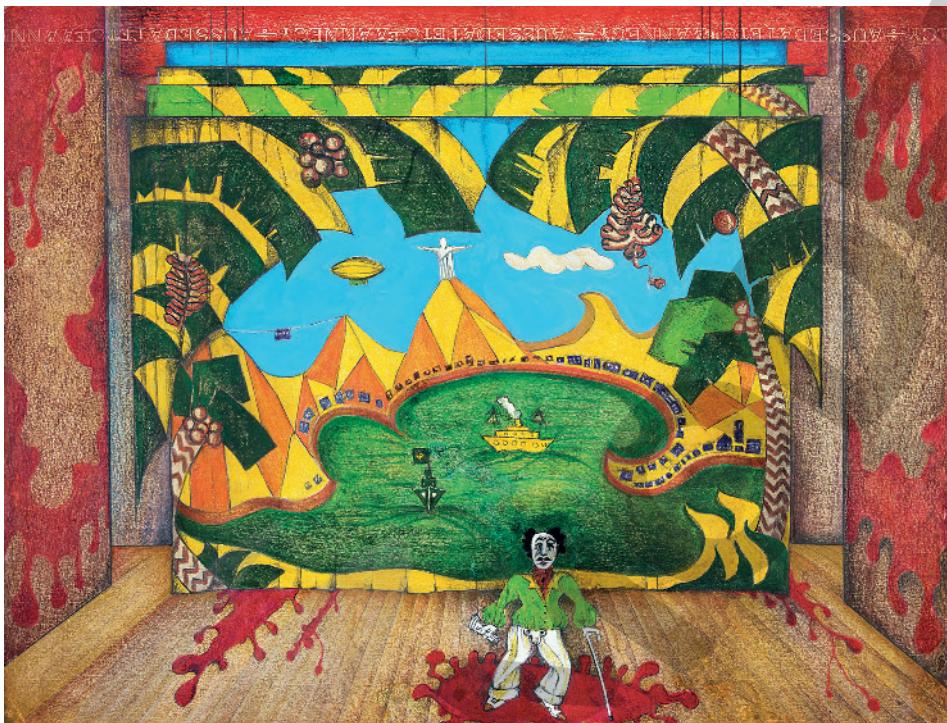
Nas duas montagens de **O rei da vela** realizadas pelo Teatro Oficina, o responsável por desenvolver esses elementos foi o cenógrafo Hélio Eichbauer (1941-2018). Ao criar os cenários para essa peça, algumas das referências de Hélio Eichbauer foram o circo, o cinema mudo e obras de pintores modernistas como Lasar Segall, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral. Um dos elementos cenográficos mais marcantes da montagem de **O rei da vela** é um grande telão que recria a baía de Guanabara, famoso ponto turístico do Rio de Janeiro (RJ).

Observe uma reprodução do desenho desse telão e estabeleça uma comparação com as fotografias apresentadas anteriormente.



RICARDO NORONHA/FOLHAPRESS

Hélio Eichbauer no Rio de Janeiro (RJ), em 2006.



ARQUIVO TEATRO OFICINA

Desenho de cenário criado por Hélio Eichbauer para a montagem original de **O rei da vela**, em 1967.

Contextualização

Auxilie os estudantes na leitura da segunda imagem desta página. Chame a atenção para os detalhes do telão pintado ao fundo, representando a baía de Guanabara e dando ao espectador a localização da cena. Destaque também que, mesmo que haja uma referência explícita ao local onde a cena se passa, o cenógrafo criou uma visualidade estilizada, não apenas reproduzindo uma imagem real do lugar retratado, mas também apresentando cores e formas que pretendem comunicar ao espectador a irreverência e o sarcismo do texto de Oswald de Andrade, assim como a perspectiva carnavalesca do encenador José Celso Martinez Corrêa.

Convide os estudantes a elaborar hipóteses sobre as manchas vermelhas que saem das laterais do telão ao fundo e que se assemelham ao tapete logo abaixo da personagem em cena. Espera-se que eles relacionem essas manchas ao sangue, em alusão à crueldade do agiota, bem como à sua morte.

Peça-lhes que relacionem o desenho do cenário à fotografia da montagem, na página 69, verificando a realização do desenho na construção da cena reproduzida na imagem.

Se julgar oportuno, comente com os estudantes que o desenho reproduzido nesta página, além de compor um dos telões usados no cenário de **O rei da vela**, foi capa do álbum **Estrangeiro**, lançado pelo cantor e compositor Caetano Veloso em 1989.

Contextualização

Comente com os estudantes as características de cada desenho de figurino. Peça que reflitam sobre o que cada vestimenta aparenta. Se julgar necessário, retome as características das personagens para auxiliar os estudantes na leitura das imagens.

Sugestão de atividades

1. Aquecimento

Em roda, proponha aos estudantes que encostem as palmas das mãos nas palmas das mãos dos colegas ao lado. Depois, peça a eles que se espreguicem utilizando o apoio oferecido pela mão dos colegas. Dê instruções como: *Apoie-se em seu colega! Ofereça resistência ao peso! Espreguice em todas as direções! Faça movimentos diferentes!*

2. Escultor/escultura

Organize os estudantes em duplas e espalhe-os por toda a sala de aula. Peça a eles que definam um integrante da dupla para começar. O jogo consiste em propor uma postura que revele quem aquela escultura retrata ou uma atitude que aquela escultura representa. Essa experimentação pode ser feita em etapas:
a) Propor uma profissão: o colega propõe ao outro colega que ele forme uma imagem corporal que remeta a um profissional – um cantor, professor ou jogador de futebol. Após essa rodada, troque as funções do jogo.

b) Propor uma atitude: proponha ao colega que forme uma imagem corporal que remeta a uma *atitude* – raiava, meditação, paixão, curiosidade etc. Depois, troque as funções do jogo.

c) Propor uma personagem da peça: indique as características das personagens de **O rei da vela**. Indique a personagem e, em diferentes rodadas, solicite aos estudantes que encontrem uma imagem corporal que a represente.

Continua

OS FIGURINOS

Para criar os figurinos de **O rei da vela**, Hélio Eichbauer reuniu muitas referências. As cores das bandeiras do Brasil, do estado de São Paulo e dos Estados Unidos, bem como os ternos brancos utilizados pelos políticos na década de 1930, são alguns dos elementos que compõem os figurinos de **O rei da vela** do Teatro Oficina. Além disso, os figurinos contam com um estilo irreverente, que não reproduz a realidade, mas apresenta as características principais de cada personagem e localiza sua função social.

Observe dois desenhos dos figurinos da peça. Ao analisar os desenhos, note que, no primeiro, a personagem Dona Poloquinha apresenta como uma das características a devoção religiosa (observe as cruzes e os rosários que compõem seu figurino), além de usar vestimentas que fazem referência a um passado distante. O segundo desenho mostra o figurino de Abelardo II no final da peça, depois de ter roubado Abelardo I. Note como a personagem é retratada de modo semelhante a um “mafioso”.

A maquiagem também é um aspecto fundamental na caracterização das personagens. Na montagem de **O rei da vela** do Teatro Oficina, em 1967, Helio Eichbauer buscou referência na irreverência dos palhaços para criar máscaras de tinta no rosto dos atores, destacando e exagerando alguns traços dessas personagens, transformando-as em caricaturas.



FOTOGRAFIAS: ARQUIVO TEATRO OFICINA



Desenhos de figurinos criados por Hélio Eichbauer para a montagem original de **O rei da vela**, em 1967.

Por dentro da arte

O desenho como projeto

O desenho é utilizado como ferramenta para o processo criativo nas diferentes áreas das artes. Por meio das linhas do desenho, o artista representa graficamente suas ideias a respeito de um projeto. Foi o que fez Hélio Eichbauer ao criar os cenários e os figurinos para a montagem de **O rei da vela**.

Os desenhos são fundamentais no processo de montagem de um espetáculo teatral, pois apresentam ao encenador e à equipe da peça as ideias do figurinista e do cenógrafo, dando a dimensão da concepção visual que o espetáculo poderá ter. Além disso, o desenho é a base com a qual os(as) costureiros(as) e os(as) **cenotécnicos(as)** vão produzir o figurino e os cenários.

Cenotécnico: é o profissional responsável pela execução dos projetos desenvolvidos pelo cenógrafo.

72

Continuação

Faça diferentes rodadas nesta etapa, alternando a cada rodada as funções de quem propõe e de quem realiza. A descrição detalhada das personagens da peça está nas orientações da página 66. Essas informações podem ser apresentadas previamente aos estudantes, ou narradas enquanto eles realizam a atividade.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Nesta Unidade, você estudou aspectos da obra **O rei da vela**, de Oswald de Andrade, bem como das montagens dessa peça feitas pelo Teatro Oficina (1967 e 2017) e pelo grupo Parlapatões (2018). Agora é a sua vez de se aventurar em uma experiência teatral, considerando alguns aspectos dessa obra.

Procedimentos

- Reúnam-se em grupos de três a cinco integrantes e, sob a orientação do professor, construam uma nova cena com as personagens da história. Vocês terão liberdade para criar qualquer situação, desde que tenham como referência a descrição de personagens apresentada pelo professor.
- Decidam coletivamente as personagens da peça que estarão na cena de seu grupo. Então, escolham o lugar em que a cena vai se passar (por exemplo, na fila de um banco, em um restaurante, em uma sala de entrevistas). Depois, decidam qual será a situação apresentada na cena (por exemplo, um comício político ou um jantar sofisticado). É importante que sua escolha apresente novas situações para as personagens de Oswald de Andrade, adaptando os temas trabalhados na obra para o atual contexto histórico, econômico e social.
- Improvistem essa nova cena diante dos colegas da turma. Para essa improvisação, podem ser utilizados outros elementos que auxiliem na construção da cena, como mesas, cadeiras, objetos que estejam disponíveis e mesmo músicas que possam ser executadas durante a apresentação.

Avaliação

Depois que todos os grupos se apresentarem, seguindo as orientações do professor, formem uma roda com toda a turma e conversem sobre essa atividade. A seguir, estão algumas questões que podem ser discutidas.

- Quais foram as dificuldades encontradas na preparação e na realização da atividade?
- O que mais chamou a atenção em cada uma das improvisações?
- As cenas improvisadas se relacionaram com o atual contexto histórico?
- Foi possível reconhecer algumas das características da obra de Oswald de Andrade nas cenas apresentadas?
- As características das personagens ficaram evidentes?
- De que modo as novas situações modificaram as personagens e o enredo da peça?
- Todos tiveram a oportunidade de participar da cena e de decidir sobre ela? De que forma isso foi definido pelo grupo?

Experimentações

Antes de organizar os estudantes em grupos de três a cinco participantes, leia com eles a descrição das personagens de **O rei da vela** apresentada na página 66. Reflita com eles sobre o enredo da obra e discuta as relações que eles fazem entre os aspectos apontados pela história de Oswald de Andrade e a realidade atual do país. Oriente-os a definir com quais personagens da obra vão criar a cena. Diga-lhes que o foco dessa atividade é a **adaptação** das situações apresentadas pelo autor para o atual contexto do país, ao mesmo tempo que deverão preservar as características das personagens escolhidas.

Estabeleça apenas cinco minutos de preparação para a cena, pois não deverá haver ensaios prévios, eles apenas deverão combinar quais serão as personagens, o lugar onde a cena se passa e o acontecimento no qual as personagens estarão inseridas.

Continuação

No momento da apresentação das cenas, lembre-se de criar um ambiente agradável e descontraído, ressaltando que se trata de uma experimentação, e não de um espetáculo pronto.

Destaque também a importância do silêncio da plateia e da atenção dos espectadores, que após as apresentações contribuirão para o aprendizado de todos por meio de comentários.

Avaliação

Após as apresentações, organize uma roda de apreciação das cenas apresentadas. Durante essa roda de apreciação da atividade, é importante que você seja o mediador do debate entre os estudantes e possa lançar as questões propostas uma de cada vez. Além disso, é importante reforçar que, em vez de emitir juízos como “gostei” ou “não gostei”, analisem a cena considerando o foco proposto, ou seja, a adaptação do enredo para a atualidade, respeitando as personagens criadas por Oswald de Andrade.

Para avaliação, observe como cada estudante analisa sua participação na atividade, desde o processo de criação e os ensaios até a apresentação. Identifique os estudantes que apresentam dificuldades expressivas, observe se conseguem identificá-las e quais descobertas fizeram ao longo da atividade para solucioná-las. Indica-se que a avaliação seja feita observando todo o processo, e não apenas o resultado.

Objetivos

- Reconhecer a presença da censura nas manifestações artísticas durante os anos de Regime Militar e refletir a respeito da importância da liberdade de expressão.
- Apresentar a obra de artistas visuais que promoveram críticas ao sistema de governo nas décadas de 1960 e 1970.
- Identificar no teatro um polo de resistência à ditadura.
- Compreender o papel social e político do Teatro de Arena e algumas de suas propostas éticas e estéticas.
- Entender o conceito de Teatro do Oprimido.
- Experienciar a criação de obras artísticas individual e coletivamente.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR05), (EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR30), (EF69AR31) e (EF69AR32).

Contextualização

Inicie o trabalho promovendo uma reflexão a respeito da liberdade de expressão. Explique aos estudantes que a Constituição de 1988 (o conjunto de leis fundamentais que regem a vida dos brasileiros) garante a todos os cidadãos o direito de expressar suas ideias e opiniões sem sofrer nenhum tipo de censura ou controle. Apesar disso, às vezes esse direito é violado por parte do Estado em todos os setores da sociedade brasileira.

Durante o Regime Militar, houve censura e controle. Se possível, estabeleça uma parceria com o professor de História para abordar os anos de Regime Militar no Brasil.



O TEATRO COMO ATO POLÍTICO

TEATRO E RESISTÊNCIA

No Tema anterior você aprendeu que o Teatro Oficina encenou pela primeira vez a peça **O rei da vela**, de Oswald de Andrade, em 1967. Nessa época, o Brasil enfrentava o Regime Militar, período da história que se estendeu de 1964 a 1985 e se caracterizou pela concentração do poder político nas Forças Armadas.

Os anos de ditadura impostos pelo Regime Militar foram marcados pela supressão de muitos direitos constitucionais, como o de liberdade de expressão, ou seja, o de expressar ideias e opiniões sem sofrer censura ou controle. Assim, produções artísticas de diferentes linguagens foram proibidas por órgãos de censura do governo.

Durante os anos de ditadura, o governo chegou a proibir a exibição de mais de quatrocentas peças teatrais. Os censores, muitas vezes, liam os roteiros, faziam cortes nos textos e, depois, assistiam a uma apresentação das peças sem público, antes da estreia.



Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro (RJ), realizada em 26 de junho de 1968.

EVANDRO TEIXEIRA/AGIF/DOCOM/IBG/FOLHAPRESS

A montagem da peça **O rei da vela** feita pelo Teatro Oficina em 1967, por exemplo, sofreu constantes tentativas de censura. O grupo apresentou a peça; no entanto, pouco tempo depois, trechos do texto original de Oswald de Andrade foram vetados pelos censores, e a encenação chegou a ser proibida.

Por dentro da arte



A história contada por meio da fotografia

A fotografia reproduzida anteriormente retrata manifestantes durante a Passeata dos Cem Mil. Ocorrida em 1968 no Rio de Janeiro (RJ), essa manifestação reuniu artistas, intelectuais, religiosos, estudantes e integrantes de diversos grupos que protestavam contra o governo estabelecido no Brasil desde 1964.

O autor dessa imagem é o repórter fotográfico Evandro Teixeira, um dos profissionais mais atuantes durante os anos de Regime Militar. Em 1968, Evandro trabalhava no **Jornal do Brasil**, no Rio de Janeiro, e registrou imagens marcantes da Passeata dos Cem Mil.

Observe a reprodução de outra fotografia de Evandro Teixeira, realizada na madrugada do dia 1º de abril de 1964, quando os militares tomaram o Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro.



WILTON JUNIOR/ESTADÃO CONTEÚDO

O fotógrafo Evandro Teixeira, no Rio de Janeiro (RJ), em 2010.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

EVANDRO TEIXEIRA/CEDOC/IFOLHA PRESS



A tomada do Forte de Copacabana, em 1º de abril de 1964. Fotografia de Evandro Teixeira.

Fotografias como as reproduzidas ajudam a compreender fatos históricos e a imaginar as dimensões de um evento. As fotografias podem ser consideradas textos não verbais. Por fornecer informações a respeito dos lugares ou eventos registrados, o ramo da fotografia a que se dedicam profissionais como Evandro Teixeira é chamado de **fotojornalismo**.

Por dentro da arte

Proponha aos estudantes uma leitura atenta da fotografia em que Evandro Teixeira registrou a Tomada do Forte de Copacabana. Chame a atenção deles para a opção do fotógrafo de realizar a fotografia contra a luz e para o clima de tensão e emoção gerado por essa perspectiva. Por causa desses efeitos, a fotografia lembra as imagens fotográficas produzidas em guerras.

Explique a eles que essa fotografia retrata uma das primeiras ações que culminaram com a queda do então presidente da República João Goulart (1919-1976) e com a consequente implantação do governo militar no Brasil. Evandro Teixeira só conseguiu registrar esse momento porque foi confundido com um fotógrafo do exército.

Comente com os estudantes que a fotografia da página anterior mostra um registro da Passeata dos Cem Mil. Destaque a importância da mobilização popular na luta por direitos e comente ainda que, ao sair em passeata, essas pessoas sabiam dos riscos que corriam, até mesmo quanto à sua integridade física, uma vez que o Regime Militar já dera demonstrações violentas e repressivas.

Contextualização

Nessa comédia musical em dois atos, a personagem principal é Benedito Silva, um cantor popular que ingressa no mundo da fama e que, para se manter na mídia, vai mudando de nome, tentando sempre atender aos apelos de seu público. Ao poucos, o espectador é levado a ver a queda dessa personagem. Com Benedito, outras personagens contam a história, e o autor as utiliza como suas porta-vozes. Segundo o crítico Décio de Almeida Prado: "as personagens constituem praticamente a totalidade da obra: nada existe a não ser através delas". Para tanto, Chico Buarque lançou mão de recursos dramáticos que caracterizam cada uma de suas personagens como pertencentes a um grupo social, podendo facilmente ser identificadas com esse grupo. Além desse recurso, a presença do coro é outra característica que aproxima o texto de Chico Buarque de uma linguagem épica (estética teatral que trabalha com recursos narrativos e com um amplo interesse em provocar a reflexão social).

A evidente crítica social ao consumismo e à alienação da sociedade, no entanto, ganhou ares de protesto e rebolião na montagem do diretor José Celso Martinez Corrêa, conhecido pelo espetáculo **O rei da vela**. Foi por meio da radicalidade cênica de José Celso que o espetáculo se tornou um ícone do teatro de cunho político. Em sua montagem, José Celso fez do texto de Chico Buarque um grande roteiro ao qual aliava seu discurso provocativo de questionamento da moral, dos bons costumes e da religião, enfrentando, até mesmo, o próprio Regime Militar.

No elenco original estavam os atores Marieta Severo, Antônio Pedro Borges, Paulo César Pereio e Marília Pêra (1943-2015), a qual substituiu Marieta Severo na temporada paulistana.

Continua

RODA VIVA

Em 1967, o cantor, compositor, escritor e dramaturgo Chico Buarque de Holanda escreveu **Roda viva**, sua primeira peça de teatro. Essa comédia musical estreou um ano depois no Rio de Janeiro (RJ) e teve como diretor José Celso Martinez Corrêa.

Em **Roda viva** é apresentada a história de Benedito da Silva, um cantor que alcança o sucesso graças a seu empresário, que usa o poder da televisão e da **indústria fonográfica** para torná-lo popular. Em 1968, a peça foi censurada, pois seu texto foi considerado subversivo.

Indústria fonográfica:
setor responsável pela produção e distribuição de mídias sonoras, como discos de vinil, CDs, MP3 etc.



Atores em cena na peça **Roda viva**, no Rio de Janeiro (RJ), em 1968.

ARQUIVO ESTADÃO CONTEÚDO



Apresentação da peça **Roda viva**, em São Paulo (SP), em 1968.

ACERVO UNIFOLHAPRESS

76

Continuação

Comente com os estudantes que **Roda viva** foi a primeira incursão do artista Chico Buarque na escrita teatral, um caminho bastante produtivo, com mais três outros textos que marcaram a dramaturgia nacional (**Calabar, Gota d'água** e **Ópera do malandro**).

Entre textos e imagens

A canção-tema

A peça **Roda viva** contava com um coro que entoava diversas canções ao longo do espetáculo. A canção principal dessa montagem tem o mesmo título da peça e foi composta por Chico Buarque para ser a canção-tema do espetáculo. Leia a letra dessa canção.

Roda viva

"Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá

Roda mundo roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá

} Refrão

Refrão

A roda da saia, a mulata
Não quer mais rodar, não senhor
Não posso fazer serenata
A roda de samba acabou
A gente toma a iniciativa
Viola na rua, a cantar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá

Refrão

O samba, a viola, a roseira
Um dia a fogueira queimou
Foi tudo ilusão passageira
Que a brisa primeira levou
No peito a saudade cativa
Faz força pro tempo parar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a saudade pra lá

Refrão"

BUARQUE, Chico. Roda viva. In: BUARQUE, Chico. Chico Buarque de Holanda, vol. 3. Rio de Janeiro: RGE, 1968, faixa 6.

Em 1967, Chico Buarque apresentou a canção "Roda viva" ao lado dos integrantes do conjunto musical MPB4 no III Festival de Música Popular Brasileira. Essa canção alcançou o terceiro lugar no festival.

Chico Buarque e MPB4 em apresentação
no III Festival da Música Popular Brasileira,
em São Paulo (SP), em 1967.



FÁTIMA SANTOS/ABRIL
COMUNICAÇÕES S.A.

Questões

- Os versos da canção apresentam inúmeras metáforas, dentre elas o termo *roda-viva*. Em grupo, selecione uma estrofe em que esse termo aparece e levante as possíveis significações que ele sugere.
- Você conhece, atualmente, alguma canção que utiliza os versos para realizar uma denúncia de alguma situação social? Escolha um trecho dessa canção. Narre ou cante para os colegas.

Faça no diário
de bordo.

77

Questões

1. Oriente os grupos a refletem sobre quais poderiam ser os significados de "roda-viva". Questione-os sobre a que o autor poderia estar se referindo, levando em consideração o contexto político que a canção foi criada. Pensando nos dias atuais, o que poderia ser essa "roda-viva"?

2. Diversos estilos musicais utilizam os versos como forma de falar sobre a realidade social. Um exemplo é o *rap*. Pergunte aos estudantes se eles conhecem algum que fale de alguma realidade ou situação que eles queiram compartilhar.

Contextualização

Fundado em 1953, o Teatro de Arena surgiu como uma iniciativa do ator e diretor José Renato (1926-2011), recém-saído da Escola de Arte Dramática (EAD) e que vislumbrou, na utilização do palco em arena, um possível barateamento da produção teatral. Suas primeiras montagens compõem um repertório que congrega autores internacionais, como Tennessee Williams (1911-1983) e Marcel Achard (1899-1974), além de uma montagem de **Judas em Sábado de Aleluia**, de Martins Pena (1815-1848). No final de 1954 surgiu o edifício teatral Teatro de Arena, localizado no centro de São Paulo.

Até 1956, o grupo trabalhou com diferentes gêneros de textos buscando encontrar uma linguagem própria e ampliar seu repertório. Mas foi a chegada de dois outros grandes nomes do teatro brasileiro que redirecionou a história do Teatro de Arena. De um lado, chegava Augusto Boal, dramaturgo e diretor que trazia novas técnicas de representação; de outro, o jovem ator e dramaturgo italiano, egresso do Teatro Paulista dos Estudantes (TPE), Gianfrancesco Guarnieri. Mesmo sendo italiano, Guarnieri guardava fortes convicções sobre o que deveria vir à cena no teatro brasileiro, e foi a partir de então que o Arena se tornou o palco de um intenso movimento de produção da dramaturgia nacional, convocando um novo estilo de interpretação, mais próximo da realidade brasileira.

O primeiro texto de Guarnieri montado pelo Teatro de Arena é justamente aquele que vai salvá-lo da falência: **Eles não usam black-tie**. Nesse texto, o autor joga luz sobre os problemas provocados pela industrialização e sobre a emergência de movimentos por melhores condições de trabalho e de salários. O teor altamente político, no entanto, não deixa o texto esquemático, pois a trama se passa em meio a um conflito de gerações.

Continua

O TEATRO DE ARENA

Outro grupo que se destacou por sua atuação política foi o Teatro de Arena, fundado em São Paulo (SP), em 1953. Seu nome (Arena) deve-se à proposta desse grupo teatral, que é se apresentar em um palco circular e organizar as cenas diante do público.

Entre as produções do Teatro de Arena, uma merece destaque: a peça **Arena conta Zumbi**, encenada em 1965. Com conteúdo histórico e político, o texto foi escrito por Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006) e Augusto Boal (1931-2009), e as canções foram compostas por Edu Lobo.

Arena conta Zumbi ressaltava a luta do líder quilombola Zumbi dos Palmares (1655-1695). Naquele momento, encenar a vida de Zumbi significava enfatizar a importância da resistência ao Regime Militar. Com essa peça, os artistas sugeriam que os brasileiros lutassesem por uma sociedade mais justa e solidária; assim como Zumbi lutara contra os senhores de escravos, os brasileiros deveriam fazer oposição aos militares.

O Teatro de Arena introduziu inovações na forma de fazer teatro no Brasil; porém, não resistiu à perseguição do regime e foi fechado em 1972. O formato de espetáculos instituído pelo Arena, no entanto, se disseminou pelo país. Na década de 1990, o espaço ocupado pelo Teatro de Arena foi reativado com o nome Teatro Experimental Eugênio Kusnet.



Fachada do Teatro de Arena. Fotografia sem data.



Apresentação da peça **Arena conta Zumbi** no Teatro de Arena. São Paulo (SP), 1966.

Continuação

É o sucesso de **Eles não usam black-tie** que estimula o grupo a criar um seminário de dramaturgia e os laboratórios de interpretação, provocando uma grande renovação na cena teatral brasileira. Integraram o seminário autores como o próprio Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), Francisco de Assis (1933-2015), Roberto Freire (1927-2008) e Benedito Ruy Barbosa. Já nos laboratórios de interpretação estão atores como Milton Gonçalves, Vera Gertel, Flávio Migliaccio, entre outros.

Artista e obra

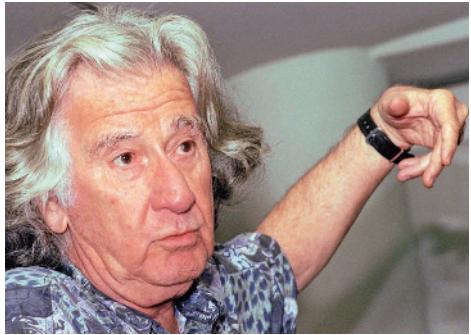
Augusto Boal

Augusto Boal nasceu em 1931, no Rio de Janeiro (RJ). Foi um dos mais importantes diretores e pesquisadores teatrais brasileiros, além de dramaturgo e autor de diversos livros.

Boal estudou teatro nos Estados Unidos e, em seu retorno ao Brasil, aproximou-se do Teatro de Arena, ministrando cursos sobre novas formas de representação e, mais tarde, integrando o grupo com o qual escreveu e dirigiu muitos espetáculos. No Arena, foi um dos responsáveis por encenar textos de autores brasileiros, discutindo questões sociais e do contexto político.

Seu engajamento social o levou a participar de inúmeras iniciativas de resistência política por meio da arte. Uma delas foi o show **Opinião**, no qual dirigiu artistas como Zé Ketì (1921-1999), João do Vale (1934-1996), Nara Leão (1942-1989) e, depois, Maria Bethânia. O grupo surgiu no Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), e pretendia fazer um teatro de protesto, articulando os movimentos populares e o talento musical de seus integrantes.

Na década de 1960, Augusto Boal criou o Teatro do Oprimido, método teatral que você conhecerá ainda neste Tema. Essa e tantas outras experiências fizeram de Boal uma das maiores expressões do teatro brasileiro.



Augusto Boal em São Paulo, 2000.

VANIA DELPOIO/FOLHAPRESS

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

A cantora e compositora Nara Leão durante participação do show **Opinião**, em São Paulo (SP), em 1965.

Artista e obra

Comente com os estudantes que a fase seguinte do Teatro de Arena é a dos musicais, inaugurados por **Arena conta Zumbi**, de Boal e Guarnieri, que, estreando em 1965, marca a criação de um novo modo de representação, o sistema coringa. A peça conta e canta a saga dos quilombolas do Brasil colônia em meio à luta e resistência dos negros escravizados contra o domínio português. Essa narrativa cria a utopia de outra realidade, mais justa e igualitária. Na sequência, Boal e Guarnieri escrevem **Arena conta Tiradentes**, outro musical voltado para uma revolução: a luta do inconfidente (Tiradentes) vista pelos olhos da década de 1960.

Arte e muito mais

Brecht transformou em poesia cênica sua utopia por um mundo mais igualitário, em que as questões sociais pudessem ser discutidas. Tanto suas obras dramatúrgicas quanto suas encenações resgataram aspectos narrativos presentes no teatro ao longo dos tempos, para apresentar ao espectador uma cena de caráter altamente pedagógico.

Com a ascensão do regime nazista, Brecht foi perseguido e buscou exílio em diferentes países, até estabelecer-se na Alemanha Oriental após a Segunda Guerra. Lá, Brecht fundou a companhia de teatro Berliner Ensemble, que até hoje continua em atividade.

Análise textual

A **Ópera dos três vinténs** (1928), escrita por Brecht em parceria com o músico Kurt Weil (1900-1950), ganhou uma releitura brasileira feita por Chico Buarque, com o título de **Ópera do malandro**. Tal como na dramaturgia de Brecht, a peça faz uma leitura crítica do contexto social brasileiro e do imaginário sobre a figura do malandro, que é, na verdade, um trabalhador da periferia. Se considerar oportuno, trabalhe com os estudantes a letra da canção "Homenagem ao malandro", de Chico Buarque, que integra a **Ópera do malandro**.

Pesquisa

Para realizar o levantamento bibliográfico proposto, os estudantes, precisarão de acesso à internet e de referências de bibliotecas com acervo teatral. A pesquisa converge com o **Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo (Diversidade cultural)**.

Os estudantes deverão fazer uma lista com ao menos quatro referências de obras do autor traduzidas para o português. Poderão ser peças teatrais ou obras literárias. Oriente os estudantes a seguir este modelo para criar uma lista das obras encontradas: SOBRENOME, nome do autor.

Continua

O SISTEMA CORINGA

Com a peça **Arena conta Zumbi**, o Teatro de Arena inaugurou uma técnica teatral chamada **sistema coringa**. Nesse sistema, desenvolvido por Augusto Boal, a mesma personagem pode ser representada por diferentes atores, ou seja, as personagens têm características básicas que são repetidas na atuação de cada integrante do elenco (como se fosse a mesma máscara para todos), mas também ganham aspectos específicos na interpretação de cada ator.

Mais tarde, com a peça **Arena conta Tiradentes** (1967), o sistema coringa foi aprimorado, e o ator que fazia o coringa exercia a função de narrador ou mestre de cerimônias, comentando os acontecimentos da peça com os espectadores.

Arte e muito mais

O teatro de Bertolt Brecht

O sistema coringa foi criado por Augusto Boal com base em técnicas empregadas pelo dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), um dos mais importantes dramaturgos e encenadores do século XX. Suas criações foram fortemente influenciadas pelos acontecimentos políticos e sociais da Alemanha pós-guerra, trazendo para a cena temas urgentes para a sociedade de seu tempo e dando origem a uma nova forma de fazer teatro.

Para Brecht, o palco não deveria ser uma imitação da realidade, mas, sim, revelar ao espectador que ali, sobre os tablados, se contava uma história e que essa história era reflexo da visão de mundo daqueles que a contavam. Desse modo, o espectador poderia tornar-se consciente de que a história não está previamente determinada, mas pode ser construída e contada a partir de diferentes pontos de vista.

Nas diferentes fases de seu trabalho, Brecht experimentou inúmeros recursos cênicos e dramatúrgicos que pudessem potencializar essa relação com os espectadores, como a utilização de canções, cartazes explicativos, projeções de imagens, convocando a atenção da plateia para a discussão política proposta pela peça. Com relação à atuação, Brecht propunha que os atores não se transformassem completamente em suas personagens, fazendo o público acreditar que estava diante de uma "pessoa real", e conduzia seus atores por meio de um efeito de "distanciamento" ou "estranhamento", em que se evidenciavam os gestos da personagem de acordo com sua função social. Desse modo, em seus textos e encenações, os atores assumiam a função de narradores, contando ao público quem eram as suas personagens e as apresentando como uma obra de ficção.

HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES



Bertolt Brecht em fotografia de 1954. Local desconhecido.

Faça no diário de bordo.

MULTICULTURALISMO

- Faça um levantamento bibliográfico de, ao menos, quatro obras de Bertolt Brecht.

80

Continuação

Nome do livro. Cidade da editora: Nome da editora, ano da publicação.

Os estudantes podem ser avaliados pela compreensão e pela execução da proposta. Eles devem reconhecer o levantamento bibliográfico como uma ferramenta para acessar amplamente a produção de um autor ou mapear o "estado da arte" de um tema, isto é, mapear o que já se publicou sobre um tema.

Indicação

Se desejar, compartilhe com os estudantes as seguintes referências de bibliotecas *on-line*, para que façam a pesquisa virtualmente. A Biblioteca Jenny Klabin Segall do Museu Lasar Segall tem um acervo especializado em teatro, disponível em: <http://bjks-opac.museus.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2022.

Continua

AUGUSTO BOAL E O TEATRO DO OPRIMIDO

Criado por Augusto Boal, o **Teatro do Oprimido** é um método teatral que reúne diversos exercícios, jogos e técnicas. Utilizando o teatro como ferramenta de trabalho para a ação política, social, ética e estética, esse método busca contribuir para a transformação social.

De acordo com Boal, cabe ao teatro levar os espectadores a repensar e a transformar a realidade e a sociedade em que vivem, eliminando a passividade diante das ações representadas no palco.

Uma das técnicas utilizadas no Teatro do Oprimido é o **teatro-jornal**, que consiste na seleção e interpretação de notícias de jornal de diversas maneiras, tendo a improvisação e a espontaneidade como principais ferramentas. Por meio do teatro-jornal, o público tem a possibilidade de viver as situações relatadas nos jornais acrescentando a elas experiências pessoais, refletindo, desse modo, sobre a vida cotidiana e criando oportunidades de encontrar saídas ou desfechos.

Apresentação do Teatro do Oprimido em São Paulo (SP), em 1980.



PAULO LEITE/ESTADÃO CONTEÚDO

Experimentações

- Com base no exemplo do Teatro do Oprimido e com as orientações a seguir, você e os colegas deverão pensar sobre uma situação da vida cotidiana que poderá ser convertida em material de referência teatral.

Procedimentos

- a) Reúna-se em grupos de até seis participantes.
- b) Conversem sobre acontecimentos do seu cotidiano na escola, em casa ou no caminho da casa para a escola, identificando comportamentos, conflitos ou acontecimentos especiais que vocês acham que pode inspirar a cena.
- c) Depois de elegerem um acontecimento, é hora de pensar a cena. Onde ela acontece? Como vocês vão comunicar ao público qual é esse lugar sem imagens dele? Quem são as personagens? Como se movem e como se

comportam? Há diálogos na cena? Há silêncios na cena? Qual é o campo visual em que ela acontece? Para onde vão as personagens que não fazem mais parte de cena?

- d) Depois de montar essa cena, sigam as orientações do professor para as apresentações. Todos devem ter a oportunidade de apresentar-se e de assistir.

Avaliação

Depois das apresentações, conversem sobre as relações entre as cenas e o cotidiano.

- a) Por que escolheram essas cenas? O que elas revelam sobre o seu cotidiano?
- b) O que poderia ser diferente nas cenas?
- c) O que poderia ser diferente no cotidiano?
- d) Produza uma reflexão individual no diário de bordo sobre essa experiência.



Faça no diário de bordo.

Continuação

A Biblioteca Mário de Andrade, uma das maiores com perfil museológico no Brasil, reúne um importante acervo sobre arte, com catálogo para pesquisas *on-line*, disponível em: <http://bibliotecacircula.prefeitura.sp.gov.br/pesquisa/>. Acesso em: 10 maio 2022.

A Universidade de Brasília (UnB) tem um catálogo *on-line* da Biblioteca Central, disponível em: <https://bce.unb.br/>. Acesso em: 10 maio 2022.

Experimentações

Nessa proposta os estudantes crirão uma cena em conjunto. Para isso, vão usar a referência do Teatro do Oprimido, para pensar em uma montagem que reflita acontecimentos, conflitos, percepções sobre o seu cotidiano. Considere que os estudantes saberão escolher o que lhes interessará encenar e que, mesmo quando não tiverem uma motivação consciente para essa escolha, os colegas poderão ajudá-los a construir sentido para as escolhas.

Oriente os grupos a se dividirem em cantos diferentes da sala de aula ou da escola, de modo a terem privacidade e espaço para a sua criação. Enquanto montam a cena, passe entre os grupos e converse com eles sobre as ideias e a organização da cena. Chame a atenção deles para a relação com o público, para a entrada e a saída da cena e para os elementos – visuais, sonoros, gestuais – que eles utilizarão para comunicar o aspecto rotineiro ou casual das narrativas. Deixe que se apresentem livremente, sem intervenções. Ao final, faça uma roda de conversa com eles com base nas orientações do livro.

A proposta é um aquecimento para a seção seguinte. Eles devem reconhecer os acontecimentos do dia a dia como dignos de observação teatral.

Os estudantes podem ser avaliados por sua criatividade, cooperação em grupo, respeito às apresentações dos colegas e colaborações para a conversa final. Lembre-se de orientá-los a produzir registro no diário de bordo.

Pensar e fazer arte

1. O jogo teatral a ser desenvolvido tem como proposta o tema “O mundo do trabalho”, em convergência com o **Tema contemporâneo transversal Economia (Subtema Trabalho)**. Reflita com os estudantes sobre esse tema, de modo a prepará-los para a prática proposta. Os assuntos relacionados a esse tema podem ser: tipos de trabalho, emprego, desemprego, relações formais e informais de trabalho, trabalho doméstico *versus* trabalho fora de casa, *home office*, trabalhos tradicionais *versus* novas tecnologias etc.

Estimule os estudantes a sugerir temas para uma conversa e selecione um dos temas propostos. Enquanto os dois primeiros jogadores estiverem improvisando, dê-lhes instruções que os auxiliem na criação das personagens, como: *Definam uma postura corporal para sua personagem. Estabeleçam uma forma de caminhar específica. Crieem “tiques nervosos” para sua personagem.* Após um tempo de jogo, congele a cena e convide dois novos estudantes a ocupar o lugar dos colegas. Oriente que a entrada em cena seja na mesma posição e na mesma postura em que a cena foi congelada. Peça que continuem a improvisação e dê-lhes instruções que os auxiliem a transpor para o próprio corpo as características criadas pelos jogadores anteriores. Quando perceber que os estudantes já estão reproduzindo as características de seus colegas, incentive-os a acrescentar novas particularidades. Repita a sequência de trocas de dupla até que todos os estudantes tenham participado.

2. Antes das apresentações, dê um tempo para que cada grupo combine os detalhes e possa experimentar a cena antes de improvisá-la diante do público. Lembre a todos que se trata de um espaço de experimentação e que, portanto, não há erros ou acertos, mas um processo

Continua

Faça no diário de bordo.

ECONOMIA

Pensar e fazer arte

- Como vimos, as práticas desenvolvidas por Augusto Boal buscavam refletir e repensar de forma crítica a vida cotidiana. Agora que você conheceu o sistema coringa e o teatro-jornal, participe com os colegas de um jogo teatral. Esse jogo terá como tema *O mundo do trabalho* e faz parte do repertório de práticas elaborado por Augusto Boal para o trabalho com seus atores e nas oficinas do Teatro do Oprimido.

Procedimentos

1. Siga a orientação do professor. Vocês vão criar personagens que serão representadas por todos.
 - a) Fiquem em pé e formem um círculo. Dois estudantes vão ao centro da roda e começam um diálogo sobre o mundo do trabalho. Nesse diálogo, eles devem criar formas específicas de falar e de se deslocar pelo espaço, experimentando diferentes entonações de voz, posturas e tipos de caminhada. O foco da cena é a criação da personagem.
 - b) Após um tempo, o professor vai congelar a cena, e os dois atores devem ser substituídos por outros colegas; no entanto, as características das personagens devem ser mantidas (entonação, formas de caminhar etc.). O jogo prosseguirá até que todos tenham participado.
 - c) Ao final do jogo, todos terão contribuído para a criação das personagens e da cena e terão representado a personagem conforme o sistema coringa.
2. Reúna-se com cinco colegas e escolham uma notícia de jornal que fale sobre trabalho, para fazer o exercício do teatro-jornal.
 - a) Leiam a notícia atentamente, conversando sobre os pontos mais importantes apresentados.
 - b) Sob orientação do professor, seu grupo deve apresentar uma imagem coletiva que represente a notícia. Essa imagem deve ser construída com o corpo de vocês, como uma fotografia tridimensional.
 - c) Após a apresentação dessa imagem, mostrem outras duas imagens congeladas: a do passado e a do futuro com relação à imagem inicial, criando uma espécie de história em quadrinhos. A plateia sugere títulos para cada um dos quadros.
 - d) Construam uma cena com base nas três imagens estáticas criadas nas etapas anteriores. Nesta cena, vocês poderão utilizar falas, figurinos, adereços, cenários etc. Aproveitem os títulos sugeridos no item c para criar a história. No dia agendado pelo professor, organizem o espaço da plateia e apresentem a cena.

Avaliação

Após a improvisação e as apresentações, formem uma roda e conversem sobre essas experiências. As questões podem conduzir a avaliação.

- a) Que dificuldades você encontrou ao realizar as duas atividades?
- b) Quais são as relações entre a primeira atividade e o estudo do sistema coringa?
- c) De que modo as imagens construídas apresentaram as notícias de jornal na segunda atividade?
- d) O que foi possível refletir sobre o tema do trabalho por meio do jogo teatral?
- e) Quais pontos de vista foram levantados sobre esse tema durante a atividade?
- f) Em seu diário de bordo, registre a dramaturgia textual e/ou visual da cena criada.



82

Continuação

de descoberta da linguagem teatral. Organize os grupos, oriente-os na realização da atividade que será desenvolvida e agende uma data para a apresentação. Auxilie-os na escolha de notícias de jornal que descrevam situações concretas. Informe-os de que, originalmente, o teatro-jornal apresenta muitas técnicas de transformação de uma notícia em cena teatral. Algumas dessas técnicas englobam a leitura da notícia para o público com dramatizações em ritmos diferentes, a criação de *jingles* baseados na notícia e a cria-

incorporação de ações não descritas no texto jornalístico. Nessa experiência, eles trabalharão com o teatro-imagem, que consiste na transposição das situações para imagens congeladas dos corpos. No dia agendado, os grupos deverão levar para a sala de aula a notícia de jornal selecionada e possíveis recursos visuais, como cenografia (objetos, móveis, figurinos, cartazes, *slides* etc.). A cada grupo, peça que apresentem, inicialmente, a imagem que representa a notícia de jornal em seu tempo presente. Em seguida, peça que

Continua

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo do estudo desta Unidade, você conheceu diferentes grupos de teatro. Também conheceu montagens e adaptações para o cinema da peça **Auto da Compadecida**, escrita pelo dramaturgo Ariano Suassuna.

Além disso, teve contato com algumas características do auto teatral, do teatro medieval e da adaptação teatral. Estudou o teatro como um retrato de época e conheceu algumas adaptações, como a de **O rei da vela**, de Oswald de Andrade, um dos precursores do Modernismo brasileiro.

Você também tomou conhecimento de algumas características do teatro moderno brasileiro.

Ao final da Unidade, você entrou em contato com a obra e o método de importantes dramaturgos, como Augusto Boal e Bertolt Brecht, e assim pôde reconhecer o teatro como um ato político.

Agora que chegou ao final do estudo desta Unidade, é importante que você reflita sobre o que aprendeu e sobre seu percurso até este momento.

Para isso, responda às questões a seguir.

- a) Cite alguns conteúdos apresentados nesta Unidade que o ajudaram a compreender a linguagem teatral. Justifique suas escolhas.
- b) Cite a atividade prática que mais o ajudou a compreender a linguagem teatral. Justifique a sua escolha.
- c) Como você se sentiu durante a realização de leituras, análises de textos e compartilhamento de informações com os colegas? Justifique sua resposta.
- d) Como você se sentiu durante a realização das atividades das seções **Experimentações** desta Unidade? Justifique sua resposta.
- e) Esse estudo mudou sua maneira de apreciar o teatro? Cite um ou mais exemplos.
- f) O que poderia ajudá-lo a aprofundar seus conhecimentos sobre a linguagem teatral?
- g) Você pode fazer relações entre os conteúdos da Unidade e os seus conhecimentos prévios? Alguma dessas relações foi marcante?
- h) Você identifica alguma relação entre as aprendizagens da Unidade e outros conteúdos que você acessa no seu dia a dia, como filmes, novelas, desenhos, seriados ou outros? Como percebe que o Teatro está presente em outras mídias?
- i) Como você se autoavalia em relação à colaboração com os colegas? Como é trabalhar em grupo e experimentar coletivamente?
- j) Você se sentiu respeitado(a) durante as propostas? Há algum tema do convívio nas aulas de teatro que considera que deve ser conversado?
- k) Você considera que é um estudante disponível para ajudar os colegas? Como se percebe em relação à solidariedade com o trabalho dos colegas e do grupo?

Continuação

mostrem o passado e o futuro da imagem inicial. Oriente-os a criar uma cena que coloque as três imagens em sequência. Nesse momento, eles poderão criar falas, acrescentar músicas, *jingles* etc. Estabeleça um tempo de preparação e agende a nova apresentação.

Avaliação (p. 82)

Para avaliar os estudantes, observe como cada um relata sua experiência, se são capazes de reconhecer as etapas do processo criativo vivenciado e o modo como eles influenciaram no resultado apresentado. Observe como cada estudante compreendeu o procedimento "teatro-jornal", se soube desenvolvê-lo e apresentou criatividade na busca de soluções. Observe se foi possível desenvolver um pensamento crítico sobre o tema, por meio da criatividade, do levantamento de diferentes pontos de vista e da argumentação nas cenas e personagens criadas.

Autoavaliação

Antes de aplicar as orientações da seção com os estudantes, volte à página de abertura da Unidade para revisar as habilidades e verifique os objetivos destacados para cada Tema. Depois, leia a página do livro com eles, para que possam relembrar os principais tópicos e vivências realizadas nesta Unidade.

Esta é mais uma oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem da linguagem teatral. Depois de ler as questões com eles, oriente-os a retomar as anotações do diário de bordo para respondê-las.

Abra uma roda de conversa e peça a eles que respondam questão por questão, identificando não apenas os conteúdos, mas também como eles se sentem em relação às vivências, ao trabalho em grupo e também às contribuições das discussões da Unidade para as suas visões de mundo.

Depois dessa conversa, reserve um tempo para pensar também sobre o que você mudaria na condução das propostas, assumindo que a autoavaliação dos estudantes é também uma oportunidade para escutá-los e verificar a percepção deles sobre a sua condução como docente.

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR03)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16)

(EF69AR17)

(EF69AR18)

(EF69AR19)

Elementos da linguagem
(EF69AR20)

Materialidades
(EF69AR21)

Notação e registro musical
(EF69AR22)

Processos de criação
(EF69AR23)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24)

(EF69AR25)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

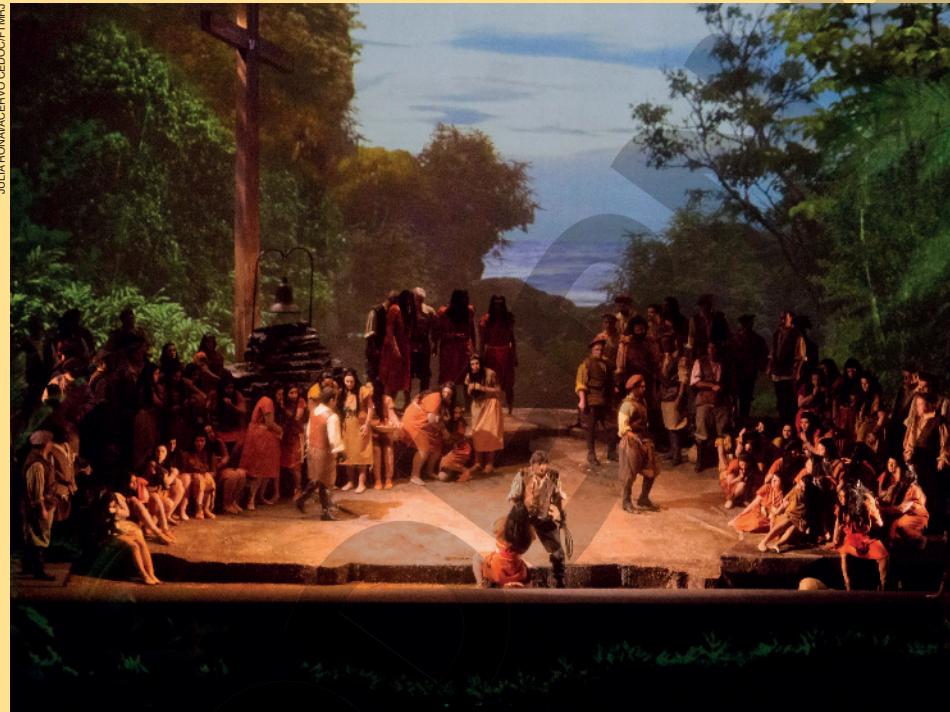
Matrizes estéticas e culturais
(EF69AR33)

Patrimônio cultural
(EF69AR34)

Arte e tecnologia
(EF69AR35)



MÚSICA E SOCIEDADE



Cena da ópera **O escravo**, de Carlos Gomes, no Rio de Janeiro (RJ), em 2016.

NESTA UNIDADE:

TEMA 1 ► A música e os temas nacionais

TEMA 2 ► A brasiliade de Heitor Villa-Lobos

TEMA 3 ► Uma exaltação ao Brasil

TEMA 4 ► Uma “ópera” popular

84

Sobre esta Unidade

Esta Unidade apresenta uma transição do século XIX para o XX, com ênfase em um dado fundamental da produção cultural do período: a centralidade de uma ideia de identidade cultural brasileira. Para isso, muitos autores buscaram em lendas tradicionais indígenas a referência para pensar o dado colonial e o conflituoso encontro entre as diferentes matrizes constitutivas da estrutura social brasileira: indígena, africana e europeia. Por meio dos elementos da linguagem musical, da audição, das propostas de experimentação, da leitura de imagens e da análise musical, os estudantes reconhecerão diferentes modos de pensar a identidade cultural brasileira, problematizando as relações entre a arte e a vida social e indagando a construção de uma história nacional por meio da arte e da música.

De olho na imagem



JÚLIA RONAI/ACERVO GEDOC/FMRJ

O tenor Fernando Portari e a soprano Adriane Queiróz em cena da ópera **O escravo**. Rio de Janeiro (RJ), 2016.

1. Observe esta fotografia e a da abertura da Unidade. As imagens mostram cenas da apresentação de uma ópera. O que você sabe sobre óperas?
2. Você já assistiu a alguma apresentação de ópera?
3. Ao observar novamente as fotografias, você consegue identificar o período (a época) em que o enredo dessa ópera acontece?
4. Sabendo o momento histórico em que a ópera é contextualizada e vendo os figurinos dos cantores, o que você poderia dizer sobre os tipos de personagem interpretados nessas cenas?
5. O que você sabe a respeito do período representado nessa apresentação de ópera?
6. Por que o autor dessa ópera teria escrito, em 1889, uma obra que retrata aspectos do processo de colonização do Brasil?
7. Ouça o áudio "Trecho da abertura da ópera **O escravo**, de Carlos Gomes". Quais instrumentos você identifica nesse áudio?
8. Que título daria ao trecho da ópera que você ouviu?

Faça no diário de bordo.



O escravo

85

De olho na imagem

Aproveite esta seção para realizar uma **avaliação diagnóstica** com os estudantes, mapeando os conhecimentos prévios que têm sobre o tema da obra de referência, a identificação de elementos da linguagem musical e também as habilidades leitoras que demonstram por meio da leitura de imagem.

1. Incentive os estudantes a falar livremente a respeito do que sabem sobre esse tema, a ópera. Valorize os conhecimentos que eles possam ter. Após ouvir as considerações deles, comente que a ópera é um tipo de criação artística que reúne elementos da música e do teatro, e que na maior parte das cenas de uma ópera, as falas são cantadas. Comente que a ópera é um gênero musical típico da música erudita, mas que existe também um tipo de música equivalente às óperas na música popular chamado **musical**. A principal diferença entre as óperas e os musicais é que, nos musicais, geralmente há diálogos falados além das músicas, enquanto nas óperas trechos falados não são comuns.

Continuação

2. Peça aos estudantes que falem sobre óperas a que eventualmente tenham assistido, ao vivo, pela televisão, no cinema ou na internet.

3. Incentive-os a elaborar hipóteses. É possível que, influenciados pelo título dessa ópera, eles mencionem que ela retrate o período escravista. Caso eles deem tal resposta, comente que a história dessa obra do compositor Carlos Gomes acontece no ano de 1547, século XVI, e aborda o tema da escravidão indígena no Brasil. Esse período pode também ser identificado como Renascimento.

4. Espera-se que os estudantes considerem as informações obtidas na questão anterior para elaborar hipóteses. Após ouvi-los, comente que os artistas retratados interpretam personagens relacionadas com as primeiras décadas após a chegada dos europeus ao "Novo Mundo", como os indígenas e os colonizadores.

5. Incentive os estudantes a falar a respeito do que sabem sobre a chegada dos colonizadores europeus às terras que hoje correspondem ao Brasil e sobre o processo de colonização. Após ouvi-los, aprofunde a análise perguntando: "Quem eram os habitantes do território antes da chegada dos portugueses?"; "Como viviam esses habitantes?"; "Como era o Brasil naquela época?". Relacione as diferenças entre o modo de vida dos portugueses no século XVI e o dos nativos.

6. Após ouvi-los, chame a atenção deles para o fato de Carlos Gomes ter escrito essa ópera um ano após a abolição da escravatura no Brasil (1888). Explique que, inicialmente, ele pensou em abordar a situação dos africanos escravizados na ópera **O escravo**. Acredita-se que o músico, no entanto, tenha sido aconselhado a transportar sua obra para o século XVI e ter os indígenas como protagonistas da peça, com o intuito de obter mais sucesso na Europa, onde a ópera **O guarani** havia alcançado sucesso anteriormente.

Continua

Continua

Continuação

7. Antes de propor a audição, comente com os estudantes que esse é um trecho instrumental da ópera – não há trechos cantados. Espera-se que eles identifiquem alguns instrumentos que compõem o trecho: o predomínio das cordas (contrabaixos, violoncelos, violas e violinos), principalmente nas regiões grave e média, com pequenos solos de instrumentos de sopro (flauta, trompa, fagote, trompete, oboé). A percussão aparece em alguns trechos e é mais destacada no final (tímpanos e pratos).

8. Incentive-os a propor um título para esse trecho da ópera, orientando-os a usar as informações obtidas nas questões anteriores. Esse exercício possibilitará que os estudantes imprimam os próprios significados à produção de Carlos Gomes.

Contextualização

Comente com os estudantes que o canto lírico é uma forma de cantar que exige um tipo específico de técnica vocal, adequada ao repertório da música erudita. Os cantores líricos precisam ter uma tessitura vocal bem extensa, ou seja, ser capazes de cantar um conjunto grande de notas com boa qualidade vocal e possibilidades de nuances diversas (cantar mais forte ou mais fraco, de maneira mais aveludada ou estridente, realizar diversos efeitos vocais etc.). Além disso, eles são treinados para desenvolver uma projeção vocal grande, visto que muitas vezes cantam acompanhados por grandes orquestras e sem amplificação da voz.

Artista e obra

Carlos Gomes

A ópera **O escravo** foi composta por Antônio Carlos Gomes (1836-1896), um dos mais importantes músicos eruditos do Brasil. Ele nasceu em Campinas (SP) e desde cedo demonstrou interesse por música. Sua primeira influência veio do pai, o músico Manuel José Gomes (1792-1868), que realizava as cerimônias cívicas desse município.

Após estudar no Imperial Conservatório de Música, no Rio de Janeiro (RJ), Carlos Gomes dedicou-se à produção de óperas. Ele também estudou em Milão, Itália, onde produziu sua mais famosa ópera, **O guarani**, em 1870.

Carlos Gomes foi um dos primeiros músicos eruditos brasileiros a ter sua obra amplamente reconhecida na Europa.

A música operística de Carlos Gomes foi muito influenciada pelo estilo romântico das óperas italianas, ainda que tratasse de muitos temas nacionais, como é o caso da ópera **O escravo**, mais conhecida, inclusive no Brasil, pelo título em italiano (**Lo schiavo**).

Além de **O guarani** e **O escravo**, Carlos Gomes compôs diversas outras óperas, entre elas **A noite do castelo** (1861) – sua primeira ópera –, **Fosca** (1873) e **Colombo** (1892).



Carlos Gomes. 1880.
Litografia, 38,1 x 30,4 cm.
Fundação Biblioteca Nacional,
Rio de Janeiro (RJ).

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



A soprano Nadja Michael (ao centro) interpreta a protagonista da ópera **Fosca**, de Carlos Gomes, em São Paulo (SP), em 2016.

Indicação

COELHO, Lauro Machado. **A ópera italiana após 1870**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

Nesse livro, há muitas informações para ampliar seu conhecimento sobre ópera e literatura. Além disso, ele contém um capítulo dedicado a Carlos Gomes e a suas óperas.



A MÚSICA E OS TEMAS NACIONAIS

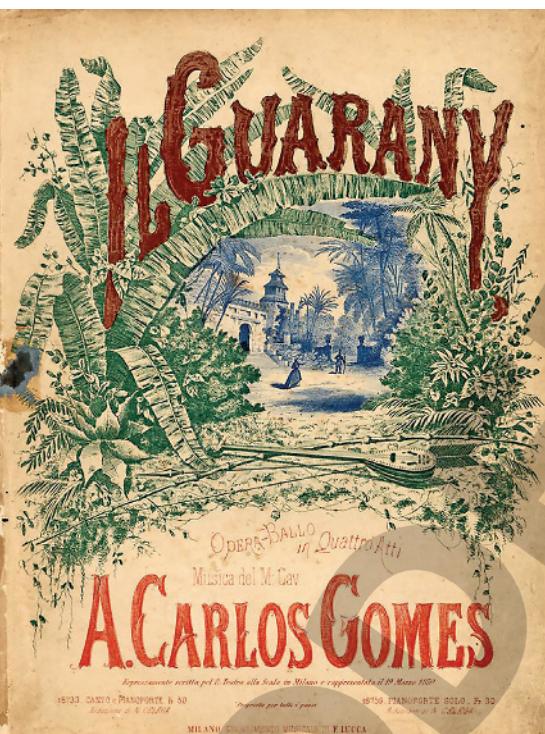
A IDENTIDADE NACIONAL NA OBRA DE CARLOS GOMES

Ao longo do século XIX, os ideais do Romantismo influenciaram a produção de artistas brasileiros de diferentes linguagens. Na Unidade 1, você aprendeu que nas artes visuais, por exemplo, os artistas desse período tiveram como referência a identidade nacional ao criar suas obras artísticas.

Carlos Gomes foi um dos principais músicos brasileiros influenciados pelo Romantismo. Além de **O escravo**, ópera que aborda a escravidão indígena, outra obra de caráter nacionalista de Carlos Gomes é **O guarani**. Ele compôs as músicas dessa ópera e o **libreto** foi produzido por Antônio Scalvini (1835-1881) e Carlo D'Ormeville (1840-1924).

Libreto: texto para ser cantado ou recitado em uma ópera.

Reprodução da capa da partitura da ópera **O guarani**, em seu lançamento em 1870, na Itália. Acervo Ernesto Nazareth – Instituto Moreira Salles (IMS), Rio de Janeiro (RJ).



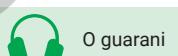
ACERVO ERNESTO NAZARETH – INSTITUTO MOREIRA SALLLES

FOCO NA LINGUAGEM

1. Ouça o áudio "Trecho da abertura da ópera **O guarani**, de Carlos Gomes". Depois, responda: você já tinha ouvido essa música? Em caso afirmativo, se lembra do local em que a ouviu? Comente com os colegas.
2. Imagine que você é o compositor de uma ópera e vai criar o cartaz da estreia, assim como no exemplo da obra do compositor Carlos Gomes. Inicialmente, escolha o tema e o nome da sua ópera e, em seguida, desenvolva o seu cartaz. Cole sua produção em seu diário de bordo.



Faça no diário de bordo.



O guarani

87

Objetivos

- Conhecer um dos mais importantes músicos eruditos do Brasil, Carlos Gomes.
- Identificar na obra de Carlos Gomes temáticas nacionais e a influência da ópera italiana e do Romantismo europeu.
- Conhecer romancistas e poetas brasileiros do século XIX cujas obras tinham características românticas e nacionalistas, sobretudo ao abordar questões indígenas e regionalistas.

- Reconhecer a importância da ópera para a história da música.
- Entender o que é uma orquestra, como ela se organiza e quais são os instrumentos que compõem as orquestras sinfônicas.
- Estudar a música barroca, identificando suas principais características e seus compositores.
- Realizar atividades de audição e identificação de elementos de peças musicais de períodos diversos e diferenciar instrumentos musicais de diferentes timbres.

Continua

Continuação

- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

- (EF69AR03), (EF69AR16), (EF69AR18), (EF69AR21), (EF69AR23), (EF69AR25), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33) e (EF69AR34).

Contextualização

Comente com os estudantes os aspectos principais da música no período do **Romantismo**, movimento artístico predominante no século XIX na Europa. Explique que essa corrente influenciou não somente a música, mas também a literatura e a pintura. Os artistas românticos valorizavam o sentimentalismo. Suas obras expressavam emoções pessoais, subjetivas, quase sempre de forma exagerada, dramática.

Foco na linguagem

1. É possível que alguns estudantes comentem que já ouviram o trecho de **O guarani** no programa de rádio **A voz do Brasil**. Explique que o tema de abertura desse programa é o trecho inicial da ópera. converse com eles sobre **O guarani**, que foi uma das primeiras tentativas do movimento operístico nacionalista e que, mesmo tendo uma temática brasileira, ainda apresentava estruturas compostionais tipicamente europeias.

2. Auxilie os estudantes a identificar o tema da ópera, buscando elementos de interesses individuais. Na confecção do cartaz, é possível utilizarem materiais e referências diversas. Caso seja possível, essa produção também pode ser executada digitalmente, em casa, pelo celular ou na sala de informática com programas de edição. Ressalte que o título da ópera e os elementos visuais do cartaz precisam ter relação com o tema da ópera.

Foco na linguagem

1. O nome desse espaço é fosso.
2. Inicialmente, sugira aos estudantes que pesquisem na internet, em livros e revistas imagens de diferentes teatros e suas utilizações artísticas para obter mais referências. Lembre-os de que é necessário que a maquete tenha espaço para o palco, o fosso e a plateia. Em seguida, organize uma data para a entrega das maquetes. Caso julgue oportuno, essa proposta pode ser realizada em grupo. Ressalte que antes da confecção do teatro é importante elaborar um projeto do teatro por meio de um desenho para facilitar a coleta de materiais e a construção da maquete.

O THEATRO MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

O Theatro Municipal do Rio de Janeiro foi inaugurado pelo presidente Nilo Peçanha (1867-1924) e pelo prefeito Sousa Aguiar (1855-1935) em 14 de julho de 1909 e é considerado uma das principais casas de espetáculos da América do Sul.

O dramaturgo Arthur Azevedo (1855-1908) foi o principal apoiador da ideia da criação de um teatro nacional, mas morreu meses antes de sua inauguração. Seu projeto arquitetônico foi inspirado na Ópera de Paris. A partir da década de 1930, passou a contar com seus próprios corpos artísticos – Orquestra Sinfônica, Coro e Balé. Atualmente, o teatro possui 2252 lugares.

A montagem da ópera **O escravo**, retratada na abertura da Unidade, foi realizada no Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 2016, para celebrar os 180 anos de Carlos Gomes.

R. M. NUNES/SHUTTERSTOCK



Fachada do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2016.

T.PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK



Interior do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2012.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Identifique na imagem do interior do teatro o espaço da orquestra. Você sabe o nome desse espaço?
2. Seguindo as orientações do professor, em data agendada, você apresentará uma maquete de um teatro de ópera, com palco, fosso e plateia. Aproveite para incorporar no palco elementos de um eventual cenário. Você pode usar materiais diversos, como caixas de sapato, retalhos de tecido, potes de plástico, latas de alumínio e isopor.

O GUARANI

A ópera **O guarani** teve como referência o romance de mesmo título do escritor José de Alencar (1829-1877). Dividida em quatro atos, **O guarani** narra a história de amor entre a jovem Cecília, filha de um colonizador português, e o indígena guarani Peri e se passa no Brasil, em 1560. Essa ópera retrata o início do processo de colonização do Brasil e aborda questões como a dizimação dos povos indígenas pelos colonizadores e as disputas econômicas entre Portugal e Espanha.

Observe, a seguir, imagens de uma montagem da ópera **O guarani**.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Cena de montagem da ópera **O guarani**. No centro, o baixo-barítono Lício Bruno interpreta a personagem Cacique. São Paulo (SP), 2011.



A soprano Edna D'Oliveira e o tenor Marcelo Vanucci em montagem da ópera **O guarani**. São Paulo (SP), 2011.

José de Alencar

Comente com os estudantes que José de Alencar foi considerado um dos principais autores do Romantismo nacional. Em suas obras é possível identificar a busca por uma literatura que se afastasse das temáticas dos autores portugueses. Ressalte que, nessa época, o Brasil era uma colônia portuguesa. A corrente literária indianista tem no cearense José de Alencar um de seus maiores representantes. Os indianistas costumavam retratar o indígena de modo idealizado, como símbolo de bravura e de honra, e os brancos como vilões.

Sobre a literatura indigenista

A literatura indigenista não apenas representou os indígenas de modo idealizado, mas também aplacou muitos conflitos entre os povos originários e os colonizadores europeus, utilizando frequentemente uma estratégia conciliatória em que um homem branco se relacionava com uma mulher indígena, de tal maneira que o amor representasse uma redenção para as violências presumidas nesse encontro. Essa é uma revisão crítica atual que tem à frente pesquisadores indígenas, que têm rediscutido as representações dos povos indígenas na arte. Essa é uma abordagem **multuralista** e **crítica**, alinhada ao **Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo (Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)**.

Os estudantes devem atentar-se para os problemas da literatura indigenista e da representação dos indígenas nas pinturas do mesmo período. Eles devem perceber como, atualmente, faz-se uma crítica sobre a idealização dos corpos e da identidade indígena na arte produzida pelos colonizadores e por seus descendentes ao longo dos séculos, e como os indígenas querem ser representados.

Continua

Arte e muito mais

O Romantismo na literatura

O Romantismo manifestou-se em diferentes áreas. Na literatura, destacou-se pela valorização dos elementos nacionais e de um sentimento de brasiliade. Considerado o precursor do Romantismo literário no Brasil, o escritor Gonçalves de Magalhães (1811-1882) é o autor de **Suspiros poéticos e saudades**. Escrito no século XIX, esse livro foi considerado a primeira obra da literatura romântica no Brasil, na qual Gonçalves de Magalhães propunha o resgate da história e da cultura brasileiras.

O escritor Castro Alves foi um dos mais populares poetas brasileiros. Ligado ao movimento abolicionista, ele compartilhava com os intelectuais de sua época um sentimento humanitário em relação aos sofrimentos dos africanos escravizados e escreveu poemas de forte apelo social.

O Romantismo não influenciou apenas um grupo de poetas brasileiros do século XIX. É possível observar elementos românticos na produção de grandes romancistas, como o escritor José de Alencar.

Os romancistas brasileiros dessa época dedicaram-se ao projeto de construção da identidade nacional. Esses autores escreveram obras que tinham características românticas, por exemplo o profundo sentimento nacionalista.

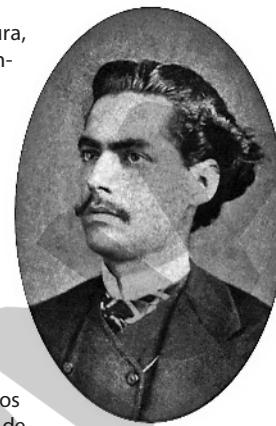
Seguindo a tendência de valorização da identidade nacional, José de Alencar se dedicou a escrever romances em que os indígenas são retratados de modo idealizado. É o que ocorre em **O guarani** (1857), que, como você leu, foi a referência para o músico Carlos Gomes criar a ópera homônima (ou seja, de mesmo título).

MULTICULTURALISMO

- Com orientação do professor, faça uma pesquisa sobre as críticas à representação dos indígenas no Romantismo, que é considerada idealizada e pouco atenta aos conflitos da colonização por muitos especialistas e artistas indígenas. Depois de pesquisar conteúdos sobre esse tema, escreva um texto em seu diário de bordo, analisando a crítica ao Romantismo e destacando os principais pontos dessa crítica. Você deverá identificar as diferenças entre as ideias da época e as reflexões atuais sobre a representação dos indígenas nas artes.

Faça no diário de bordo.

José de Alencar.
Local e data desconhecidos.



ALBERTO HENSCHEL - COLEÇÃO PARTICULAR



ACERVO ICONOGRAPHIA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Continuação

Para avaliá-los, considere a diversidade de materiais que encontraram, a relação que fazem entre as ideias da época e as ideias de hoje, e também a articulação entre elementos abstratos e conceituais que fizeram na escrita dos textos.

Contextualização

Apresente mais informações sobre o gênero ópera para os estudantes. O texto “A origem da ópera”, indicado nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual, pode ajudar nessa ampliação.

Quanto à ópera **Orfeu**, de Claudio Monteverdi, comente com os estudantes que ela possui um prólogo (no teatro, é a cena inicial, similar a uma introdução explicativa) e cinco atos.

É interessante observar que, nessa obra do italiano Monteverdi, foi dado o primeiro grande papel para uma personagem **castrati**. Esse termo refere-se à prática de castração masculina para manter a voz na mesma sonoridade das mulheres sopranos e contraltos, muito comum até o final do século XVII, utilizada também nos meninos que compunham os coros das igrejas.

A ópera **Orfeu** baseia-se no mito grego do resgate de Eurídice do mundo dos mortos por seu amado, o músico Orfeu.

A ÓPERA

Acredita-se que a ópera, da maneira como a conhecemos hoje, tenha sido produzida pela primeira vez no final do século XVI, por compositores renascentistas italianos que buscavam resgatar o teatro grego da Antiguidade, no qual a música fazia parte das apresentações.

Esses compositores passaram a produzir obras que, além de cantadas, eram representadas. Um dos compositores mais importantes desse período foi Claudio Monteverdi (1567-1643). Monteverdi é autor de **Orfeu** (1607), considerada uma das primeiras e mais importantes óperas da história. Essa peça foi criada com base em um mito grego e narra a história de Orfeu, um homem que foi ao reino dos mortos para resgatar sua amada, Eurídice. O libreto dessa ópera foi escrito por Alessandro Striggio, o Jovem (c. 1573-1630).

As personagens de uma ópera podem ser interpretadas por mulheres e por homens. A atribuição dos papéis deve respeitar a classificação das vozes dos intérpretes, de acordo com a altura da voz. É importante lembrar que, em música, a altura não se refere ao volume do som, mas ao fato de um som ser mais grave ou mais agudo, definindo a **tessitura vocal** de cada pessoa. A tessitura vocal diz respeito ao conjunto de notas que um cantor ou instrumento vocal é capaz de emitir com certa qualidade sonora, ou seja, com um timbre limpo, com o controle de volume e com as possibilidades de nuances expressivas.

Na fotografia reproduzida a seguir, o barítono húngaro-romeno Gyula Orendt interpreta Orfeu, e a soprano britânica Mary Bevan interpreta Eurídice, em uma montagem da ópera **Orfeu** realizada em 2015, em Londres, no Reino Unido.



ROBBIE JACK/ORBIS/GETTY IMAGES

Gyula Orendt e Mary Bevan em apresentação da ópera **Orfeu**, em Londres, Reino Unido, em 2015.

Foco na linguagem

Ao propor aos estudantes a audição de "Trecho da ópera **Carmen**, de Georges Bizet", se possível, apresente-lhes a tradução a seguir do texto cantado em francês nessa música.

Carmen (com ardor)

O amor é um pássaro rebelde
que ninguém pode aprisionar
e que não adianta chamar
se a ele convém recusar.

De nada valem ameaças e
pedidos,
dizer coisas bonitas ou se calar,
se eu preferir um outro
ele nada me diz, e é dele que
gosto.

O amor... o amor...

O amor é um menino cigano
que nunca conheceu qualquer
lei;

se você não me ama, eu te amo;
e se eu te

amo, toma cuidado!...

O pássaro que você acreditava
surpreender

bateu as asas e voou...

O amor está longe, você pode
esperar;

você já não espera, ele está aí...
Tudo à tua volta, rápido, rápido,
ele vem, ele vai, e logo volta...

Se você pensa ter agarrado o
amor, ele te
evita, e se pensa evitar, ele
te prende.

O amor, o amor...

BIZET, Georges. **Carmen**. Trad.
Mariana Portas. 2. ed. São Paulo:
Moderna, 2011. p. 22. (Coleção
Folha grandes óperas, v. 1).

1. a) A personagem representada nesse trecho é Carmen, a protagonista da história. Incentive os estudantes a elaborar hipóteses sobre a letra da música. Explore a interpretação da cantora, destacando as diferentes entonações da voz.

b) Espera-se que os estudantes relacionem o ritmo *habanera* à música da Espanha. Embora tenha sido criado em Cuba, foi disseminado na Europa e ficou associado à música espanhola. Como a ópera é ambientada em Sevilha (Espanha), o ritmo contribui para reforçar essa ambientação.

CARMEN

Uma das óperas mais conhecidas em todo o mundo é **Carmen** (1873-1874), composta pelo francês Georges Bizet (1838-1875). Essa ópera se baseou em um romance de mesmo título, do escritor francês Prosper Mérimée (1803-1870). Bizet compôs as músicas, e o libreto foi produzido por Henri Meilhac (1830-1897) e Ludovic Halévy (1834-1908).

Ambientada em Sevilha, na Espanha, no século XIX, a ópera **Carmen** representa a história de amor entre Carmen e o soldado do exército espanhol Dom José. A descrição dos ambientes e das personagens por meio da composição musical

é uma das características mais marcantes dessa obra. Os protagonistas são interpretados por uma meio-soprano (*mezzo-soprano*), que dá vida a Carmen, e por um tenor, que interpreta Dom José.

Embora **Carmen** seja uma das óperas mais conhecidas e executadas, ela não fez sucesso em 1875, ano de sua estreia, e foi considerada um insulto à moral da época. As personagens foram julgadas inadequadas para o palco, além de sua estrutura musical ter sido vista como inovadora em excesso. Três meses após a estreia da peça, o compositor Georges Bizet faleceu, sem ter conhecido o sucesso que sua obra alcançaria.

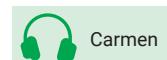


O tenor Aleksandrs Antonenko e a meio-soprano Anita Rachvelishvili em cena da ópera **Carmen**, de Georges Bizet, em Nova York, Estados Unidos, em 2014.

Faça no diário
de bordo.

► FOCO NA LINGUAGEM

1. Ouça o áudio "Trecho da ópera **Carmen**, de Georges Bizet". Depois, responda às questões.
 - a) Você consegue imaginar que personagem está sendo representada pela intérprete dessa música? Explique.
 - b) Consegue perceber que os instrumentos que acompanham a cantora marcam um certo ritmo? A que tipo de música você acha que esse ritmo remete?



92

Sugestão de atividade

Peça aos estudantes que ouçam mais uma vez o áudio e caminhem pela sala de aula conforme o ritmo da música. Explique a eles que podem realizar movimentos que considerarem adequados para a música, como bater os pés no chão, bater palmas, girar, abaixar, levantar e saltar. Ao final, organize uma roda de conversa para que eles falem sobre suas percepções ao realizar o exercício.

HIROYUKI ITO/GETTY IMAGES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A ORQUESTRA

As apresentações de ópera, em geral, são acompanhadas de uma **orquestra**. Você já assistiu à apresentação de alguma orquestra?

A orquestra é composta de um grupo misto de instrumentistas (músicos) que tocam diferentes instrumentos musicais. Existem orquestras de vários tipos. As mais completas, em que se toca um número maior de instrumentos, são chamadas **orquestras sinfônicas** ou **filarmônicas**. As orquestras que têm um número menor de instrumentos são chamadas **orquestras de câmara**. As orquestras sinfônicas e filarmônicas são agrupamentos instrumentais com um número grande de instrumentistas, que pode passar de uma centena em alguns casos. Diferenciam-se unicamente pelo modo de financiamento: enquanto as sinfônicas são mantidas pelo poder público, as filarmônicas dependem de financiamento privado. As orquestras de câmara são agrupamentos bem menores, com poucos instrumentistas (não há um número fixo, pois varia conforme a orquestra). Elas receberam esse nome, porque inicialmente foram formadas para tocar em ambientes pequenos (chamados de "câmaras"), mas hoje se apresentam também em grandes teatros.

As orquestras são regidas por um **maestro** ou **regente**. Nas apresentações de uma orquestra, o regente indica aos músicos o momento em que cada um deve tocar seu instrumento e o modo como devem tocá-lo. Por meio de gestos e expressões corporais, o regente se comunica com os músicos da orquestra. Para que a apresentação ocorra da maneira combinada, cada músico deve seguir a partitura musical, que é o registro gráfico da música.



Orquestra Amazônia Filarmonica em apresentação no Theatro da Paz, em Belém (PA), em 2016.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Em sua cidade ou região há uma orquestra? Em caso afirmativo, pesquise e fale brevemente sobre ela e o espaço onde geralmente ocorrem as apresentações.
2. Algumas orquestras não tocam somente o repertório erudito; elas podem também executar músicas populares e trilhas de filmes. Se a orquestra que você pesquisou executar repertórios variados, faça uma lista das músicas que fazem parte deles.
3. Busque gravações e organize uma *playlist* das músicas que mais apreciou para compartilhar com os colegas.

93

Contextualização

Possibilite que os estudantes falem livremente, caso tenham tido a experiência de assistir à apresentação de uma orquestra. Pergunte se era uma orquestra grande ou pequena, com muitos ou poucos instrumentos.

No teatro grego antigo, *orquestra* era uma palavra utilizada para indicar o espaço que se localizava diante do palco, onde ficava o coro; no teatro romano, era o local onde se sentavam os senadores. No século XVII, o termo foi resgatado na França e

passou a designar o local em frente do palco onde ficavam os instrumentos e o maestro. Mais tarde, no século XIX, a palavra passou a ser utilizada para se referir aos instrumentistas.

Ao longo dos séculos, a composição da orquestra passou por modificações, e a formação das orquestras sinfônicas ou filarmônicas na atualidade segue um modelo estabelecido no século XIX. Comente com os estudantes que um dos aspectos mais importantes em uma apresentação de orquestra é a afinação. Isso é fundamental

Continua

Continuação

para que as notas, ao serem tocadas pelos diferentes instrumentistas da orquestra, soem em harmonia.

Caso a turma fique curiosa sobre as transformações sofridas pelas orquestras, comente que, no período barroco (1600-1750), elas eram bem pequenas, com poucos instrumentos, e predominavam as cordas, o cravo e alguns sopros. No período clássico (1750-1820), as orquestras começaram a se ampliar, introduzindo mais instrumentos de sopro (madeiras e metais): uma ou duas flautas, dois oboés, duas clarinetas, dois fagotes, duas trompas, dois trompetes, dois timpanos, além das cordas. Só no século XIX (período romântico na história da música ocidental erudita) a orquestra se expande para o modelo atual, com a introdução de novos instrumentos e a ampliação do número de integrantes da orquestra clássica em todos os naipe.

Comente com os estudantes que os termos *músico* e *musicista* são sinônimos. No entanto, a palavra **musicista** é amplamente utilizada para os músicos profissionais da música erudita.

Foco na linguagem

Auxilie os estudantes a encontrar fontes para realizar a pesquisa, como sites, livros, revistas especializadas em atividades culturais etc. Existem poucas orquestras municipais; no entanto, elas são comumente encontradas nas capitais dos estados ou nas universidades. Dessa forma, indique meios para que os estudantes possam entrar em contato com esse tipo de produção artística.

Para a última proposta, faz-se necessário estruturar o equipamento para apreciação musical e, caso seja possível, é interessante que esse momento seja realizado por gravações audiovisuais.

Contextualização

Comente que o violinista principal é chamado ***spalla***. Além de auxiliar o maestro, ele também atua como regente substituto e realiza solos, quando necessário. Em relação à família dos instrumentos, se possível, apresente aos estudantes as informações contidas no texto “Os instrumentos da orquestra”, indicado nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual. Essas informações podem auxiliá-lo na proposta de audição dos instrumentos.

Caso surja alguma dúvida em relação aos grupos das madeiras e dos metais, esclareça que ambos contêm instrumentos de sopro, mas a divisão em grupos na orquestra (chamados naipes) não segue apenas esse critério. Comente ainda que é comum cada naipe na orquestra ter um instrumentista principal, responsável pelo ensaio desse grupo e pelas partes solísticas, quando elas existem na peça.

OS INSTRUMENTOS DE UMA ORQUESTRA

Os instrumentos que compõem as orquestras sinfônicas são organizados em quatro grupos: o grupo das **cordas** (que tem instrumentos como violino, viola, violoncelo e contrabaixo); o das **madeiras** (composto de instrumentos como flauta, oboé, clarinete e fagote); o dos **metais** (trompa, trompete, trombone e tuba); e o da **percussão** (composto de tímpano, pratos e gongo).



TIMMERY/SHUTTERSTOCK

O violino é um instrumento de cordas cujo som é agudo. Para tocar suas cordas, o instrumentista utiliza o arco.
Violino: 58 × 35 cm. Arco: 73 cm.



MATTHIAS G. ZEGLER/SHUTTERSTOCK

O oboé é um instrumento de sopro. Oboé: 66 cm.



FURSEFF/SHUTTERSTOCK

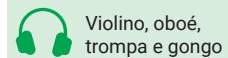
A trompa também é um instrumento de sopro.
Trompa: 370 cm (tubo metálico enrolado) × 31 cm.



DARIO LO PRESTI/SHUTTERSTOCK

O gongo é um instrumento de percussão formado por um disco de metal, percutido por baqueta ou martelo, cujo som lembra o de um trovão.
Gongo: 107 × 102 cm. Baqueta: 102 cm.

Ouça o áudio “Som do violino, do oboé, da trompa e do gongo”.



Violino, oboé,
trompa e gongo

PARA LER E OUVIR

- HENTSCHKE, Liane et al. **A orquestra tintim por tintim**. São Paulo: Moderna, 2017. (Com CD.)

Esse livro é um guia da orquestra: apresenta os instrumentos musicais, os conceitos como timbre, partitura, ritmo, batuta, composição e os papéis do regente e dos instrumentistas. Além disso, mostra como a música faz parte de nosso cotidiano.



A BRASILIDADE DE HEITOR VILLA-LOBOS

VILLA-LOBOS

No Tema anterior, você conheceu alguns trabalhos de Carlos Gomes e descobriu que esse músico se dedicou à criação de obras que se relacionam com a história do nosso país. Outro músico que criou peças que retratam o Brasil foi Heitor Villa-Lobos, considerado um dos mais importantes compositores eruditos da música brasileira.

Nascido no Rio de Janeiro, Villa-Lobos teve como primeiro professor de música o próprio pai. Ainda na infância, graças a uma tia, ele conheceu a obra do alemão Johann Sebastian Bach (1685-1750), um dos músicos que mais influenciaram sua obra e que você conhecerá ainda neste Tema.

Na Unidade 1, você aprendeu que Villa-Lobos foi um dos artistas participantes da Semana de Arte Moderna, em 1922. Ele foi convidado pelo escritor Graça Aranha (1868-1931), um dos organizadores do evento. Nos três espetáculos de que participou, o artista apresentou diversas obras autorais. Também participaram da Semana de Arte Moderna os músicos Guiomar Novaes (1894-1979) e Ernani Braga (1888-1948).



Anúncio da apresentação de Villa-Lobos na Semana de Arte Moderna, em 1922.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR16), (EF69AR18), (EF69AR19), (EF69AR20), (EF69AR21), (EF69AR23) e (EF69AR34).

Contextualização

Comente com os estudantes que o compositor e maestro carioca Heitor Villa-Lobos (1887-1959) tem tamanha importância para a cultura brasileira que, desde 2009, sua data de nascimento (5 de março) é celebrada como Dia Nacional da Música Clássica.

Diga-lhes também que as composições de Villa-Lobos enaltecem as peculiaridades regionais brasileiras ao mesclar elementos das canções populares, do folclore e das culturas indígenas nacionais. Ao mesmo tempo, elas se conectam com a música clássica, ou seja, aproximam o popular do erudito. Estudar a brasiliade de Villa-Lobos é saber um pouco mais sobre o Modernismo no Brasil.

Se considerar oportuno, comente com os estudantes que o maestro Heitor Villa-Lobos é figura central na história da educação musical no Brasil. Ele foi o responsável, na década de 1930, pela implantação do Plano de Educação Musical. A proposta de ensino de Villa-Lobos tinha como base o canto coral (a prática coletiva de canto). Segundo o músico, antes de aprender teoria, os estudantes deveriam vivenciar os elementos musicais de maneira sonora, de modo que as noções de melodia e ritmo, por exemplo, fossem adquiridas por meio da prática do canto coletivo.

PARA LER

- CAMARGOS, Marcia. Semana de 22: entre vaias e aplausos. São Paulo: Boitempo, 2002. (Coleção Pauliceia).

Esse livro apresenta uma análise aprofundada da Semana de Arte Moderna de 1922, destacando sua importância para a arte e a cultura brasileiras. Além do texto, há diversas fotografias e ilustrações relacionadas à Semana de 22.

95

Objetivos

- Perceber a fusão da música erudita com a música popular brasileira na obra de Heitor Villa-Lobos.
- Identificar nas peças musicais desse compositor elementos típicos do Brasil, como o folclore regional, as lendas indígenas e o som da natureza.
- Conhecer parte da obra desse compositor, como os **Choros** e as **Bachianas Brasileiras**.
- Entender a influência do compositor alemão Johann Sebastian Bach nas peças musicais de Heitor Villa-Lobos.
- Reconhecer Bach como um dos nomes mais representativos da música barroca.
- Realizar atividades de audição, identificar elementos de peças musicais de períodos diversos e distinguir instrumentos musicais de diferentes timbres.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Contextualização

Comente com os estudantes que a lenda do Uirapuru surgiu entre os povos indígenas da região amazônica.

Tal como destaca o texto do livro, as lendas amazônicas estão presentes no imaginário moderno brasileiro em várias linguagens artísticas, como a literatura – em **Macunaíma**, de Mário de Andrade, por exemplo, que teve uma adaptação para o cinema, escrita e dirigida por Joaquim Pedro de Andrade – e também nas artes visuais.

Maria Martins, por exemplo, foi uma escultora brasileira com uma vasta produção de matriz surrealista que encontrou no Brasil o ponto de partida para pensar a fronteira entre o real e o sonho, a ficção e a cosmologia.

Indicação

Visite a página do Museu Brasileiro de Escultura e Ecologia (MuBE), em São Paulo, e conheça a escultura **Uirapuru**, esculpida originalmente por Maria Martins em 1945, disponível em: <https://www.mube.space/copy-of-tony-cragg-1>. Acesso em: 11 maio 2022.

AS VIAGENS DE VILLA-LOBOS

No início do século XX, Villa-Lobos viajou pelo Brasil e manteve contato com diferentes estilos musicais regionais. Essas viagens tiveram uma influência definitiva nas produções do músico e compositor, que, a partir de então, incorporou elementos do folclore brasileiro, sons da natureza e referências da música popular à sua obra. Isso pode ser percebido em composições como "Danças características africanas" (composta entre 1914 e 1916), "Suíte floral" (1916-1918), "Amazonas" (1917) e "Uirapuru" (1917).



PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

O compositor e músico Heitor Villa-Lobos, em Paris, França. Fotografia sem data.

A obra "Uirapuru" foi composta em 1917 e, para criá-la, Villa-Lobos usou como referência uma lenda indígena que conta a história do uirapuru, um pássaro típico da Amazônia. De acordo com essa lenda, o pássaro se transformava em um belo jovem indígena por quem todas as mulheres se apaixonavam. Certo dia, um indígena teve ciúmes do uirapuru, quando este se encontrava na condição humana, e resolveu acertá-lo com uma flecha, matando-o. Assim, ao voltar à condição de pássaro, o uirapuru tornou-se invisível e dele se ouve apenas o belo canto.

Nessa composição, Villa-Lobos utilizou diferentes instrumentos para reproduzir os sons da floresta. A flauta, por exemplo, foi utilizada para recrivar o canto do uirapuru. Essa música também não tem um ritmo constante, mas diversas variações rítmicas e diferentes sonoridades. Acredita-se que, com isso, o compositor tenha tentado retratar os diferentes ritmos da floresta (dos animais, das plantas, das pessoas que lá vivem, por exemplo).

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Ouça o áudio "Trecho de 'Uirapuru', de Heitor Villa-Lobos" e tente perceber as diferentes sonoridades e variações rítmicas no trecho ouvido.

O que poderia estar acontecendo nessa floresta? Você consegue identificar em que momento o canto do uirapuru é reproduzido? Comente suas impressões com o professor e os colegas.



Uirapuru

2. Além de Villa-lobos, outros artistas já se inspiraram na lenda do uirapuru para as suas criações. Entre eles, podemos citar o compositor Waldemar Henrique (Pará, 1905-1995) com a sua coleção de canções inspiradas em lendas amazônicas e a artista visual Maria Martins (Minas Gerais, 1894-1973) com as suas esculturas inspiradas nas lendas indígenas. Escolha um desses artistas e faça uma pesquisa sobre a biografia e suas produções, anexando as informações encontradas em seu diário de bordo.



96

Foco na linguagem

1. Caso os estudantes tenham dificuldade ao realizar a audição do "Trecho de 'Uirapuru', de Heitor Villa-Lobos", ajude-os a perceber os diferentes climas instaurados na peça: um trecho mais lento, misterioso, com predominância dos instrumentos de corda tocando em regiões graves; o solo da flauta, representando o canto do uirapuru; um trecho mais rítmico e agitado, com os violinos fazendo uma melodia enquanto as cordas graves marcam o ritmo.
2. Essa atividade também pode ser organizada em grupos e os dados podem ser coletados nas plataformas digitais, livros de arte e catálogos de acervos musicais ou museus. Caso seja possível, proponha aos estudantes que criem uma pintura, texto ou composição musical com base na lenda do uirapuru e organizem uma exposição.

Caso eles encontrem outros artistas que também produziram com base nas lendas amazônicas ou indígenas, oriente-os a utilizar essas informações como objeto de estudo.

Continuação

O primeiro lugar cabe, sem dúvida possível, a Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Adquiriu na Europa, desde 1923, formação musical moderna quando já era homem feito; quando, à base da educação musical recebida no Brasil, já tinha realizado obra importante. Antes de fixar-se, em 1913, em sua cidade natal, no Rio de Janeiro, tinha percorrido todo o país imenso, durante anos de viagem, assimilando profundamente a música do povo. Atribui-se-lhe a 'descoberta musical do Brasil'; e com razão. Quanto ao seu estilo, não é possível chamá-lo de eclético, apesar das influências de Debussy e Stravinsky e do estudo aprofundado da música de Bach e outros mestres do passado. Pois a base da sua música sempre é o folclore nacional; e este não é simplesmente explorado ou aproveitado, mas filtrado pelo temperamento de uma personalidade vigorosa, de força vulcânica. Sua produção é imensa e, fatalmente, desigual, embora prevaleçam os trabalhos de grande valor e, entre eles, algumas obras-primas de significação universal. Não é possível orientar-se nessa floresta tropical de obras, senão lançando mão de um recurso algo antiquado, a classificação conforme gêneros: obras pianísticas, *lieds*, formas clássicas, e mais algumas outras, tão singulares, que não é possível subordiná-las a nenhum esquema, como as *Bachianas* e os *Choros*.

CARPEAUX, Otto Maria. O livro de ouro da história da música: da Idade Média ao século XX. Rio de Janeiro: Ediouro, 2011. p. 439.

OS CHOROS E AS BACHIANAS BRASILEIRAS

Entre as composições de Heitor Villa-Lobos, merecem destaque a série **Choros**, produzida entre 1920 e 1929, e as **Bachianas Brasileiras**, compostas entre 1930 e 1945.

Formada por doze composições, a série **Choros** revela a ligação de Villa-Lobos com o **choro**, estilo musical que surgiu no Rio de Janeiro no final do século XIX. Nessa série, Villa-Lobos produz peças para violão e piano, instrumentos característicos de sua produção. "Choros nº 5", à qual Villa-Lobos deu o subtítulo de "Alma brasileira", é uma composição para piano e se tornou uma das obras mais conhecidas do músico.

Observe a partitura para piano da música "Alma brasileira".



Partitura de "Alma brasileira", de Heitor Villa-Lobos, de 1925.
Acervo Museu Villa-Lobos, Rio de Janeiro (RJ).

Bachianas Brasileiras é um conjunto de nove composições. Nesse conjunto, Villa-Lobos "alimentou-se" da produção do alemão Johann Sebastian Bach – músico que você conhecerá adiante – e a ela incorporou elementos da cultura e do folclore nacionais.

Uma das obras mais conhecidas e gravadas de Villa-Lobos é o último movimento de **Bachianas Brasileiras nº 2**, conhecido como "O trenzinho do caipira".

97

Contextualização

Ao abordar a criação dos **Choros** e das **Bachianas Brasileiras**, apresente aos estudantes as informações sobre as influências de Villa-Lobos contidas no texto a seguir.

[As influências de Villa-Lobos]

"[...] influências de Stravinsky, de Debussy, influências do impressionismo espanhol, influências eslavas (a Rússia de Mussorgsky e talvez, embora a crítica brasileira o negue, a Boêmia de Dvorak) e húngaras, de Bartók e Kodály, têm sucessivamente colaborado para fortalecer e utilizar a consciência nacional dos compositores brasileiros, que criaram uma música nova, do mais alto interesse e já de considerável prestígio na Europa [...].

Continua

Entre textos e imagens

Se julgar oportuno, aproveite para aprofundar os procedimentos antropofágicos de Villa-Lobos em relação à obra de Bach. A antropofagia foi um movimento cultural liderado pelo modernista Oswald de Andrade (1890-1954), que tinha como objetivo se apropriar da cultura estrangeira fundindo-a com a cultura local. Villa-Lobos, aderindo a esse ideal artístico e tendo uma sólida formação musical europeia, procurou na obra de Johann Sebastian Bach algumas formas compostionais que pudessem ser usadas com temas musicais de inspiração nacional. Além do uso de elementos barrocos da música de Bach, essa fusão de culturas aparece também nos títulos das peças que compõem as várias **Bachianas Brasileiras**, pois quase todas elas possuem títulos típicos das formas barrocas (tocata, fuga, ária etc.) e outros brasileiros, que remetem a aspectos da cultura local.

Questões

1. Caso os estudantes tenham dificuldade, mencione, por exemplo, o trecho "Realizar a aproximação entre a música de Bach e a seresta, ou o choro, foi decorrência natural na vida de Villa-Lobos, que, como instrumentista, tocava o violão e o violoncelo". Fica claro, nesse trecho, que o compositor tinha uma formação tanto na música popular quanto na música erudita, procurando em suas obras unir, por exemplo, técnicas compostionais de Bach (compositor erudito) e gêneros ou estilos da música popular (como a seresta e o choro). Sua formação instrumental também passava por um instrumento tipicamente erudito (violoncelo) e um mais usado na música popular (violão).

Continua

Entre textos e imagens

O ciclo das Bachianas Brasileiras

"[...] O ciclo das **Bachianas Brasileiras** presta tributo a Johann Sebastian Bach, não apenas no título, mas, sobretudo, por utilizar procedimentos compostionais próprios desse grande compositor. [...]

Outra característica desse ciclo é a utilização do folclore, da música étnica brasileira, assim como da música popular urbana, do choro e da seresta feita pelos conjuntos regionais, dos quais participou na sua juventude. A naturalidade com que Villa-Lobos abordou as melodias advindas do folclore é bastante conhecida. Confundem-se de tal forma com a sua própria criação que, em certos momentos,

tornam-se um só corpo: 'O folclore do Brasil sou eu', frase do próprio Villa-Lobos.

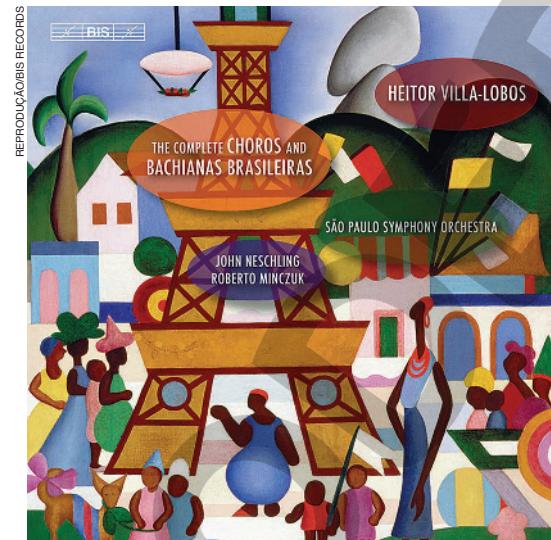
Realizar a aproximação entre a música de Bach e a seresta, ou o choro, foi decorrência natural na vida de Villa-Lobos, que, como instrumentista, tocava o violão e o violoncelo. Não por coincidência, ele abriu o seu ciclo de 14 Choros com uma obra para violão, o [...] Choro nº 1. E, em 1930, escreveu a primeira das **Bachianas Brasileiras** para orquestra de violoncelos, iniciando a série de obras que o imortalizaria."

JARDIM, Gil. O estilo antropofágico de Heitor Villa-Lobos: Bach e Stravinsky na obra do compositor. São Paulo: Philarmonia Brasileira, 2005. p. 97-98.

PARA ACESSAR

- Museu Villa-Lobos.
Disponível em:
<https://museuvillalobos.museus.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2022.

O Museu Villa-Lobos tem em seu acervo partituras, fotografias, registros audiovisuais e outros documentos relacionados à vida e à obra de Heitor Villa-Lobos. No site é possível ouvir trechos de algumas obras do músico brasileiro.



Capa do disco **The Complete Choros & Bachianas Brasileiras**, de 2009.

Faça no diário
de bordo.

Questões

1. Mencione um trecho do texto que destaca a fusão entre o erudito e o popular na obra de Villa-Lobos.
2. Na imagem, a capa do disco traz uma obra de Tarsila do Amaral. Você sabe que obra é essa? Por que essa imagem teria sido escolhida?

98

Continuação

2. A imagem da capa do álbum mostra um detalhe da obra **Carnaval em Madureira** (1924), de Tarsila do Amaral. Espera-se que os estudantes comentem que, assim como Villa-Lobos, Tarsila do Amaral (1886-1973) era ligada ao movimento modernista brasileiro e que essa poderia ter sido a razão da escolha.

A MÚSICA BARROCA

Entre os anos 1600 e 1750, desenvolveu-se na Europa um estilo de música chamado **música barroca**. Entre suas principais características, destacam-se o aprimoramento da escrita musical e o desenvolvimento de novos gêneros musicais, como a ópera, que conhecemos anteriormente. Entre os compositores mais importantes desse período, destaca-se o italiano Antonio Vivaldi (1678-1741).

Ainda jovem, Vivaldi foi ordenado padre e passou a trabalhar em um orfanato de meninas. Nessa instituição, dirigiu uma orquestra e compôs diversos concertos. Os concertos são peças musicais em que um instrumentista solista ou um grupo de instrumentistas solistas é acompanhado de uma orquestra. **As quatro estações** (c. 1725), obra mais conhecida de Vivaldi, é composta de quatro concertos. Em cada um deles, é representada, por meio da música, uma das estações do ano. Até hoje, **As quatro estações** é uma das obras musicais mais executadas em todo o mundo.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – MUSEU INTERNACIONAL E BIBLIOTECA DA MÚSICA, BOLOGNA

Retrato de Antonio Vivaldi. Século XVIII.
Óleo sobre tela,
91 x 74 cm. Museu
Internacional e
Biblioteca da Música
de Bolonha, Itália.

99

Contextualização

Ao tratar do desenvolvimento da música barroca, comente com os estudantes que, durante muito tempo, o termo *barroco* foi empregado para agrupar obras de artes visuais e de literatura. Posteriormente, passou a ser aplicado à música.

Algumas características marcantes desse estilo de música são: a ênfase nos contrastes de andamento e de volume sonoro, o aprofundamento e a consolidação da música tonal e a evolução da escrita musical. Outra particularidade é a aplicação

da chamada **teoria dos afetos**. Para mais informações sobre esse conceito, leia o texto reproduzido a seguir.

A Teoria dos Afetos

“A Teoria dos Afetos, surgida no último período barroco, explica os eventos musicais por sua relação com os sentimentos. Essa teoria, desenvolvida por Werkminster em sua obra *Harmonologia musica*, de 1702, foi também objeto de estudo de vários músicos e pensadores, como J. D. Heinichen (1711),

Continua

Continuação

J. Matheson (1739), J. J. Quantz (1752), F. W. Malpurg (1763) e outros escritores do século XVIII. Matheson, em 1739, descreveu a teoria com grande riqueza de pormenores, enumerando mais de vinte afeições e o modo pelo qual deveriam ser expressas na música:

A tristeza deve ser expressa por melodias de movimento lento e lânguido, e quebrada por saltos. O ódio é representado por uma harmonia repulsiva e rude, e por uma melodia semelhante.

[...]

Esse tipo de explicação revela como é difícil chegar a qualquer formulação da Teoria dos Afetos. Todavia, não há dúvida de que, no período barroco, e em especial na Alemanha, os escritores e compositores estavam bastante familiarizados com essa doutrina estética e, com frequência, incorporavam suas manifestações em suas composições. [...]

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. p. 53-54.

Se julgar oportuno, apresente aos estudantes a teoria dos afetos, pedindo a eles que a apliquem durante a audição de "Trecho do concerto nº 2, 'Verão', de Antonio Vivaldi", proposta na próxima página. Eles poderão relacionar a melodia dessa composição a sentimentos humanos, como alegria, amor e medo.

Se julgar oportuno, comente com os estudantes que existem concertos para um único solista, embora nos concertos barrocos o comum seja o grupo de solistas. Explique ainda que a orquestra barroca é uma orquestra pequena, com poucos instrumentos, muito menor que as orquestras sinfônicas posteriores.

Contextualização

Sobre o cravo e o piano, peça aos estudantes que observem as fotografias desses instrumentos e descrevam as principais diferenças observadas. É importante destacar que, historicamente, o instrumento precursor do piano é o clavicórdio.

Explique aos estudantes que a sigla BWV significa as iniciais de Catálogo das Obras de Bach (em alemão). Cada compositor tem o seu catálogo de obras numeradas cronologicamente, ou seja, por ordem de composição. Em alguns são usadas letras, em outros, a palavra *Opus* (obra).

[Clavicórdio, cravo, piano]

“Clavicórdio” – Instrumento de teclado com cordas utilizado do século XV ao XVIII. A forma habitual é de uma caixa retangular, com o teclado encaixado ou projetando-se de um dos lados mais longos [...]. Quando o executante pressiona a tecla, a tangente, pequena lámina metálica presa à extremidade posterior de cada tecla, percute a corda. O volume do som, determinado pela força com que a tangente percute a corda, fica sob o controle direto do executante. [...]

[...]

Cravo – Instrumento de teclado com cordas, diferenciado do clavicórdio e do piano pelo fato de suas cordas serem pinçadas, e não percutidas. A referência mais antiga que se conhece a um cravo é de 1397, em Pádua ('clavicembalum'); um retábulo de 1425, em Minden, é a primeira representação conhecida. O cravo continuou em uso até o final do [século] XVIII, na música solo para teclado, e basicamente como instrumento contínuo na música de câmara e orquestral, e na ópera. Caiu em desuso [em cerca de] 1810; seu ressurgimento moderno data dos anos 1880. [...].

[...]

Continua

A OBRA DE BACH

O músico alemão Johann Sebastian Bach foi influenciado pela obra musical de Antonio Vivaldi, retratado anteriormente. Bach se tornou um importante nome da música barroca e se destacou ao escrever concertos com solos para cravo. O cravo é um instrumento de teclado semelhante ao piano, porém com um som mais metálico.

Além dos concertos, Bach compôs **cantatas**, que são peças instrumentais e vocais geralmente produzidas para serem executadas em datas comemorativas do calendário religioso. Uma dessas peças compostas por Bach foi a cantata **BWV 156**.

RENTSCH, Johann Ernst. **Retrato de Johann Sebastian Bach**. 1715. Óleo sobre placa de zinco, 60 x 43,5 cm. Angermuseum, Erfurt, Alemanha.



DE AGOSTINI/PICTURE LIBRARY/AGENCE FRANCE PRESSE/PHOTO LIBRARY - ANGERMUSEUM, ERFURT

O CRAVO E O PIANO

O cravo e o piano são instrumentos de teclado com cordas. A diferença que há entre esses dois instrumentos está na maneira como os sons são produzidos. No cravo, as cordas são pinçadas ("beliscadas") de um modo parecido com o qual se toca violão. No piano, os sons são produzidos por pequenos martelos, que percutem (batem) as cordas.

BUNDESMUSEUM FÜR GEKÜNSTELTE BRÜHL
MUSEU DE HISTÓRIA DA ARTE, VIENA



Cravo que pertenceu ao músico austríaco Joseph Haydn (1732-1809). Museu de História da Arte, Viena, Áustria. Cravo aberto: 126 x 76 x 198 cm.

SEBASTIEN HUTTER/STOCK



O piano é um instrumento musical que surgiu por volta do ano 1700. Piano aberto: 160 x 151 x 220 cm.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Ouça o áudio “Trecho do concerto nº 2, ‘Verão’, de Antonio Vivaldi”, que faz parte de **As quatro estações**, de Antonio Vivaldi. Depois, responda às questões.
 - a) Você já tinha ouvido alguma vez essa música?
 - b) Esse trecho de **As quatro estações** é tocado de forma rápida ou de forma lenta?
 - c) Você consegue reconhecer qual instrumento toca durante todo o trecho?
 - d) Você acha que essa música expressa a ideia de verão ou não? Por quê?
 - e) Como seria uma música que representasse o verão do Brasil?
 - f) Tendo como referência a música de Antonio Vivaldi, faça um desenho para representar o verão.



Verão

100

Continuação

Piano – [...] Instrumento de teclado que se distingue pelo fato de suas cordas serem percutidas por martelos, em vez de pinçadas (como no cravo), ou percutidas por tangentes (como no clavicórdio). Desempenhou um papel fundamental na vida musical profissional e doméstica a partir da segunda metade do século XVIII, não apenas porque pode fazer soar dez ou mais notas de uma só vez, e assim permitir a execução de praticamente qualquer tipo de peça da música ocidental, mas também porque pode ser tocado tanto de modo *piano* como *forte* (daí o nome), de acordo com o toque, que produz sua vasta gama expressiva.

[...]

SADIE, Stanley (ed.). **Dicionário Grove de música**. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 202, 233, 720.

Experimentações

Faça no diário de bordo.



Músicos da Cabareto Early Jazz Band. Fotografia de 2017.

- Nesta atividade você vai conhecer uma orquestra diferente da orquestra sinfônica, a *big band*, e que toca outro tipo de música, o *jazz*.

Ouça o áudio “A primeira vista”, de Luca Alves, com a Cabareto Early Jazz Band” e tente perceber algumas particularidades da *big band*.

Depois, responda às questões:

- Quais instrumentos você consegue ouvir que não pertencem às orquestras sinfônicas?
 - Qual família de instrumentos você acha que predomina na *big band*? Consegue identificar alguns?
 - Que outros instrumentos você ouve nessa música, além dos já mencionados?
- Organize-se em grupo com sete colegas; ouçam novamente o áudio “A primeira vista”, de Luca Alves, com a Cabareto Early Jazz Band” tentando perceber as várias seções contrastantes (as várias partes em que ocorrem mudanças bem perceptíveis). Depois, criem diferentes movimentos para cada uma dessas seções, de modo a representar corporalmente cada uma delas. Lembrem-se de que os movimentos devem ser coerentes com o ritmo musical. Ensaiem a coreografia e combinem com o professor uma data para apresentá-la aos colegas.



A primeira vista

Avaliação

Agora que finalizou, reflita sobre as atividades desta seção respondendo às questões a seguir em seu diário de bordo.

- Ao realizar as atividades, você encontrou algum tipo de dificuldade? Em caso afirmativo, quais foram? Comente com os colegas.
- Como foi a experiência de fazer movimentos com base na música? Comente com os colegas.

101

Foco na linguagem (p. 100)

- Muitos estudantes podem conhecer a música, pois foi executada em programas e comerciais de televisão. Destaque a influência e a importância da obra de artistas como Vivaldi.
- Espera-se que os estudantes comentem que o trecho é executado de forma rápida.
- Espera-se que eles respondam que ouviram o som do violino.
- Peça aos estudantes que fechem os olhos e se deixem levar pela melodia da música. Essa experiência poderá aproximar-los da música erudita. Então, incentive-os a compartilhar suas impressões sobre a representação da ideia de verão nessa obra de Vivaldi.
- Estimule-os a pensar sobre uma música que representasse o nosso verão trazendo conceitos já estudados. Essa música seria rápida ou lenta? Forte ou fraca? Teria uma melodia bem delineada ou seria mais rítmica? Que instrumentos (timbres) poderiam expressar melhor essa ideia?

Continuação

f) Estimule-os a imaginar as motivações de Vivaldi ao produzir o concerto e peça-lhes que transfiram as impressões que têm da música para o desenho. Durante a execução da atividade, reproduza a música várias vezes, até que todos tenham completado a tarefa.

Experimentações

1. a) Espera-se que os estudantes identifiquem a bateria e a guitarra.

b) Espera-se que eles percebam que há o predomínio de instrumentos de sopro. Ajude-os a perceber os metais (no caso, quatro trompetes e três trombones) e as madeiras (nessa gravação, um clarinete e cinco saxofones). Relembre que o saxofone, embora seja um instrumento de metal, é considerado parte das madeiras da orquestra por ser um instrumento de palheta.

c) Espera-se que eles percebam o piano e o contrabaixo.

2. Ajude-os a dividir a música em seções contrastantes, comentando o critério dessa divisão. A música está dividida em quatro partes e o principal critério dessa divisão é a instrumentação: a primeira parte apresenta o tema principal, explorando as madeiras e os metais; na segunda, temos um solo de trompete acompanhado pelo piano e, em seguida, os instrumentos de seção rítmica e as madeiras; a terceira parte apresenta um solo de clarinete com um acompanhamento mais enérgico dos metais; na quarta parte todos os instrumentos tocam juntos (o que é chamado musicalmente de “tutti”).

Avaliação

Estimule-os a dizer suas dificuldades em termos musicais. Com base nesse levantamento, retome brevemente os conceitos mencionados e faça uma recapitulação.

Continua

Contextualização

Comente com os estudantes que Johann Sebastian Bach nasceu em uma pequena cidade do Sacro Império Romano-Germânico e, desde pequeno, frequentou a Igreja Luterana. O pai de Bach era violonista e educou seus oito filhos para que se tornassem músicos. A herança musical foi transmitida de uma geração a outra por duzentos anos. Órfão de pai e mãe aos 9 anos de idade, Bach atendeu às expectativas do pai, tornando-se um estudioso da música. Entre os músicos que mais influenciaram sua obra está Antonio Vivaldi. Aos 15 anos de idade, Bach matriculou-se na escola de São Miguel de Lüneburg, na Alemanha, onde estudava durante várias horas por dia para aperfeiçoar seu domínio técnico da música. O músico teve vários empregos em igrejas e nas cortes da Alemanha e, em 1703, passou a ocupar o cargo de organista da igreja de St. Boniface. Apesar da pouca idade, Bach era um mestre em seu ofício. Em 1717, foi nomeado mestre de capela na cidade alemã de Köthen. Protegido do príncipe de Anhalt-Köthen, Leopoldo, ele ganhava um alto salário, podendo se dedicar à composição de músicas instrumentais. Muito religioso, Bach deixou de produzir música "profana" e passou a escrever exclusivamente música religiosa.

"CÉU DE SANTO AMARO"

No ano de 2003, o cantor e compositor brasileiro Flávio Venturini lançou a canção "Céu de Santo Amaro", na qual escreveu um poema para uma parte da cantata **BWV 156**, de Bach. Leia a letra dessa canção.



MARION FALCAO/FOTODARENA

Flávio Venturini se apresenta no Rio de Janeiro (RJ), em 2012.

Céu de Santo Amaro

"Olho para o céu
Tantas estrelas dizendo da imensidão
Do universo em nós
A força desse amor
Nos invadiu...
Com ela veio a paz, toda beleza de sentir
Que para sempre uma estrela vai dizer
Simplesmente amo você..."

Meu amor...
Vou lhe dizer
Quero você
Com a alegria de um pássaro
Em busca de outro verão
Na noite do sertão
Meu coração só quer bater por ti
Eu me coloco em tuas mãos
Para sentir todo o carinho que sonhei

Nós somos rainha e rei
Na noite do sertão
Meu coração só quer bater por ti
Eu me coloco em tuas mãos
Para sentir todo o carinho que sonhei
Nós somos rainha e rei

Olho para o céu
Tantas estrelas dizendo da imensidão
Do universo em nós
A força desse amor nos invadiu...

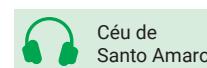
Então...
Veio a certeza de amar você."

BACH, Johann Sebastian; VENTURINI, Flávio (adaptação e arranjo). Céu de Santo Amaro. In: VENTURINI, Flávio. Porque não tínhamos bicicleta. Rio de Janeiro: Trilhos.Arte, 2003. Faixa 14.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

- Ouça o áudio "Céu de Santo Amaro", de Flávio Venturini. Então, pesquise a cantata BWV 156 de Bach e analise se a letra criada por Flávio Venturini combinou com a música original de Bach.



102

Foco na linguagem

Primeiramente, organize a apreciação musical da canção "Céu de Santo Amaro". Peça aos estudantes que prestem atenção na melodia e no andamento da música. Em seguida, sugira uma pesquisa nas plataformas digitais da cantata de Bach 156. Se preferir, busque no canal Voices of Music (disponível em: <https://www.youtube.com/c/VoicesofMusic>, acesso em: 13 jul. 2022), especificamente, pelo Arioso da Cantata 156 "Ich steh mit einem Fuß im Grabe" Adagio, que é o primeiro movimento da obra. Espera-se que os estudantes observem que a melodia principal e o andamento dessa obra inspiraram a linha vocal da canção de Flávio Venturini.

Artista e obra

Flávio Venturini

Agora você vai ler uma entrevista com o músico Flávio Venturini.

Entrevistador: Flávio, fale de você e de seu interesse pela música. Quando passou a se interessar por ela? Você nasceu numa família de músicos?

Flávio Venturini: Nasci em Belo Horizonte (MG) e cresci numa família que não era de músicos. Mas minha mãe, Dalila, tinha muita sensibilidade musical e cantava muito para mim. Ela tinha uma pensão muito grande no centro de Belo Horizonte (MG), onde morou um grande artista, o Guignard [Alberto da Veiga Guignard (1896-1962)], um dos maiores pintores brasileiros, [...] que pintou um retrato meu. Às vezes, eu ficava na porta do quarto de um maestro, que também era hóspede da pensão da minha mãe, e acabava dormindo relaxado por ouvir música e me encantar com aquela novidade. Em casa, havia uma radiola [rádio-vitrola] com discos de vinil que me encantavam. Eu me emocionava muito ao ouvir música! Logo ganhei um rádio de pilha (enorme, na época), que eu carregava para todo lado [risos]. Quando me tornei adolescente, vieram os Beatles e, aí sim, [essa] foi minha primeira paixão musical!

Entrevistador: Como o trabalho com a música surgiu em sua vida?

Flávio Venturini: Eu queria ser jogador de futebol, depois arquiteto, mas comecei a tocar em bandas de bailes. Quando conheci o pessoal do Clube da Esquina num festival, minha cabeça 'virou' ao conhecer tantos compositores maravilhosos. Foi então que eu vi que era aquilo que eu queria ser na vida: compositor e cantor.

Entrevistador: Quais foram/são suas referências musicais, Flávio?

Flávio Venturini: Música erudita, que eu ouvia nos discos de vinil [lá em casa], e música romântica, que comecei a ouvir nas rádios e nos filmes que assistia no cinema. Depois veio o rock, o pop e a MPB, primeiro, no Clube da Esquina [em Belo Horizonte]. Hoje, ouço muito música instrumental, mas continuo gostando de música boa, seja qual for o estilo.

Entrevistador: Como foi o processo de criação da canção 'Céu de Santo Amaro'?

Flávio Venturini: Eu estava na Bahia, na cidade de Santo Amaro da Purificação, na casa de Dona Canô, mãe de Caetano [Veloso]. Era 6 de janeiro de 2000 e acontecia a Festa de Reis. Cheguei mais cedo e fiquei ouvindo música no carro de um amigo. Ouvi um [...] violonista espanhol que interpretava lindamente uma ária de Johann Sebastian Bach e eu, encantado com aquele verão na Bahia, numa festa popular, pensei naquele momento que essa música de Bach poderia ser uma canção popular. Cheguei a enviar uma mensagem a um parceiro dizendo: 'olha, temos uma canção a escrever, essa música de Bach dá uma balada linda!'. Mas, ao voltar para Salvador após a festa, eu mesmo, inspirado por aquela noite linda, escrevi os versos e a melodia final (a força desse amor nos invadiu...) eu compus ao acordar na manhã seguinte.

Entrevistador: Pode dar alguma dica para os adolescentes que desejam seguir a carreira na música ou ter formação musical?

Flávio Venturini: A dica que sempre dou é a de estudar sempre e ir em busca de fazer o que realmente se gosta. Hoje existem muitas escolas boas e diversas formas de aprender [...] [música]."

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em agosto de 2018.

Artista e obra

Se considerar oportuno, comente com os estudantes sobre o **Clube da Esquina**, movimento musical surgido em Belo Horizonte (MG) na década de 1960 – mencionado pelo músico Flávio Venturini na entrevista.

Sugestão de atividade

Façam uma leitura da entrevista e peça aos estudantes que infiram em cada dupla de pergunta e resposta os elementos mais importantes.

Essa proposta pode ser realizada em parceria com o professor do componente Língua Portuguesa.

Projeto de vida

Com a leitura e o exercício de inferência, peça aos estudantes que façam relações entre as respostas do artista e os próprios interesses, sonhos e ideias. Destaque que ele comenta, por exemplo, os seus principais sonhos e desejos profissionais. converse sobre o tema com os estudantes e verifique se eles têm projetos de vida em formação que queiram compartilhar, conversando cuidadosamente sobre os principais interesses deles e sobre a ideia que fazem do próprio futuro.

Indicação

BORGES, Márcio. **Os sonhos não envelhecem:** histórias do Clube da Esquina. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Nessa obra, o autor Márcio Borges conta como surgiu o grupo mineiro Clube de Esquina, recorrendo às memórias dos músicos e à história do país.

Suite, prelúdio, minueto

A **suite** é uma composição musical formada por um conjunto de pequenas peças para serem tocadas em sequência. No período barroco, as peças de uma suite geralmente usavam ritmos de danças da época. O **minueto** é uma das danças muito usadas na suite barroca. Denomina-se **prelúdio** a peça inicial que antecede as danças na suite barroca. Posteriormente, o prelúdio foi usado como uma forma musical independente, ou seja, não atrelada a nenhuma suite.

Experimentações

1. Espera-se que os estudantes percebam que o instrumento solista é a flauta. Ajude-os na percepção musical, fazendo perguntas sobre aspectos gerais da peça: Possui uma melodia bem definida? Algum instrumento marca fortemente o ritmo? É agitada/vibrante ou mais tranquila e delicada? Depois, converse com eles sobre possibilidades temáticas para a criação coletiva da letra e deixe que cada grupo escolha uma.

2. a) Espera-se que os estudantes identifiquem o timbre do violoncelo.

b) Espera-se que eles percebam que se trata de uma música rápida.

c) A música explora mais os sons graves e médios, e apenas no final vai para uma região aguda do instrumento. Ajude os estudantes a localizar a parte mais aguda da música.

d) Após essa escuta orientada, forneça informações adicionais sobre o Prelúdio.

3. Ajude os estudantes a encontrar sites na internet nos quais eles possam acessar essas músicas. Marque uma data para que eles troquem informações e impressões sobre as peças escolhidas. Incentive-os a falar sobre suas percepções das músicas e das transformações que foram feitas nas melodias originais, com a introdução de sonoridades pouco comuns, características de seu estilo de composição.

Continua

104

Experimentações

Faça no diário de bordo.

1. Forme um grupo com cinco colegas e ouçam algumas vezes o áudio “Trecho da **Suite Orquestral nº 2 BWV 1067**, de Johann Sebastian Bach”.

Esse áudio traz um minueto de Johann Sebastian Bach, que é parte de uma obra maior, a **Suite orquestral nº 2 BWV 1067**. Tentem perceber qual é o instrumento solista nessa música (lembrem-se de que o solista é o que toca ou canta a melodia mais importante, a que mais aparece em uma música). Em seguida, criem uma letra para essa música. Vocês podem escolher um tema para a letra e discutir sobre ele. Quando a letra estiver pronta, façam alguns ensaios e apresentem-na aos colegas de turma.



BWV 1067

2. Ouça “Trecho da **Suite nº 1 BWV 1007**, de Johann Sebastian Bach”, um prelúdio de Bach, que é parte de uma obra maior, a **Suite nº 1 BWV 1007**. Depois, responda às questões.

- Você consegue identificar o instrumento que está sendo tocado?
- Como é o andamento dessa música?
- A música, em sua opinião, explora mais os sons graves, médios ou agudos?
- Que cena você imagina que combinaria com essa música? Crie uma narrativa para essa cena e apresente-a aos colegas.



BWV 1007

3. Heitor Villa-Lobos, considerado por muitos estudiosos da música erudita um dos mais importantes compositores brasileiros, escreveu muitas obras para piano. Entre suas obras para esse instrumento, destacam-se as **Cirandas** e as **Cirandinhas**, conjuntos de peças curtas com base em temas folclóricos, em sua maioria bastante conhecidas. Faça uma pesquisa de uma dessas obras e responda: que canção folclórica foi usada na obra?

Avaliação

Agora, reflita sobre as atividades que realizou nesta seção. Comente com os colegas.

- Como foi a experiência de criar coletivamente uma letra de canção?
- E como foi para você criar uma narrativa para a cena que você imaginou do prelúdio?



JOÃO ALVAREZ/FOTOGRAFIA

Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp) em concerto de celebração aos 250 anos de nascimento de Beethoven, realizado na Sala São Paulo, São Paulo (SP), em 2020.

104

Continuação

Se julgar oportuno, peça-lhes que montem um catálogo das canções folclóricas usadas por Villa-Lobos nas **Cirandas** e **Cirandinhas**.

Avaliação

O objetivo dessa avaliação é não apenas perceber se os estudantes estão assimilando os conteúdos propostos, como também avaliar o interesse deles no conhecimento desenvolvido no Tema. Dessa forma, incentive-os a refletir sobre a própria experiência também por meio de possíveis relações com experiências anteriores nas aulas de Arte ou mesmo em outras situações vivenciadas. É no estabelecimento de conexões com o vivido que se constroem e se aprofundam os conhecimentos musicais.



UMA EXALTAÇÃO AO BRASIL

"AQUARELA DO BRASIL"

Ao longo dos anos, muitos artistas compuseram e interpretaram canções que têm o Brasil como tema. Uma delas é "Aquarela do Brasil", composta em 1939 por Ary Barroso (1903-1964), artista brasileiro que se destacou como compositor, pianista, locutor e apresentador.



BADAO BRAGA/CRUZEIRO/MDA PRESS

O cantor e compositor Ary Barroso. Fotografia de 1951.

Leia a seguir a letra dessa canção e ouça o áudio "Aquarela do Brasil", de Ary Barroso.

Aquarela do Brasil

"Brasil!
Meu Brasil brasileiro
Meu mulato **inzoneiro**
Vou cantar-te nos meus versos
O Brasil, samba que dá
Bamboleio, que faz gingar
Ô Brasil, do meu amor
Terra de Nosso Senhor
Brasil! Brasil!
Pra mim... Pra mim...

Ah, abre a cortina do passado
Tira a mãe preta do cerrado
Bota o rei congo no congado

Brasil! Brasil!
Pra mim... Pra mim...
Deixa... cantar de novo o trovador
A **merencório** luz da lua
Toda a canção do meu amor
Quero ver 'essa dona' caminhando
Pelos salões arrastando
O seu vestido rendado
Brasil! Brasil!
Pra mim... Pra mim...



Aquarela do Brasil

Inzoneiro: manhoso.
Merencório: triste.

105

Continuação

- Realizar atividades de audição e identificação de elementos de peças musicais de períodos diversos e diferenciar instrumentos musicais de diferentes timbres.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR18), (EF69AR20), (EF69AR21), (EF69AR22), (EF69AR23), (EF69AR32), (EF69AR33), (EF69AR34) e (EF69AR35).

Contextualização

Inicie o trabalho fazendo uma leitura compartilhada da letra da canção "Aquarela do Brasil" e propondo a audição da canção. Chame a atenção dos estudantes para as palavras que constam no glossário.

Foco na linguagem (p. 106)

1. É possível que os estudantes identifiquem que a aquarela possui diversas cores, assim como a letra da canção apresenta diversas características do Brasil.

2. Destaca-se que a letra não discute as questões nacionais relevantes ao período em que foi composta, retratando somente os aspectos positivos do país, característica do ufanismo.

3. É possível identificar a voz do cantor e coral, instrumentos de sopros (flauta, trompete, clarinete, saxofone) e pandeiro.

Objetivos

- Identificar músicas brasileiras cujo tema seja a exaltação das riquezas e das belezas do país.
- Perceber e valorizar a importância nacional e internacional da obra de Ary Barroso, compositor de "Aquarela do Brasil".
- Conhecer as características principais do estilo musical denominado samba-exaltação.
- Entender a relação da política nacional e as transmissões radiofônicas no Brasil entre as décadas de 1930 e 1950 e conhecer as cantoras que mais fizeram sucesso na era do rádio.
- Compreender as origens africanas do samba, percebendo a sua importância para a formação da identidade brasileira.
- Definir o que é samba de roda e entender o papel desempenhado pelo Rio de Janeiro na consolidação da tradição do samba no país.

Continua

105

Por dentro da arte

Comente com os estudantes sobre o sucesso obtido pela canção "Aquarela do Brasil" no exterior ao ser incluída na trilha sonora do filme **Alô, amigos**, de Walt Disney (1901-1966). Caso os estudantes não mencionem, comente com eles sobre outros desenhos que fazem referência ao Brasil, como a animação **Rio**, de autoria do animador brasileiro Carlos Saldanha. Lançado em 2011, o filme conta a história de Blu, uma ararinha-azul levada do Rio de Janeiro para os Estados Unidos. O sucesso da animação foi tão grande que, em 2014, foi lançado **Rio 2**, dando continuidade à história de Blu e seus amigos.

[“Aquarela do Brasil”]

[...] Mas a grande sensação foi, sem dúvida, a apresentação de ‘Aquarela do Brasil’, de Ary Barroso, o samba que, pouco depois, se tornaria conhecido no mundo inteiro através de gravações de alguns dos mais famosos cantores e orquestras da época.

Interpretado por Cândido Botelho, ‘Aquarela do Brasil’ chamou a atenção do público pela talentosa contribuição de Ary Barroso e pela orquestração de Radamés Gnattali. Foi a primeira vez no Brasil que os instrumentos de sopro foram executados em ritmo de samba. Até então, cabia apenas à bateria acentuar o ritmo. A música foi gravada pouco depois por Francisco Alves, com o mesmo arranjo de Radamés Gnattali, e, menos de dois anos depois, foi incluída por Walt Disney no desenho animado **Alô, amigos**. Xavier Cougart, um dos maestros mais populares do mundo, gravou-a com a sua orquestra. Batizado nos Estados Unidos com o nome de ‘Brazil’, o samba de Ary Barroso foi em seguida gravado por Bing Crosby, o maior nome da música norte-americana de então. Para se ter uma ideia do sucesso, ‘Brazil’ já contava com mais de um milhão de execuções nos

Continua

Brasil!
Terra boa e gostosa
Da morena **sestrosa**
De olhar indiscreto
O Brasil, samba que dá
Bamboleio, que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de Nosso Senhor
Brasil! Brasil!
Pra mim... Pra mim...

Oh, esse coqueiro que dá coco
Onde eu amarro a minha rede
Nas noites claras de luar
Brasil! Brasil!
Pra mim... Pra mim...

Ah, ouve essas fontes murmurantes
Aonde eu mato a minha sede
E onde a lua vem brincar
Ah, este Brasil lindo e **trigueiro**
É o meu Brasil brasileiro
Terra de samba e pandeiro
Brasil! Brasil!
Pra mim... pra mim..."

BARROSO, Ary. Aquarela do Brasil. In: ALVES, Francisco. *Nossa homenagem – Ary Barroso 100 anos*. Curitiba: Revivendo, 2003. Volume 1. Faixa 23.
Copyright © 1950 by IRMÃOS VITALE S/A IND. E COMÉRCIO. Todos os direitos reservados para todos os países. All rights reserved. International Copyright secured.

Sestro: esperto, vivo.

Trigueiro: moreno.

Faça no diário
de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Em sua opinião, por que o autor Ary Barroso teria escolhido o título “Aquarela do Brasil” para essa canção?
2. Muitos críticos consideram essa canção de Ary Barroso ufanista. Você concorda com essa afirmação?
3. Ouça, novamente, o áudio “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso” e tente identificar alguns instrumentos musicais utilizados nessa gravação. Comente suas impressões com os colegas.



Aquarela do Brasil

Por dentro da arte

A trilha sonora de *Alô, amigos*

O Brasil já foi referência para vários desenhos animados. O primeiro deles foi **Alô, amigos**, produzido pelos Estúdios Disney, em 1942. Esse filme é composto de quatro animações, ambientadas em diferentes países da América do Sul: “Lago Titicaca” (Peru), “Pedro” (Chile), “O gaúcho pateta” (Argentina) e “Aquarela do Brasil” (Brasil). Uma das personagens desse desenho animado é o papagaio Zé Carioca. A canção “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, foi incluída na trilha sonora do filme **Alô, amigos**, tornando-se conhecida no mundo todo. Você conhece outros desenhos animados que fazem referência ao Brasil?



Pato Donald e Zé Carioca, personagens do filme **Alô, amigos**, produzido pelos Estúdios Disney, em 1942.

O **desenho animado** é a mais elaborada das técnicas de ilustração. A produção de um desenho animado envolve um grupo de profissionais que realizam diferentes atividades, como a criação da história a ser contada, a produção dos desenhos e a dublagem das personagens.

106

Continuação

Estados Unidos, um ano depois de lançado, e, dois anos depois, chegou a dois milhões de execuções. Foi um êxito tão grande que, apesar do nome e da autoria, houve quem pensasse que se tratava de uma obra norte-americana. Ao realizar o seu filme *Sotto il sole di Roma*, em 1948, o diretor italiano Renato Castellani sublinhou a cena reproduzindo a entrada das tropas dos Estados Unidos em Roma, na Segunda Guerra Mundial, com duas músicas que considerava típicas norte-americanas:

‘Moonlight Serenade’, de Glenn Miller, e ‘Aquarela do Brasil’, de Ary Barroso.”

CABRAL, Sérgio. **MPB na era do rádio**. São Paulo: Lazuli Editora/Companhia Editora Nacional, 2011. p. 77, 80.

O SAMBA-EXALTAÇÃO

A canção "Aquarela do Brasil" é classificada como um estilo musical chamado **samba-exaltação**, que se caracteriza pelo caráter patriótico e por sempre abordar temas nacionalistas. Os sambas-exaltação se tornaram muito comuns durante o Estado Novo (período ditatorial em que o país foi governado por Getúlio Vargas (1882-1954), que se estendeu de 1937 a 1945), quando produções artísticas de diferentes linguagens, como o teatro, o cinema e a música, passaram a ser controladas e a sofrer censura.

O cantor e compositor Ataulfo Alves (1909-1969) foi um dos músicos que, nesse período, tiveram suas obras censuradas pelo Estado Novo.

Nesse período, o órgão responsável pelo controle e pela censura das obras artísticas era o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Na década de 1930, as letras dos sambas faziam referência à boemia, exaltando o "malandro" (na época, essa palavra era usada para designar alguém que não trabalhava e que vivia em busca de diversão). Após a fundação do DIP, as letras dos sambas passaram a ser censuradas, pois o desejo oficial era de que os sambas – que, nessa época, já eram o estilo musical mais popular no país – exaltassem o trabalho e o governo e criticassem a vida boêmia.



ACERVO ICONOGRÁFICO/REMÍNSCENÇAS

Apresentação do grupo Ataulfo Alves e suas Pastoras em 1956.

Arte e muito mais

O rádio e a política

Entre as décadas de 1930 e 1950, o rádio foi um importante instrumento de propaganda política utilizado por Getúlio Vargas. O então presidente do Brasil usou esse veículo de comunicação para divulgar a política adotada por seu governo.

Um dos meios de difundir a propaganda do Estado Novo foi a criação, em 1938, do programa **A hora do Brasil**. A transmissão desse programa era obrigatória, e sua principal finalidade era enaltecer e divulgar os atos presidenciais. Em 1962, o programa passou a intitular-se **A voz do Brasil** e ainda hoje é transmitido para todo o país. Como vimos no Tema 1, alguns acordes da ópera **O guarani**, de Carlos Gomes, são reproduzidos na abertura desse programa.

- Faça uma pesquisa nas plataformas digitais, programas de rádios, livros ou revistas e escolha uma música do seu interesse, que, diferente do samba-exaltação, tenha uma letra crítica e reflexiva em relação às características do Brasil ou que retrate as dificuldades que brasileiros enfrentam cotidianamente. Escreva a letra em seu diário de bordo e elabore um texto justificando a sua escolha.



ARQUIVO NACIONAL - RIO DE JANEIRO

Presidente Getúlio Vargas.
Rio de Janeiro (RJ), 1952.

Faça no diário
de bordo.

CIDADANIA E CIVISMO



107

O rádio e a política

Comente com os estudantes que, na década de 1940, Ataulfo Alves (1909-1969) e Felisberto Martins (1904-1980), que tiveram composições censuradas pelo DIP, escreveram uma canção que atendia às determinações do órgão. Trata-se de "É negócio casar". Se possível, pesquise a gravação e a letra dessa canção e apresente-as aos estudantes. A análise dessa letra os ajudará a compreender o poder exercido pelo governo Vargas na produção artística das décadas de 1930 e 1940.

As tecnologias de comunicação se transformaram muito da década de 1940 para cá. Conduza uma reflexão com os estudantes sobre quais mídias, atualmente, oferecem um espaço para informação, debate político e participação social e de que forma isso ocorre.

Para isso, siga o passo a passo:

Continuação

- Leia o texto da seção no livro e introduza a proposta aos estudantes, perguntando a eles quais são essas mídias atualmente – televisão; internet; jornal; redes sociais e de comunicação; podcasts etc.
- Separe os estudantes em grupos de até cinco participantes. Cada grupo ficará responsável por discutir sobre uma das mídias levantadas, destacando os prós e os contras que vislumbram no alcance e na transparência dessa mídia.
- Cada grupo poderá orientar-se pelo seguinte roteiro de perguntas: Qual é a mídia selecionada? De que forma a política institucional (municipal, estadual ou federal) utiliza essa mídia? Quais são os prós e os contras dessa mídia? De que forma a população e os movimentos sociais participam dessas mídias?
- Depois de discutirem em grupo, os estudantes poderão apresentar uma síntese da conversa para todos os colegas.

Arte e muito mais

Antes de apresentar a proposta de pesquisa, promova um debate sobre as dificuldades e percepções que os estudantes têm sobre o país e levante sugestões de musicistas que possuam obras que abarquem as questões apresentadas. Marque uma data para a verificação das pesquisas e retome novamente o debate com base nos dados coletados. Essa proposta tem relação direta com o **Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo (Educação em direitos humanos)**.

Os estudantes poderão ser avaliados pelas suas contribuições e pelo respeito às ideias divergentes e às opiniões dos colegas.

Experimentações

Organize a formação dos grupos e oriente a criação de uma pequena cena de radionovela. Lembre-os de que os demais colegas não poderão vê-los; portanto, a expressividade da dramatização deverá ser transmitida pela entonação das falas. Proponha aos estudantes a elaboração de um roteiro considerando as seguintes questões:

- Que história será contada?
- Onde essa história se passa?
- Quem são suas personagens?
- Qual é a relação entre as personagens (amigos, parentes, vizinhos, colegas de escola etc.)?
- Haverá um narrador ou a história se desenrolará no decorrer das falas das personagens?

Oriente os estudantes a planejar os efeitos sonoros necessários para contar a história e a obtê-los. Oriente-os também a definir as personagens e o sonoplasta. Disponibilize um espaço adequado para as apresentações. Ao final, organize uma roda de conversa para que os estudantes comentem o processo criativo da cena de radionovela e expliquem aos colegas como produziram os efeitos sonoros.

Avaliação

Incentive-os a comentar as dificuldades que encontraram ao realizar a experimentação. Questione como foi o desenvolvimento da atividade em grupo: a divisão de funções entre os integrantes e, ainda, como foi a experiência de criar os efeitos sonoros. Ao final, estabeleça com eles uma comparação com as atuais telenovelas, indicando as principais diferenças e semelhanças.

O RÁDIO

Você tem o hábito de ouvir programas de rádio? Em caso afirmativo, quais são seus programas preferidos? Comente com os colegas.

Por muitos anos o rádio foi o veículo de comunicação mais popular e ajudou a difundir sons e valores no país. A radiodifusão surgiu no Brasil na década de 1920, mas, no início, havia poucos aparelhos de transmissão. Assim, era comum que alguns vizinhos se reunissem para ouvir seus programas preferidos. Na década seguinte, com a diminuição dos preços dos aparelhos, o rádio popularizou-se e foram criados programas dos mais diversos estilos, como os humorísticos, os esportivos e os de auditório. As cantoras eram uma das principais atrações do rádio e conquistavam o público.

As radionovelas também faziam muito sucesso e foram precursoras dos folhetins que atualmente são líderes de audiência na televisão.

Para que as radionovelas despertassem as emoções dos ouvintes, além da interpretação dos atores, principalmente da entonação da voz, era fundamental o trabalho do **sonoplasta**, responsável por criar todos os sons e ruídos da história, como o de portas se abrindo, campainhas e telefones tocando e chuva caindo. Para obter esses sons e ruídos, os sonoplastas utilizavam objetos ou sons já gravados.

Embora não façam tanto sucesso quanto faziam antes da chegada da televisão ao Brasil, ainda hoje são produzidas radionovelas.



A cantora Emilinha Borba (1923-2005) em apresentação na Rádio Nacional, em São Paulo (SP), em 1952.



Grupo de atores em uma transmissão de radionovela nos estúdios da Rádio Nacional. Rio de Janeiro (RJ), década de 1950.

ARQUIVO FOLHAPRESS

ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO
Reprodução proibida. Art. 184, do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Agora, você e os colegas vão produzir uma cena de radionovela.

Procedimentos

- Reúna-se com cinco colegas.
- Desenvolvam a história que será contada e definam a função de cada integrante do grupo: os atores, que interpretarão as personagens, e o sonoplasta.
- A apresentação deverá ser feita em uma sala fechada ou atrás de uma cortina ou biombo, para que os colegas não vejam a encenação nem o sonoplasta.
- Depois da apresentação, expliquem aos colegas como os efeitos sonoros foram obtidos.

Avaliação

- Como foi a experiência de exercer a função atribuída a você na produção dessa cena?
- Como foi a vivência de produzir uma cena de radionovela?

Continuação

No Brasil, a tradição de danças em roda e caracterizadas pela umbigada provém certamente do extrato banto formador de boa parte da cultura afro-brasileira, sendo observada por viajantes no interior de Angola no século XIX. [...]

Na Angola contemporânea, ‘semba’ ou ‘varina’, em todas as suas infinitas variações, é a dança mais popular da capital, Luanda, notadamente na faixa marítima (Ilha de Luanda, Samba Grande e Pequena, Ilha do Musulu, Barra do Cuanza, Cacuaco, etc.). A dança se executa por um sapateado de cadência rítmica ligeiramente acentuada, ao som de tambores (bumbos) e caixas de madeira ou latínhas metálicas. A coreografia fundamental caracteriza-se por uma roda no centro da qual os dançarinos gravitam, remexendo o corpo e balançando as ancas e, ocasionalmente, movimentando-se para frente, dobrando o corpo e executando o sapateado.

A tradição dos povos bantos deu, no Brasil, origem a toda uma família de danças aparentadas, que vai do carimbó paraense e do tambor de crioula do Maranhão, ‘passando pelo coco do litoral nordestino e pelos sambas do Recôncavo e do médio São Francisco, na Bahia, até o jongo ou caxambu no Sudeste brasileiro, notadamente no Vale do Paraíba. Onde houve negro banto, lá estão as danças de roda, com ou sem umbigada.

[...]

Inegável, então, a bem-dокументada origem africana do samba, a qual, em algum momento, alguém se dispôs a negar, atribuindo ao gênero origem indígena. Indiscutível, também, sua origem entre os povos bantos do antigo Congo, que compreendia regiões da atual Angola.”

IPHAN. *Dossiê das matrizes do samba no Rio de Janeiro*. Brasília: Iphan, 2006. p. 14. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi-%20Matrizes%20do%20Samba.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022. Reprodução parcial.

O SAMBA E SUAS ORIGENS

O **samba** é um dos principais estilos musicais brasileiros, e algumas de suas variações são o samba-exaltação (que conhecemos nas páginas anteriores), o samba de roda, o samba-enredo e o pagode. Você conhece algum desses tipos de samba? Costuma ouvir samba? Comente com os colegas.

A influência africana foi fundamental para a formação da identidade cultural brasileira. Grupos de africanos escravizados conduzidos para o Brasil entre os séculos XVI e XIX trouxeram muitas manifestações e expressões que ainda hoje fazem parte do dia a dia dos brasileiros. Entre esses elementos de origem africana introduzidos no Brasil, destaca-se o samba.

Acredita-se que o samba tenha surgido da fusão de diferentes cantos e danças realizados pelos africanos escravizados. A **umbigada**, por exemplo, presente em muitas danças de origem africana, é considerada uma das principais matrizes do samba. Outro elemento fundamental é o ritmo obtido por meio de instrumentos de percussão, como tambores e atabaques.



DOMÍCIO PINHEIRO/ESTADÃO CONTEÚDO

A compositora e intérprete Clementina de Jesus (1901-1987) durante apresentação em São Paulo (SP), em 1975.



RÓGERIO REIS/PUSA IMAGENS

Pessoas tocando atabaques. Rio de Janeiro (RJ), 2007.

109

Contextualização

Comente com os estudantes que o **samba** é uma das mais importantes manifestações culturais do Brasil. Destaque o fato de ele ter origem nas culturas africanas introduzidas no Brasil a partir do século XVI. Lembre-os da importância dos tambores na marcação do ritmo das danças e das músicas africanas. O texto a seguir trata desse assunto.

Da tradição africana

“Muito antes de o gênero ganhar o alto estatuto de música popular brasileira por excelência e componente fundamental da identidade nacional, o termo ‘samba’, na acepção de música e dança praticada em roda e ao ritmo de tambores, palmas, etc., já circulava em várias regiões do país.

[...]

Continua

109

Contextualização

Comente com os estudantes que os primeiros registros do samba de roda datam de cerca de 1860. Diga-lhes que não existe uma data fixa para a realização do samba de roda do Recôncavo Baiano: as apresentações podem acontecer em datas festivas do calendário católico, assim como nas festas da Boa Morte e de Cosme e Damião, e também em rituais de candomblé. Enfatize que, desse modo, o samba de roda revela o sincretismo religioso observado no Brasil. É importante destacar ainda que o samba de roda, além de envolver música e dança, é uma expressão poética, pois, em suas apresentações, os versos cantados pelos participantes são fundamentais. Se possível, apresente aos estudantes as informações sobre as principais características do samba de roda contidas no texto "Samba de roda do Recôncavo Baiano", nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Ainda em relação ao samba de roda, destaque a importância dessa manifestação para o surgimento do samba no Rio de Janeiro. O texto a seguir aborda essa relação.

[O samba de roda e o samba no Rio de Janeiro]

"[...]

Edison Carneiro, em Folguedos tradicionais, aponta uma ligação matricial do samba dançado no Rio com o samba de roda baiano, no qual ressalta, como traço característico, a umbigada [...].

O samba de roda conhecido na Bahia contribuiu com o passo distintivo do samba. Espécie de baile ao ar livre, de que todo mundo pode participar, se convidado por uma umbigada – o dançarino requebra e saracoteia sozinho, enquanto os demais se incumbem do canto (uma frase de coro, uma frase de solo) e da música (prato e faca, chocalho, pandeiro). Os passos do samba perderam o nome na Guanabara, em vez de uma única pessoa

Continua

O SAMBA DE RODA

O **samba de roda** é uma das mais antigas e tradicionais variações de samba observadas no Brasil e constitui uma importante expressão musical, coreográfica e poética da cultura brasileira. Ele está presente principalmente na Bahia, na região do Recôncavo Baiano, que é uma faixa de terra que se estende em torno da Baía de Todos os Santos.

No samba de roda, os dançarinos e os instrumentistas se organizam em círculo. O ritmo é ditado pelo som dos instrumentos musicais, como o pandeiro, o prato, a faca e a viola, e pelo bater de palmas dos participantes da roda, os quais entoam cantos curtos que se repetem. No interior da roda, os dançarinos se revezam realizando coreografias. O movimento mais comum dessas coreografias é o **miudinho**. Nele, os dançarinos realizam um leve sapatear para a frente e para trás, com os pés quase colados no chão.

Em 2005, o samba de roda do Recôncavo Baiano foi reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como patrimônio imaterial da humanidade. O samba de roda influenciou a produção de músicos como Dorival Caymmi (1914-2008), João Gilberto (1931-2019) e Caetano Veloso.



Apresentação de samba de roda em Santo Amaro (BA). Fotografia de 2017.



O músico Dorival Caymmi em Salvador (BA), em 1985.



O intérprete e compositor João Gilberto, em apresentação realizada em São Paulo (SP), em 1996.



Caetano Veloso em apresentação no Rio de Janeiro (RJ), em 2012.

110

Continuação

dançar, habitualmente dançam, em separado, um homem e uma mulher, que passam a vez a pessoas do mesmo sexo; o convite à dança já não é exatamente a umbigada, mas o dançarino continua a executar uma verdadeira reverência, sambando, ‘dizendo no pé’, diante da pessoa escolhida, até tocar perna com perna...

A umbigada não é um traço exclusivo do samba de roda baiano, aparecendo em manifestações como o jongo, o coco e o lundu. [...]"

IPHAN. **Dossiê das matrizess do samba no Rio de Janeiro**. Brasília: Iphan, 2006. p. 58-59.
Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%20Matrizes%20do%20Samba.pdf>.

Acesso em: 28 fev. 2022. Reprodução parcial.

Artista e obra

Edith do Prato

A cantora, compositora e percussionista Edith Oliveira Nogueira (1916-2009), conhecida como Edith do Prato, nasceu em Santo Amaro, no Recôncavo Baiano.

Desde muito cedo, Edith cantava nas apresentações de samba de roda que aconteciam em sua cidade. Ela se destacou por ser exímia cantora e por ditar o ritmo de suas apresentações com um prato e uma faca. Dessa característica surgiu seu nome artístico, Edith do Prato.

Ouça o áudio “Marinheiro só” com Edith do Prato, e perceba a percussão com prato e faca.



Marinheiro só



Edith do Prato em sua casa em Santo Amaro (BA), em 2002.



Mariene de Castro durante apresentação em Salvador (BA), em 2017.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

- Em sua opinião, qual é a importância da valorização e da manutenção de saberes de pessoas como a artista Edith do Prato? Registre sua opinião no diário de bordo.

Depois, compartilhe-a com os colegas.



PARA OUVIR

- Dona Edith do Prato: vozes da purificação. Edith do Prato. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2003. 1 CD (41 min). Nesse álbum, Edith do Prato gravou canções tradicionais do samba de roda do Recôncavo Baiano, como “Marinheiro só”, “Minha senhora” e “Dona de casa”.
- Ser de luz: uma homenagem a Clara Nunes. Mariene de Castro. Rio de Janeiro: Universal, 2012. 1 CD (69 min).

Nesse álbum, Mariene de Castro faz uma homenagem a Clara Nunes, uma das mais importantes sambistas brasileiras. Entre as canções gravadas pela cantora, estão sucessos como “Morena de Angola” e “Conto de areia”.

111

Artista e obra

Se julgar oportuno e for de interesse da turma, aproveite para aprofundar a relação musical entre Edith do Prato e Caetano Veloso. Proponha, por exemplo, uma pesquisa na internet dessa questão e também a audição das faixas do disco **Araçá Azul** (1972), de Caetano Veloso, que tiveram a participação dessa sambista.

Também pode ser abordada a influência de Edith do Prato nos trabalhos da intérprete Mariene de Castro, por exemplo, pela audição de algumas gravações disponíveis na internet. Ao ouvi-las, peça aos estudantes que compartilhem livremente suas percepções sobre as possíveis relações entre essas duas sambistas.

Foco na linguagem

1. Espera-se que os estudantes respondam que é importante preservar as tradições populares do país para que esses saberes não se percam com o passar do tempo. Incentive-os a refletir sobre a contribuição dessas práticas para a formação da identidade cultural brasileira.

Sugestão de atividade

O samba é um dos elementos da cultura brasileira com raízes na cultura negra. No entanto, outros ritmos também têm a mesma origem.

Organize os estudantes em grupo de cinco a sete integrantes e proponha-lhes a organização de uma apresentação oral sobre ritmos musicais que surgiram influenciados pela cultura negra.

Sugira alguns estilos musicais de origem negra como *hip-hop, soul, jazz e spirituals*. No entanto, eles podem escolher o estilo musical com que mais se identificam.

Espera-se que eles levem para a sala de aula elementos históricos, referências de musicistas e uma lista de repertório no dia da apresentação.

Oriente-os a organizar uma *playlist* para ser reproduzida.

Contextualização

Destaque a importância das “tias baianas” para a formação do samba carioca. Comente que, graças a sua influência, ainda hoje os quitutes (entre eles, a feijoada) fazem parte das rodas de samba realizadas em quadras de escolas de samba. Peça que observem a fotografia de um grupo de mulheres que desfila na ala das baianas. Explique que, durante o desfile, as integrantes dessa ala giram para um lado e para o outro, em uma referência aos movimentos dos rituais do candomblé. Apresente as informações sobre Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, contidas no texto a seguir.

A pequena África e o reduto de Tia Ciata

[...] A mais famosa de todas as baianas, a mais influente, foi Hilária Batista de Almeida, [a] Tia Ciata, relembrada em todos os relatos do surgimento do samba carioca e dos ranchos, onde seu nome aparece gravado Siata, Ciata ou Assiata. Nascida em Salvador em 1854 [...] [ela se tornaria] conhecida por Ciata, apelido com que se celebrizaria mais tarde na colônia baiana do Rio de Janeiro. Em 1876, com 22 anos, chega ao Rio de Janeiro [...].

A seu espírito forte, Ciata aliaria [...] sólidos conhecimentos religiosos e culinários. Doceira, começa a trabalhar em casa e a vender nas ruas, [...], sempre paramentada com suas roupas de baiana preceituosa, que nunca mais abandonaria depois de uma certa idade. [...]

A casa [de Ciata] era bastante grande [...]. Na sala, o baile onde se tocavam os sambas de partido entre os mais velhos, e mesmo música instrumental quando [...] apareciam os músicos profissionais, muitos da primeira geração dos filhos dos baianos, que frequentavam a casa. No terreiro, o samba raiado e, às vezes, as rodas de batuque entre os mais moços. No samba se batia pandeiro, tamborim,

Continua

O SAMBA NO RIO DE JANEIRO

O samba foi introduzido no Rio de Janeiro no século XIX, quando muitas pessoas foram para a então capital do Brasil em busca de melhores condições de vida. Essas pessoas, muitas de origem africana, levaram para o Rio de Janeiro o samba e outras tradições culturais afro-brasileiras.

As principais responsáveis pela formação e pela consolidação do samba carioca foram as “tias baianas”, como eram conhecidas as mulheres (muitas delas baianas) que organizavam rodas de samba e grandes festas em suas residências. Foi em homenagem a essas mulheres que as escolas de samba criaram a “ala das baianas”.



CELSO FUPO/FOTOARENA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Ala das baianas em desfile da escola de samba União da Ilha do Governador. Rio de Janeiro (RJ), 2016.

Uma dessas tias baianas se tornou muito conhecida: Hilária Batista de Almeida (1854-1924), a Tia Ciata. Nascida em Salvador, Tia Ciata morou na região da Praça Onze, no Rio de Janeiro, onde ocorreram os primeiros desfiles de Carnaval. Tia Ciata comandava uma pequena equipe de baianas que vendiam doces e quitutes e se tornou uma das principais líderes dos afrodescendentes no Rio de Janeiro.

Em sua casa, Tia Ciata promovia festas às quais compareciam pessoas de diferentes culturas e classes sociais. Desses festas, participavam músicos e compositores, como Alfredo da Rocha Vianna, o Pixinguinha (1897-1973), Ernesto Joaquim Maria dos Santos, conhecido como Donga (1890-1974), João Machado Guedes, o João da Baiana (1887-1974), Mauro de Almeida (1882-1956) e Heitor dos Prazeres (1898-1966), que também era artista plástico.



O compositor e instrumentista Pixinguinha tocando saxofone. Fotografia de 1961.

112

Continuação

agogô, surdo, instrumentos tradicionais que vão se renovando a partir da nova música, confeccionados pelos músicos, ou com o que estivesse disponível, pratos de louça, panelas, raladores, latas, caixas, valorizados pelas mãos rítmicas do negro. As grandes figuras do mundo musical carioca, Pixinguinha, Donga, João da Baiana, Heitor dos Prazeres, surgem ainda crianças naquelas rodas onde aprendem as tradições musicais baianas a que depois dariam uma forma nova, carioca. [...]”

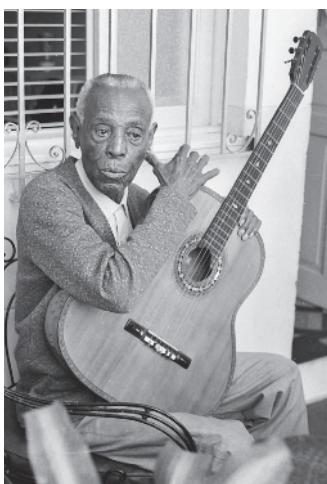
MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995. p. 95-102. (Coleção Biblioteca Carioca).

O PRIMEIRO SAMBA GRAVADO

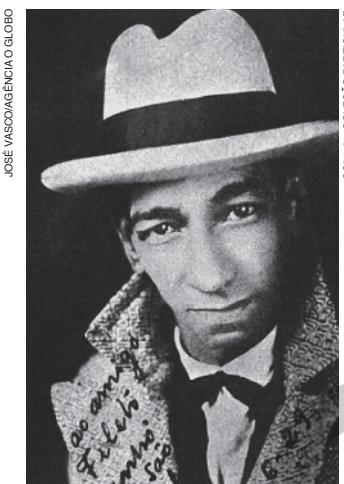
A primeira música classificada como samba e lançada em disco foi composta na casa de Tia Ciata por Donga e Mauro de Almeida, em 1916. Com o nome "Pelo telefone", a canção foi gravada em 1917.

Acredita-se que, além de Donga e Mauro de Almeida, outros sambistas tenham participado da composição da música. Alguns sambistas da época chegaram a acusar Donga de se apropriar de uma composição coletiva (de vários autores). De qualquer maneira, graças à popularidade da canção, o termo *samba* se difundiu rapidamente, tornando-se, em algumas décadas, o símbolo da música popular brasileira.

Com a popularidade do samba, vários artistas do Rio de Janeiro tornaram-se conhecidos em todo o Brasil. Um deles foi José Barbosa da Silva (1888-1930), conhecido como Sinhô. Na década de 1920, Sinhô compôs sambas de muito sucesso, como "Jura" e "Gosto que me enroso". Por essas e várias outras composições, Sinhô recebeu o título de "rei do samba".



Donga no Rio de Janeiro (RJ), em 1971.



Retrato de Sinhô, local e data desconhecidos.

PARA ACESSAR

- Iphan – Dossiê das matrizes do samba no Rio de Janeiro. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%20Matrizes%20do%20Samba.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

No portal do Iphan, é possível obter informações sobre a história do samba no Rio de Janeiro, com destaque para o partido-alto, o samba de terreiro e o samba-enredo, variações características do samba carioca.



MUSEU DA IMAGEM E DO SOM (MIS) DO RIO DE JANEIRO (RJ)

Selo da gravação do samba "Pelo Telephone", realizada entre 1917 e 1920. Museu da Imagem e do Som (MIS) do Rio de Janeiro (RJ).

Continuação

samba levado ao disco, porque, somente a partir dele, teve início uma série de gravações de músicas identificadas como samba. E foi tão bem recebido que o samba não demoraria muito para assumir a condição de principal gênero musical do país. Tal processo projetou nacionalmente vários nomes que se incorporaram definitivamente à história da música popular brasileira. O maior deles, durante a década de [19]20, foi o de Sinhô – José Barbosa da Silva (1888-1930) –, autor de muito talento, que ganhou o título de Rei do Samba. Muitas das suas músicas, como 'Jura', 'Gosto que me enroso', 'Cansei' e outras, atravessaram várias décadas, sempre com muito sucesso."

CABRAL, Sergio. *A MPB na era do rádio*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 13-14. (Coleção Polêmica).

Se considerar oportuno comentar que, em 1996, influenciado por essa canção, o cantor e compositor Gilberto Gil compôs a canção "Pela internet", em que abordou as inovações tecnológicas da época. Se o telefone estava na vanguarda tecnológica no início do século XX, no final desse mesmo século era a internet o meio que revolucionava a maneira como as pessoas se comunicavam.

Se possível, apresente a letra das duas canções aos estudantes e peça-lhes que as comparem, identificando semelhanças e diferenças.

Contextualização

Destaque a importância da canção "Pelo telefone" (considerada o primeiro samba gravado em disco) para a transformação do samba em um símbolo da cultura nacional. O texto a seguir aborda essa questão.

"Pelo telefone"

"Em novembro de 1916, o cantor Baiano, o mesmo que gravara o primeiro disco nacional em 1902, gravou para o Carnaval de 1917 o samba 'Pelo telefone', de Donga e Mauro de Almeida, considerado o primeiro samba gravado. É verdade que, antes do 'Pelo telefone', encontraremos em alguns discos músicas identificadas como sambas, mas que não eram sambas. Também encontraremos autênticos sambas registrados com o nome de outros gêneros musicais (até 1960, as etiquetas dos discos informavam a que gênero musical pertencia a música gravada). [...] a palavra era sempre usada para designar música e dança dos negros. 'Pelo telefone' é considerado o primeiro

Continua

Experimentações

1. a) Espera-se que os estudantes percebam que a letra é cantada duas vezes, com repetição da parte final na segunda vez, e que entre os cantos há partes instrumentais.

c) Organize os estudantes em grupos de seis a oito integrantes e oriente-os na elaboração rítmica. O ritmo a ser criado é livre, mas deve ter coerência em relação à música. A execução do ritmo deve ser realizada com a gravação; assim, os estudantes terão um apoio temporal e não precisarão cantar enquanto o executam, o que seria muito difícil em um primeiro momento. Caso perceba que eles memorizaram a música, organize a turma em dois grupos: um ficará responsável pelo canto e o outro, pelo acompanhamento, usando os ritmos criados por eles. Combine com eles uma sequência para os ritmos do acompanhamento, de modo que as criações de todos os grupos sejam contempladas.

2. A atividade será realizada com toda a turma, mas, se julgar mais conveniente, organize-a em grupos menores. Oriente a organização da turma de modo que o grupo solista fique com menos integrantes do que o grupo que realizará o coro, a fim de manter a diferença de densidade sonora das gravações, nas quais a parte solística é executada por apenas um cantor ou cantora. Ajude-os também na questão da elaboração da coreografia, que deve ser bem simples para não prejudicar o canto realizado concomitantemente. Se julgar oportuno, aproveite para falar sobre o **canto responsorial**, que é uma forma de canto coletivo muito comum na cultura africana, na qual um solista “pergunta” e um coro “responde”. No caso dessa música, especificamente, a letra da resposta do coro é sempre a mesma, mas há outras em que as letras também vão mudando. Comente ainda que a música

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

1. Ouça o áudio “Jura”, de Sinhô” e acompanhe a letra reproduzida a seguir.

Jura



Jura

“Jura, jura
Jura pelo Senhor
Jura pela imagem
Da Santa Cruz do Redentor
Pra ter valor a tua jura
Jura, jura
De coração
Para que um dia
Eu possa dar-te o meu amor

Sem mais pensar na ilusão
Daí então
Dar-te eu irei
O beijo puro na catedral do amor
Dos sonhos meus
Bem junto aos teus
Para fugir das aflições da dor.”

SINHÔ. Jura. In: PAGODINHO,
Zeca. Juras de amor. Rio de Janeiro:
Universal, 2000. Faixa 1.

- a) Ouça novamente a canção, prestando atenção à marcação do ritmo pelos instrumentos. Perceba quantas vezes a letra é cantada na música e o que acontece entre uma vez e outra.
b) Ao ouvir a música, tente ir cantando junto com a gravação para memorizar a melodia.
c) Em seguida, em grupo, crie com os colegas um ritmo para acompanhar a música. Esse ritmo pode ser executado batendo palmas ou por meio de qualquer outra forma de percussão corporal. Quando estiverem seguros, mostrem aos colegas dos outros grupos o ritmo criado.

2. Ouçam, mais uma vez, o áudio “Marinheiro só”, com Edith do Prato”.

Depois, com a sala organizada em dois grupos, procurem cantar a música de modo que um dos grupos faça o solo e outro, o coro (a parte que responde sempre “Marinheiro só”). Ensaiem com a gravação até serem capazes de cantar sem essa base. Para tornar mais interessante essa atividade, procurem na internet apresentações de samba de roda, como uma referência inicial, e criem sua própria coreografia para essa música. Combinem com o professor uma data para apresentar a música e a dança aos colegas de outras turmas. Esta proposta também pode ser em formato audiovisual, isto é, vocês podem gravar ou fazer um videoclipe baseado na produção coreográfica.



Marinheiro só

Avaliação



Para finalizar o estudo deste Tema, reflita sobre essas atividades. Para isso, responda em seu diário de bordo às questões a seguir.

- a) Como foi a experiência de criar um ritmo com percussão corporal?
b) O que você achou da experiência de canto e criação de coreografia proposta na atividade 2? Você teve alguma dificuldade?

114

Continuação

gospel, típica das igrejas protestantes estadunidenses e sob forte influência da música africana, geralmente usa essa mesma estrutura responsorial.

Avaliação

Para enriquecer a pesquisa, reúna os grupos ou artistas selecionados e organize com eles um catálogo de tipos de samba, destacando seus pontos em comum e suas especificidades. Ajude-os, por exemplo, a observar os diferentes andamentos, instrumentos usados, temas tratados nas letras, entre outros aspectos que julgue relevantes.



UMA “ÓPERA” POPULAR

AS ESCOLAS DE SAMBA

No início do século XX, o centro do Rio de Janeiro passou por diversas reformas urbanas, com a demolição de antigos prédios e o alargamento de avenidas. Com essas reformas, a população mais pobre foi expulsa da região central e se viu obrigada a erguer barracos nos morros próximos ou se deslocar para áreas distantes do centro da cidade. Naquela época, o cenário do município do Rio de Janeiro obteve a configuração que se mantém até hoje, passando a ser composto de alguns bairros muito ricos, sobretudo no centro e na zona sul, e de grandes grupos de moradias precárias nos morros.

Nos bairros pobres, viviam muitos músicos que ajudaram a consolidar o samba urbano carioca, iniciado nas festas promovidas pelas tias baianas (mencionadas no Tema anterior). No bairro conhecido como Estácio, por exemplo, viviam os sambistas que, em 1928, fundaram o bloco Deixa Falar, considerado mais tarde a primeira **escola de samba** do Brasil.

Acredita-se que a expressão escola de samba deva-se ao fato de que a sede do bloco Deixa Falar funcionava perto de uma escola no bairro do Estácio. Os sambistas que frequentavam o local diziam que ali também funcionaria uma escola, mas uma “escola de samba”.



ACERVOICONOGRAFIA

Desfile de Carnaval, no Rio de Janeiro (RJ), década de 1910.

115

Objetivos

- Conhecer as origens das escolas de samba do Rio de Janeiro.
- Identificar no Carnaval o diálogo entre várias linguagens artísticas.
- Conhecer o gênero samba-enredo.
- Realizar atividades de audição e identificação de elementos de peças musicais de períodos diversos e distinguir instrumentos musicais de diferentes timbres.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR16), (EF69AR20), (EF69AR21), (EF69AR23), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33) e (EF69AR34).

Contextualização

Ao abordar a origem das escolas de samba, retorne com os estudantes que o samba “nascido” na casa das “tias baianas” se tornou elemento fundamental do Carnaval carioca.

O Carnaval é um ensejo para discutir os festejos populares com os estudantes. Você poderá conversar com eles e verificar, para além do Carnaval, se há outros festejos nacionais ou regionais que ressoam em suas vivências culturais.

Ao trabalhar com esse conteúdo, você poderá indagar aos estudantes:

- a) Quais são esses festejos?
- b) Quem os organiza?
- c) De que forma os saberes tradicionais ligados a esses festejos são transmitidos?
- d) De que forma vocês participam deles?
- e) Nesses festejos, há elementos das diferentes linguagens artísticas – artes visuais (adornos, adereços, decoração, entre outros), cênicas, dança e música?

Converse com os estudantes sobre como as escolas de samba conformam não apenas um espaço de produção cultural, mas também de sociabilidade nos bairros e nas comunidades em que são formadas. Esses espaços representam verdadeiras ilhas de transmissão cultural e de saberes, fortalecendo o respeito pelas tradições produzidas e transmitidas pelas pessoas mais velhas e, assim, estimulando uma cultura de paz com base na memória cultural e na articulação social. Ademais, são espaços que promovem uma festa – o Carnaval – que é responsável pela produção de muitos empregos e pela captação de muitos recursos em muitas cidades, como Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Recife, que recebem muitos turistas e movimentam, assim, a sua economia ligada à hotelearia e à alimentação.

Contextualização

Comente com os estudantes que o Carnaval é a festa popular mais importante do Brasil e que, em diferentes localidades do país, recebe novos elementos. Para ampliar o assunto, comente com eles que o Carnaval pernambucano se originou de uma festividade religiosa trazida pelos europeus no século XVII, a Festa de Reis.

Foi com o frevo, entretanto, que o Carnaval se tornou uma festa popular em cidades como Recife e Olinda. Esse gênero musical teve início no Carnaval de Pernambuco, no final do século XIX. Estudiosos acreditam que o termo **frevo** tenha se originado da palavra **fervo**, numa alusão ao ritmo quente da dança. Em 2007, o Iphan reconheceu essa manifestação artística como parte integrante da lista de bens que compõem o patrimônio cultural brasileiro. O frevo foi inscrito como bem de cultura imaterial no Livro de Registro das Formas de Expressão – Bens Culturais Imateriais.

A partir da segunda metade do século XIX, começaram a se organizar as agremiações e os blocos carnavalescos que ainda hoje animam o Carnaval pernambucano. Em Recife, um bloco de grande sucesso é o Galo da Madrugada. Em Olinda, muitos foliões vão às ruas para seguir bonecos gigantes, que representam artistas, políticos e outras pessoas famosas.

Destaque a importância dos bonecões, que, de caráter satírico, em geral, “homenageiam” personalidades em destaque na época do Carnaval.

Experimentações

Nesta seção, os estudantes devem produzir uma entrevista sobre o tema da Unidade.

1. Para inserir a proposta, incentive os estudantes a falar sobre as experiências que já tenham tido com desfiles de escola de samba.

Valorize essas experiências e destaque que o Carnaval é um símbolo da diversidade cultural brasileira.

Continua

O SAMBÓDROMO DO RIO DE JANEIRO



Desfile da escola de samba Acadêmicos do Salgueiro no Sambódromo do Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2013.

Pouco tempo depois da Deixa Falar, diversas outras escolas de samba foram fundadas, como a do morro da Mangueira e a do morro do Salgueiro. Anos depois, teve início a competição entre essas escolas de samba, que era disputada na praça Onze.

Como esses desfiles atraíam um grande público, em 1935 eles foram oficializados pela prefeitura do Rio de Janeiro. Com o passar do tempo, os desfiles cresceram, o número de escolas de samba aumentou e o Carnaval passou a ser realizado em uma grande avenida do Rio de Janeiro, a Rio Branco.

Em 1984, nessa avenida, foi inaugurada a Passarela Professor Darcy Ribeiro, projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer (1907-2012). O lugar, popularmente conhecido como Sambódromo, recebe em todo Carnaval um campeonato das escolas de samba do Rio de Janeiro. Nesse campeonato são considerados vários aspectos do desfile das escolas de samba, como a forma de apresentação do tema escolhido e a beleza das fantasias. Embora tenham começado no Carnaval carioca, desfiles e concursos de escolas de samba são promovidos em várias cidades brasileiras.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

1. Você já assistiu a um desfile de escola de samba ou participou de um? Em caso afirmativo, fale dessa experiência com os colegas de turma.
2. Entreviste uma pessoa mais velha da sua família ou da comunidade onde você vive. O objetivo é resgatar as memórias do Carnaval da sua região. Para a entrevista, considere o roteiro de perguntas a seguir. Anote as respostas em seu diário de bordo e, seguindo as orientações do professor, apresente os dados aos colegas.
 - a) Há eventos de Carnaval na sua cidade? Quais?
 - b) Você já participou desses eventos? Em caso afirmativo, poderia contar como foi essa experiência?
 - c) Você acha que o Carnaval mudou ao longo do tempo?
 - d) Em sua opinião, qual a importância do Carnaval para o Brasil?



116

Continuação

2. Nessa entrevista, espera-se que os estudantes resgatem as memórias do Carnaval da região onde vivem. A princípio, agende o dia para a verificação e o compartilhamento dos dados coletados.

É possível também, caso seja possível, que eles gravem as entrevistas em vídeo e áudio e esse material seja utilizado para a produção de um documentário ou *podcast* a respeito do Carnaval.

Você pode propor o compartilhamento do resultado dessa entrevista de vários modos: rodas de conversa, cartazes ou mesmo a produção de um pequeno vídeo de entrevistas entre os estudantes. Permita que eles ajudem a definir o formato desse trabalho e deixe que experimentem as ferramentas de pesquisa e criação que têm sido trabalhadas nas Unidades e volumes de Arte da coleção.

Para avaliar a proposta, considere vários aspectos: o cuidado na pesquisa e na produção dos dados das entrevistas; a criatividade no modo de compartilhamento; o respeito e a colaboração entre os estudantes durante a proposta.

Continuação

Destaque esses elementos para que os estudantes compreendam como um festejo como o Carnaval reúne as várias linguagens artísticas.

Censura no carnaval

Se julgar oportuno, comente com os estudantes que, em 1989, um ato de censura marcou o Carnaval carioca. Naquele ano, foi proibida a apresentação de uma das alegorias produzidas pelo carnavalesco João Clemente Jorge Trinta (1933-2011), o Joãosinho Trinta, no desfile da escola de samba Beija-Flor de Nilópolis. A proibição fora determinada pela Justiça em decorrência de uma solicitação de representantes da Igreja católica, que julgaram ofensivo o fato de a referida alegoria apresentar a imagem do Cristo Redentor vestido com trapos, como se fosse um mendigo.

Explique que, com essa proibição, o carnavalesco decidiu levar para o desfile a alegoria coberta por uma lona escura, e sobre ela uma faixa com os dizeres: "Mesmo proibido, olhai por nós!". A imagem da alegoria coberta pela lona foi reproduzida em jornais, em revistas e na televisão, e tornou-se um símbolo da luta contra a censura. Com esse desfile, Joãosinho Trinta, que já era um dos mais famosos e vitoriosos carnavalescos do Brasil, ganhou ainda mais reconhecimento por sua criatividade e ousadia.

Comente com os estudantes que, mesmo atualmente, apesar de protegida por lei, a liberdade de expressão é, por vezes, violada. É comum, por exemplo, ocorrerem manifestações de censura à exibição de criações artísticas. Tais manifestações podem ocorrer por motivos religiosos, políticos, morais, entre outros.

Se possível, apresente aos estudantes vídeos de desfiles de escolas de samba do Rio de Janeiro (RJ) para que eles identifiquem cada um dos elementos indicados no livro (enredo, alas, carros alegóricos etc.).

O ENCONTRO DE MUITAS LINGUAGENS

Muitos comparam os desfiles de escola de samba aos grandes espetáculos de ópera. Nessa comparação com a ópera, no Carnaval, o libreto seria o **enredo** (o tema a ser apresentado no desfile) e a orquestra, a **bateria** (conjunto de instrumentos de percussão que acompanham o desfile).

Os desfiles carnavalescos, assim como a ópera, reúnem elementos de diferentes linguagens. O conhecimento de técnicas relacionadas às artes visuais, como a pintura e a escultura, por exemplo, é fundamental para a produção dos elementos que compõem um desfile de Carnaval, como os **carros alegóricos** e as **fantasias**.

Os carros alegóricos são grandes cenários móveis montados sobre estruturas de caminhões ou de ônibus. Fazem parte desses cenários diversos elementos visuais, como móveis, objetos e esculturas, que representam trechos ou elementos do enredo escolhido. Além dos elementos visuais, os carros alegóricos transportam alguns integrantes da escola.

As fantasias – que são as vestimentas que os integrantes da escola usam – equivalem ao figurino do teatro e auxiliam no desenvolvimento do enredo escolhido pela escola. O profissional responsável por transformar a ideia de um enredo em um desfile é chamado **carnavalesco**.



SÉRGIO MORAES/REUTERS/FOTOPARNAÍBA

Desfile da escola de samba Imperatriz Leopoldinense, no Rio de Janeiro (RJ), em 2011.

117

Contextualização

O Carnaval é um festejo que reúne diferentes linguagens artísticas. Para produzir carros alegóricos, fantasias, bandeiras, adereços etc., é preciso mobilizar diferentes materiais e técnicas das artes visuais, envolvendo artistas, artesãos, figurinistas, aderecistas, um carnavalesco que concentre o projeto estético e visual, enfim, uma grande quantidade de profissionais responsáveis pelo aspecto visual desse grande festejo.

Por sua vez, a música tem no samba-enredo a sua forma principal, que reúne uma bateria composta de diferentes instrumentos percussivos, além de cantoras e cantores.

A dimensão cênica, na dança e no teatro, envolve a participação de bailarinas, bailarinos e de muitas pessoas que desfilam por amor ao Carnaval. Há algumas figuras centrais nos desfiles – mestre-sala e porta-bandeira, por exemplo – que conduzem a narrativa corporal e cênica dos desfiles, comandando a festa e dando o tom da narrativa épica de cada escola e de cada desfile.

Continua

Contextualização

Comente com os estudantes que os integrantes da comissão de frente das escolas de samba são orientados, em seus ensaios, por coreógrafos e bailarinos. Esses profissionais são responsáveis por criar uma coreografia que ajude a escola a contar o enredo escolhido. Os dançarinos Carlinhos de Jesus e Deborah Colker são alguns dos coreógrafos que trabalham com as comissões de frente nas escolas de samba.

Contextualização (p. 119)

Antes de propor a audição de "Os instrumentos da bateria de uma escola de samba", forneça aos estudantes mais informações sobre a composição das baterias. Para ajudá-lo nessa ampliação, leia o trecho a seguir.

Os instrumentos

"[...] Para compor uma bateria não se exige mais do que doze tipos de instrumentos de percussão. [...]

Surdo: Estabelece o compasso binário – se mais rápido ou lento – e fixa o andamento da bateria. [...]

Repinique: Também chamado de repique ou surdo repicador. É de porte médio, comprido e de afinação mais tensa. Responsável pelo alerta ou arranque sinalizador, ele chama e dá partida aos instrumentos. [...]

Tarol: Instrumento de origem europeia, bem assimilado pelo samba, é uma caixa redonda, de cerca de vinte centímetros de largura, atravessada por cordas de metal ou náilon, percutida por duas baquetas ao mesmo tempo. [...]

Caixa de guerra: Numa batida de duas baquetas, o som que percuete preenche o vazio entre as marcações, produzindo o chamado miolo do ritmo. [...]

Tamborim: Da família dos sons agudos, de pequena dimensão. [...]. Percutido por uma baqueta rígida ou três flexíveis, o tamborim sinaliza mais alto que todos os instrumentos. [...]

Continua

O TEATRO E A DANÇA

O desfile de uma escola de samba lembra uma grande apresentação teatral, na qual "atores" e "atrizes" cantam e encenam uma história para o público, que acompanha, das arquibancadas, o espetáculo. Elementos cênicos, como expressões corporais e faciais, ocupam cada vez mais espaço nos desfiles de escolas de samba. Os integrantes da **comissão de frente** (o grupo que vai à frente da escola, abrindo o desfile), por exemplo, especializam-se cada vez mais na encenação de histórias, em apresentações que reúnem elementos do teatro e da dança.



Apresentação da comissão de frente da escola de samba Dragões da Real, São Paulo (SP), 2018.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A MÚSICA NOS DESFILES DE ESCOLA DE SAMBA

O **samba-enredo** é a música composta para contar a história escolhida pela escola de samba. Os intérpretes cantam essa música durante toda a apresentação da escola no desfile. Eles são popularmente conhecidos como "puxadores", pois cabe a eles animar os integrantes da escola para que cantem o samba-enredo. Um dos mais importantes intérpretes do Carnaval carioca foi o cantor e compositor Jamelão, apelido de José Bispo Clementino dos Santos (1913-2008). Integrante da escola de samba Estação Primeira de Mangueira por décadas, Jamelão é considerado um dos mais importantes sambistas brasileiros.



RICARDO AZOURY/PULSA/IMAGENS

Jamelão interpreta o samba-enredo da escola Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro (RJ), em desfile de 1987.

118

Continuação

Pandeiro: [...] formado por um aro redondo onde se estica o couro ou plástico, podendo conter guizos ou pratinhas [...] é um dos símbolos do Carnaval. [...]

Platinelas: Placas de metal, redondas e furadas, interligadas por arame ou madeira pontiagudos. [...] produzem agradáveis sons metálicos [...] agudos.

Agogôs: Instrumento [...] assimilado pelo samba nos primórdios. Formado por uma, duas ou mais campânulas interligadas, percutidas por varetas

de metal ou de madeira de lei. De som agudo com variantes médios. [...]

Chocalho: [...] forma o grupo das peças leves e agudas. É constituído de um, dois ou mais recipientes ocos, onde se colocam grãos, esferas ou pedregulhos. [...]

Pratos: Não é estranho ao grupo de metais das baterias a presença de pratos metálicos, de grande função nas bandas marciais ou nas orquestras sinfônicas.

Continua

118

A BATERIA

A **bateria** é outro elemento musical essencial nos desfiles de escolas de samba. Responsável por manter o ritmo ao longo do desfile, ela é considerada o “coração” de uma escola de samba. Entre os instrumentos que compõem a bateria, destacam-se o chocalho, a cuíca, o agogô, o tamborim, a caixa, o repique, o atabaque e diversos tipos de surdo.

Ouça, no áudio “Os instrumentos da bateria de uma escola de samba”, o som de cada um desses instrumentos e a apresentação de uma bateria completa. Assim como nas orquestras, as baterias têm um regente, que é o **diretor de bateria**, também chamado de **mestre de bateria**.



Bateria de escola de samba



DANIEL MARINHO/AGÊNCIA O GLOBO

O mestre de bateria Rodrigo Explosão à frente da bateria da Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro (RJ), 2016.

Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

1. Forme um grupo com quatro colegas e escolham um tema para criar um samba-enredo. Façam uma pesquisa a respeito do tema escolhido, pois a criação de vocês deve apresentar detalhes desse tema. Para acompanhar a apresentação da canção criada por vocês, criem instrumentos de percussão utilizando tampas de panela, latas, garrafas plásticas, entre outros materiais. Na data agendada pelo professor, apresentem seu samba-enredo aos colegas e assistam às produções dos outros grupos.
2. Com seu grupo, estruture um projeto básico de desfile de Carnaval, contendo os seguintes elementos:
 - a) Duas alas, sendo obrigatória a presença da ala das baianas, com a descrição da justificativa e da relação das alas com o samba-enredo e o *design* do figurino.
 - b) Maquete física ou digital de dois carros alegóricos com a descrição textual da relação deles com o samba-enredo.
 - c) Desenho da bandeira da sua escola de samba que será carregada pela porta-bandeira.

Avaliação

- a) Como foi a experiência de criar o samba-enredo e o projeto de desfile de Carnaval? Comente com os colegas e o professor.

119

Continuação

[...] Em pequenos conjuntos, os pratos de louça, raspados pela faca, eram muito apreciados.

Reco-reco: O que os ganzás em bambu ou madeira deram aos grupos de choro, os reco-recos serrilhados em ferro ou resultantes do arame sob tensão fortaleceram de brilho o ritmo das baterias. [...]

Atabaque: [...] instrumento de origem na África, só em ocasiões especiais incorpora-se à bateria das escolas, em geral quando as agremiações desfilam com enredos sobre personagens ou tradições afro-brasileiras. Percutido com as mãos, seu som é abafado. [...]

Cuíca: É um tambor de fricção, feito de um cilindro de metal (mas também de madeira), que tem um dos lados coberto por couro, ao qual está ligada uma vareta fina. Toca-se friccionando com um pano úmido a vareta, que faz o couro vibrar. [...]

IPHAN. *Dossiê das matrizes do samba no Rio de Janeiro*. Brasília: Iphan. p. 74-75. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi-%20Matrizes%20do%20Samba.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022. Reprodução parcial.

Pensar e fazer arte

1. Comente que o samba-enredo é a “trilha musical” da escola de samba e que, acompanhado pelo ritmo conferido pela bateria, é feito para ser cantado por todos os integrantes da escola no momento do desfile. Auxiliie-os na criação do ritmo do samba-enredo e na escolha dos materiais para o acompanhamento.

2. Para auxiliar os estudantes, caso seja possível, assistam a alguns desfiles e organize um debate buscando as relações entre os samba-enredos e as alas, os carros alegóricos e os figurinos.

Para a criação e a confecção desse projeto, serão necessárias de 3 a 4 aulas. Salienta-se que o material físico, como papéis, produtos recicláveis, massas de modelar, isopor, entre outros, precisa ser previamente organizado. No caso da confecção do projeto digital, os instrumentos tecnológicos precisam também estar à disposição.

Avaliação

Em roda, incentive os estudantes a falar sobre todas as etapas dessa criação. Por meio dessa rememoração do processo, eles poderão ir tomando consciência dos conhecimentos já construídos, bem como de suas preferências em relação a uma atividade musical que envolve várias habilidades.

Espera-se que a letra do samba-enredo guarde relação com o tema escolhido. Observe também se existe sincronismo entre a letra e a performance musical que será executada. Avalie a interação dos estudantes, a criatividade e o empenho na realização dessa proposta. Observe e avalie a argumentação das escolhas do que foi confeccionado com base no samba-enredo.

Autoavaliação

Leia a revisão dos principais conteúdos em destaque na seção **Autoavaliação**. Volte à abertura da Unidade e avalie se considera que as habilidades em destaque foram trabalhadas. Depois, revise as perguntas do livro e considere fazer outras perguntas mais que contribuam para enfocar as principais vivências e descobertas da turma ao longo da Unidade.

Organize uma roda de conversa. Essa é mais uma oportunidade para analisar o processo de aprendizagem sobre a linguagem musical. Oriente os estudantes a retomar as anotações feitas no diário de bordo para depois responder às questões.

Na roda de conversa, leia as perguntas e peça a eles que as respondam primeiro em grupo. Depois, eles podem produzir uma reflexão por escrito no diário de bordo, encerrando o trabalho da Unidade.

Não se esqueça de aproveitar o ensejo para repensar o seu trabalho. Diante das respostas coletadas na roda de conversa com os estudantes, o que você mudaria no percurso pedagógico criado na Unidade?

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo do estudo desta Unidade, você conheceu o trabalho de diferentes compositores brasileiros, como Carlos Gomes e Heitor Villa-Lobos, além de ter tido contato com músicos e compositores estrangeiros, como o francês Georges Bizet e o alemão Johann Sebastian Bach.

Você conheceu ainda peças de ópera, alguns de seus intérpretes e também o samba e suas origens. Além disso, vivenciou a criação coletiva de um samba-enredo.

Agora que chegamos ao final desta Unidade, é importante que você reflita sobre o seu aprendizado e o caminho que percorreu até aqui.

Para isso, responda às questões a seguir.

- a) Cite alguns conteúdos apresentados nesta Unidade que o ajudaram a compreender a linguagem da música. Justifique suas escolhas.
- b) Cite a atividade prática que mais o ajudou a compreender a linguagem musical. Justifique sua escolha.
- c) Como você se sentiu durante a realização de leituras, análises de textos e compartilhamento de informações com os colegas? Justifique sua resposta.
- d) Como você se sentiu durante a realização das atividades práticas desta Unidade? Justifique sua resposta.
- e) Em que sentido este estudo mudou a maneira como você vivencia a música? Cite um ou mais exemplos.
- f) O que poderia ajudá-lo a aprofundar seus conhecimentos sobre música?
- g) Reflita sobre as práticas de pesquisa realizadas nesta Unidade. Você aprendeu novos modos de fazer pesquisa?
- h) As propostas desta Unidade contribuíram para transformar a sua visão da sociedade? Se sim, como?
- i) Como as propostas desta Unidade contribuíram para pensar o seu próprio repertório musical e o dos colegas?
- j) O que você descobriu de novo sobre a linguagem da música e como isso reverbera em seu gosto?



Roda de samba durante a Festa de Nossa Senhora da Boa Morte em Cachoeira (BA), em 2019.



DANÇA: MUDANÇAS E RUPTURAS



Dançarinos da Cia. Fusion de Danças Urbanas em apresentação do espetáculo **Pai contra mãe**, em Belo Horizonte (MG), em 2016.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

PABLO BERNARDO/CIA. FUSION DE DANÇAS URBANAS

NESTA UNIDADE:

- TEMA 1** ► Um convite à reflexão
- TEMA 2** ► A dança a partir do século XX
- TEMA 3** ► Dança e ruptura
- TEMA 4** ► A dança como manifesto

121

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 3, 4 e 5.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1 e 5.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10)
(EF69AR11)

Processos de criação
(EF69AR12)
(EF69AR13)
(EF69AR14)
(EF69AR15)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Matrizes estéticas e culturais
(EF69AR33)

Patrimônio cultural
(EF69AR34)

Arte e tecnologia
(EF69AR35)

Sobre esta Unidade

A Unidade de dança tem o seu foco nas rupturas da dança moderna. Com vários exemplos de companhias e artistas fundamentais para as mudanças estilísticas, interessadas na relação com a gestualidade cotidiana e com as demais linguagens da arte, apresenta-se um amplo panorama das transformações da linguagem no século XX. Com base nesse repertório, os estudantes são instigados a experimentar, pesquisar e analisar diversas obras, mas também a produzir relações com a vida social e as temáticas brasileiras. A questão racial negra e a indígena são tematizadas, por meio de obras da dança e de outras linguagens da arte que têm relações com as rupturas da Unidade. Os estudantes criam, experimentam, pesquisam e encerram as proposições com a criação de uma coreografia de dança-manifesto.

De olho na imagem

Faça a leitura de imagem com os estudantes. Durante o exercício, escute atentamente o que eles relatam com base na fotografia, dialogando com as múltiplas compreensões que possam ter sobre a imagem. É possível que alguns estudantes estejam mais familiarizados com o exercício de leitura de imagens que outros, por isso acolha todas as contribuições mesmo que pareçam fugir do assunto, pois é o modo como cada um está se relacionando com a referência visual.

A prática de “ler” imagens é, principalmente, um exercício de atenção dedicada ao que vemos e de reconhecimento das nossas capacidades de leitura.

Esse exercício de leitura de imagens também pode ser uma oportunidade para realizar uma **avaliação diagnóstica**. Para isso, direcione seu foco de atenção aos repertórios culturais e artísticos, além de temas e questões que os estudantes associam à imagem. Atente também para elementos e temas que estão presentes na imagem e que eventualmente eles não percebem. Após a leitura e a avaliação diagnóstica, você pode fazer adaptações e redirecionamentos no planejamento inicial para trabalhar esta Unidade.

1. Oriente a leitura da fotografia e peça aos estudantes que apresentem suas impressões sobre a cena retratada.

2. Oriente os estudantes a “ler” a imagem com alguns direcionamentos, como: o que essa imagem/esses movimentos provocam em cada um deles; a que remetem; se despertam emoções e lembranças; sugerem uma situação ou um contexto. Saliente que eles devem ouvir a exposição dos colegas com atenção e respeitar a vez de cada um falar.

Continua

De olho na imagem



PABLO BERNARDO/OIA - FUSION DE DANÇAS URBANAS

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Da esquerda para a direita, os dançarinos Isabela IsaGirl (de costas), Augusto Guerra, Aline Mathias, Leandro Belilo, Silvia Kamylla e Jonas Pituchio, em apresentação do espetáculo **Pai contra mãe**, da Cia. Fusion de Danças Urbanas, em Belo Horizonte (MG), em 2016.

1. Observe a imagem. O que você percebe nela à primeira vista?
2. Quais sensações esses movimentos despertam em você?
3. Quais movimentos são realizados pelos dançarinos na cena retratada na fotografia? Procure descrever movimentações possíveis de imaginar.
4. Você já viu ou fez movimentos parecidos com os realizados pelos dançarinos? Em caso afirmativo, converse com os colegas sobre esses movimentos.
5. Os dançarinos estão explorando os mesmos níveis do espaço (baixo, médio e alto)?
6. Como é o figurino dos dançarinos? Você já viu ou utilizou vestimentas como essas? Em caso afirmativo, em que situação?
7. Por que esse figurino teria sido escolhido?
8. Observe a iluminação da cena. O que você pode dizer sobre ela?

Faça no diário de bordo.

122

Continuação

3. Estimule-os a falar sobre os movimentos realizados pelos dançarinos, destacando semelhanças e diferenças. Espera-se que os estudantes percebam que os dançarinos fazem movimentos diferentes. A dançarina que aparece em primeiro plano na fotografia está equilibrada sobre os braços e faz um movimento de giro. Os dançarinos que estão logo atrás, no nível médio, estão agachados e fazem movimentos similares com os braços e ambos estão com as mãos fechadas. Esses mesmos movimentos de braços e de mãos são realizados pelos dançarinos que estão de pé, no centro da fotografia. A dançarina retratada ao fundo faz um movimento diferente: ela está com um dos braços levemente flexionado e com a mão aberta.
4. Ouça as considerações dos estudantes. Pode ser que eles relacionem os movimentos que estão sendo realizados pelos dançarinos com a capoeira ou com as danças de rua, como o *break*. Ouça todas as informações e referências que compõem o repertório deles.

Continua

Artista e obra

Cia. Fusion de Danças Urbanas

O espetáculo retratado na abertura desta Unidade foi produzido pela Cia. Fusion de Danças Urbanas. O trabalho dessa companhia começou informalmente no ano de 2002 com um grupo de amigos que gostavam de se reunir para dançar e aprender danças urbanas. Em 2009, a companhia estreou seu primeiro trabalho profissional chamado **Som**, que foi seguido por produções como **Matéria prima** (2012), **Meráki** (2013), entre outras.



FERNANDA ABDÓCIA, FUSION DE DANÇAS URBANAS

Os dançarinos Vick Alves, Fabricio Eustáquio, Leandro Belilo, Augusto Guerra e Wallison Culu em apresentação do espetáculo **Matéria prima**, da Cia. Fusion de Danças Urbanas, em Belo Horizonte (MG), em 2013.

A companhia é dirigida por Leandro Belilo e tem como principais objetivos a pesquisa e a divulgação das **danças urbanas**, como são chamadas as danças que surgiram e são tradicionalmente realizadas nas cidades. As danças urbanas também são conhecidas como danças de rua.

Em 2016, os integrantes da companhia inauguraram sua sede, a Cafuá – Casa Fusion de Arte. Nesse local, são oferecidas aulas de dança e ocorrem exposições e apresentações de obras de diferentes linguagens artísticas.



CIA. FUSION DE DANÇAS URBANAS

Estudantes participam de aula na Cafuá. Belo Horizonte (MG), 2013.

Continuação

7. A ideia é que os estudantes elaborem hipóteses para o fato de o figurino ser composto de peças comuns usadas no cotidiano. Deixe que eles falem livremente de suas impressões. Pergunte por que acham que esses figurinos foram escolhidos pelos profissionais. Se houver manifestações como “não gostei”, pergunte o que mudariam no figurino e por quê.

8. Incentive os estudantes, primeiro, a fazer uma leitura objetiva das cores que podem ser vistas na cena. Com base nisso, pergunte o que essas cores e formas despertam neles. Que atmosfera esses elementos sugerem? Quais sensações esses elementos provocam? É importante que eles percebam que a luz compõe a cena e é utilizada como elemento fundamental da cenografia.

123

Continuação

5. Espera-se que os estudantes mencionem que os dançarinos estão em diferentes níveis espaciais: baixo, médio e alto. Por exemplo, a dançarina retratada em primeiro plano está no nível baixo (com o corpo todo bem próximo do chão).

6. Estimule os estudantes a apresentar suas impressões a respeito do figurino dos dançarinos. Pergunte a eles que imagem ou ideia eles têm do que deveria ser um figurino. É possível que eles comentem que já viram ou já utilizaram vestimentas como as dos dançarinos da fotografia, pois são peças do dia a dia, como camiseta, bermuda e calça jeans. Faça-os refletir sobre o que faz uma roupa cotidiana se tornar um figurino.

Continua

Objetivos

- Refletir sobre as mudanças ocorridas na dança no século XX.
- Valorizar a importância de autores e de grupos de dança cujas obras abordam questões sociais.
- Conhecer espetáculos que reúnem dança e literatura.
- Entender a proposta de dançarinos que levam para o palco elementos das danças urbanas e compreender a relação entre dança e música.
- Perceber que temas como a condição da mulher negra, o preconceito étnico e o machismo podem ser abordados em espetáculos de dança.
- Experienciar uma dança autoral com base em um texto literário.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR09),
(EF69AR12), (EF69AR13),
(EF69AR14), (EF69AR31)
e (EF69AR33).

Contextualização

Ao apresentar o espetáculo **Pai contra mãe**, comente que um dos papéis da arte é refletir sobre as questões sociais e culturais. Comente que essa produção busca, por meio da linguagem das danças urbanas, discutir questões oriundas da escravidão no Brasil, que estão presentes em nossa memória e ancestralidade e afetam ainda hoje as relações culturais e sociais em nosso país. Assim, a Cia. Fusion motiva discussões sobre racismo, sexism (atitude de discriminação ou preconceito sexual) e necessidade de poder impulsionada pela vaidade humana.

Se julgar oportuno, comente com os estudantes o resumo do conto de Machado de Assis que serviu de referência para o espetáculo **Pai contra mãe**. Para isso, leia o texto “A história de um caçador de escravos fugitivos”, indicado nas **Leituras complementares**,

Continua



UM CONVITE À REFLEXÃO

O ESPETÁCULO PAI CONTRA MÃE

O espetáculo **Pai contra mãe** foi desenvolvido pela Cia. Fusion em 2016. Essa produção teve como referência um conto escrito por Machado de Assis (1839-1908) poucos anos após a abolição da escravidão, em 1888. Nesse conto – também intitulado “Pai contra mãe” –, Machado de Assis faz duras críticas ao sistema escravocrata e chama a atenção para a violência com que eram tratados os negros escravizados.

Após ler e discutir o texto de Machado de Assis, os integrantes da companhia Fusion decidiram desenvolver um projeto de dança em que pudessem convidar o público a refletir sobre a condição dos negros, especialmente das mulheres, na sociedade atual. Assim nasceu o espetáculo **Pai contra mãe**, cuja imagem vimos na abertura desta Unidade.

Durante a apresentação, os dançarinos abordam a dramaticidade de temas como discriminação e violência, elementos centrais do espetáculo. Observe a fotografia reproduzida a seguir e note a força dos braços e a forma como os dançarinos se tocam.



Machado de Assis em 1890.

JOAQUIM INSLEY PACHECO – ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



124

Da esquerda para a direita, os dançarinos Isabela IsaGirl (com blusa com capuz), Silvia Kamylla (mais abaixada), Aline Mathias e Wallison Culu, em apresentação do espetáculo **Pai contra mãe**, da Cia. Fusion de Danças Urbanas. Belo Horizonte (MG), 2016.

Continuação

nas páginas iniciais desse Manual. Comente que a “roda dos enjeitados” (menionada no conto) era um mecanismo de madeira instalado em conventos ou nas casas de misericórdia no qual eram depositados bebês abandonados pelos pais. Ao ser girado o mecanismo, o bebê era conduzido para dentro da instituição e um sino era tocado para anunciar a sua chegada. Essa prática foi utilizada no Brasil do século XVIII a meados do século XX. Nesse conto, Machado de Assis trata com ironia o regime escravocrata brasileiro, imposto pelos portugueses colonizadores aos africanos que foram escravizados e trazidos para cá. As personagens expõem as atitudes contraditórias das pessoas.

A PROPOSTA DA COMPANHIA

As coreografias do espetáculo **Pai contra mãe** reforçam a proposta do grupo de levar para o palco elementos das danças urbanas. Nesse espetáculo, os dançarinos fazem, por exemplo, diversos movimentos do **break**, dança que surgiu nos Estados Unidos e que se caracteriza pela realização de movimentos predominantemente rápidos, fortes e diretos. Nessa dança, em geral, os dançarinos exploram todos os níveis do espaço (alto, médio e baixo). Você já dançou *break* ou viu alguma apresentação dessa dança?

Desde a origem do *break*, são realizadas as “batalhas”, competições em que dois grupos de dançarinos ficam frente a frente para se apresentar e ser avaliados pelo público. Note que essa característica também está presente no espetáculo **Pai contra mãe**.



NETUN LIMAÇA: FUSION DE
DANÇAS URBANAS

Da esquerda para a direita, os dançarinos Wallison Culu, Augusto Guerra, Isabela IsaGirl (mais abaixada), Aline Mathias, Jonas Pituch e Silvia Kamylla (de frente para o grupo) em apresentação do espetáculo **Pai contra mãe**, da Cia. Fusion de Danças Urbanas, em Belo Horizonte (MG), em 2017.

Faça no diário
de bordo.

Experimentações

- Nesta proposta, você vai experimentar uma “batalha”, mas o foco será apenas uma maneira de conversar com o corpo, dançando, e não uma competição.

Procedimentos

- Antes de começar a dançar, faça um breve aquecimento, com as orientações do professor.
- Em seguida, forme uma grande roda com toda a turma e escolham, rapidamente, uma ou duas canções que serão a trilha sonora da roda. Não é preciso cantar as canções, apenas cantarolar a melodia juntos e bater palmas para marcar o ritmo. Logo depois, alguém entra na roda e mostra um passo de dança; depois, outra pessoa e assim por diante.
- Após a roda, organize-se em dupla com um colega para começar a dançar. Enquanto um

de vocês faz movimentos com o corpo todo, procurando demonstrar suas habilidades, o outro observa. Quando quem está dançando faz uma pausa, o colega começa a se movimentar. Repitam essa dinâmica algumas vezes, como acontece quando conversamos: primeiro, uma pessoa fala; a outra responde; depois, a primeira pessoa comenta a resposta e a conversa continua!

- Registre em seu diário de bordo suas impressões sobre a proposta de conversar com o corpo e a dança.



125

Experimentações

Caso os estudantes conheçam alguma batalha, pergunte onde ela costuma acontecer, quais ritmos musicais e referências da dança são usados etc.

Se as “batalhas” não são parte do repertório de nenhum estudante da turma, você pode apresentar algumas referências para eles. Uma delas pode ser o projeto educativo **Batalha do Frevo com o Passinho**, realizado no Museu de Arte do Rio (MAR). As “batalhas” de Passinho, assim como as de *break*, são praticadas em diversas cidades do país. Outra referência são as “batalhas” de danças urbanas do festival **Palco hip-hop**, de Belo Horizonte.

- Sugira que eles aqueçam o corpo antes de começar a dançar, espreguiçando-se e fazendo movimentos circulares com ombros, cabeça, quadris, tornozelos e punhos.
- Organize os estudantes em roda e estimule-os a compartilhar alguns movimentos.

Uma possibilidade é colocar uma canção para tocar. Não é necessário que todos os estudantes dancem no centro da roda, apenas quem se sentir confortável.

- Solicite aos estudantes que se revezem entre quem dança e quem observa, chamando a atenção deles para a ideia de “conversar com o corpo”, por meio da dança. Oriente-os sobre a importância de terem cuidado com o corpo e incentive-os a experimentar criar movimentos desafiadores, mas com cautela.
- Se preferir, sugira uma conversa em roda sobre as percepções da experimentação.

Contextualização

Para ampliar a contextualização sobre o espetáculo **Pai contra mãe**, você pode ler com os estudantes o conto de Machado de Assis que foi referência para o espetáculo, disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/Conteudo/.../DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1951. Acesso em: 28 fev. 2022.

Após a leitura, retome a conversa com os estudantes sobre o período da escravidão no Brasil e o modo como ele marca a sociedade brasileira até os dias atuais.

Pergunte aos estudantes qual situação eles imaginam que tenha suscitado a batalha no espetáculo **Pai contra mãe**, e estimule-os a se expressar. converse sobre essa transposição de um elemento da rua para o palco. Qual é o significado disso? O que os estudantes imaginam que os bailarinos querem dizer com isso?

Pergunte como eles percebem que o racismo se expressa na nossa cultura e como acreditam que possa ser combatido.

Por dentro da arte

Amplie as informações sobre a artista visual Rosana Paulino comentando com os estudantes que Rosana é doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). A pesquisadora e educadora participa de muitas exposições no Brasil e no exterior e seus trabalhos têm como principal referência a posição que as mulheres negras ocupam na sociedade brasileira e as dificuldades que enfrentam em decorrência do racismo e das consequências da escravidão.

Foco na linguagem

1. a 3. Dedique um tempo para que os estudantes expressem suas leituras sobre o trabalho da artista e elaborem hipóteses com base nas perguntas 1 e 2. Se perceber que alguns estudantes estão com dificuldades para expressar o que percebem, peça que definam as imagens usando apenas uma palavra primeiro e, com base nas palavras que surgirem, aprofunde o diálogo com eles. Depois, converse sobre as possíveis relações entre o espetáculo **Pai contra mãe** e a obra de Paulino, estimulando que identifiquem mais de uma relação.

4. Verifique se os estudantes conhecem esse objeto e, caso o conheçam, peça que expliquem qual é sua função. Aproveite para perguntar se conhecem alguém que usa bastidores ou que faça bordados sem usar esse suporte.

5. Deixe que os estudantes levantem hipóteses livremente. Depois, aproveite a questão para problematizar com eles as separações entre o que é arte e o que é artesanato. Estimule que reflitam sobre essas possibilidades, expondo suas opiniões e as debatendo entre si.

Na conversa, informe que bordado, tapeçaria, costura, crochê etc. são, em muitas sociedades, práticas realizadas por mulheres e que, na visão

Continua

Por dentro da arte

Bastidores

Assim como a Cia. Fusion de Danças Urbanas, artistas de diferentes linguagens artísticas criam obras com as quais chamam a atenção do público para questões sociais. É o caso da artista visual Rosana Paulino, autora da obra apresentada a seguir.



FOTOGRAFIAS: ROSANA PAULINO - COLEÇÃO PARTICULAR

PAULINO, Rosana. **Bastidores**. 1997. Imagem transferida sobre tecido e costura sobre bastidor, 30 cm de diâmetro (cada bastidor). Coleção particular.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Observando as imagens, o que mais chama a sua atenção?
2. Em sua opinião, por que Rosana Paulino teria “costurado” a boca, os olhos e a garganta das mulheres retratadas na obra?
3. Como essa obra se relaciona com o espetáculo **Pai contra mãe**, que você conheceu anteriormente?
4. Para criar essa obra, Rosana Paulino utilizou bastidores. Você sabe o que são esses objetos e qual é a função deles? Caso saiba, conhece alguém que os usa?
5. Você imagina por que a artista teria utilizado bastidores para produzir essa obra?

126

Continuação

eurocêntrica, muitas vezes não são consideradas arte, diferentemente da pintura, da escultura etc. As práticas artísticas categorizadas como arte foram durante séculos praticadas principalmente por homens nas sociedades ocidentais. Em seguida, pergunte a opinião dos estudantes novamente, com base nessa informação. Se considerar oportuno, pergunte se, na opinião deles, as danças urbanas só passam a ser arte quando são apresentadas em palcos de teatros.

Esta também será uma oportunidade para problematizar as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.), que compõem a unidade temática Artes integradas da BNCC e para desenvolver as habilidades de argumentação dos estudantes.

Entrevista com Rosana Paulino

A seguir você vai ler uma entrevista com a artista visual Rosana Paulino.

Entrevistador: Rosana, por favor, fale um pouco sobre sua atuação nas artes visuais.

Rosana Paulino: Desenvolvo um trabalho de pesquisa na área de arte contemporânea na qual tenho procurado pensar nas questões relativas ao indivíduo negro na sociedade brasileira com um recorte muito focado, que é da inserção da mulher negra na sociedade brasileira.

Entrevistador: Que tipo de arte visual você produz?

Rosana Paulino: Como artista, eu sempre falo que é a arte que me dá o direcionamento. É o trabalho que pede para ser feito, que aponta o suporte que eu vou usar. Algumas obras ficam muito bem no papel. Nesse caso, eu posso trabalhar com gravuras sobre papel ou desenhos sobre papel. Outras obras, às vezes, precisam crescer, precisam de espaço. Então, eu as produzo como instalações. Geralmente é o trabalho que determina o tipo de mídia que eu vou usar. Isso vai desde o papel, como eu falei, até o vídeo, até as instalações. Hoje em dia, a arte não tem um suporte; é muito raro você encontrar um artista contemporâneo que trabalhe com um único suporte.

Entrevistador: Por favor, fale sobre as questões sociais presentes em sua obra.

Rosana Paulino: Essa questão social no meu trabalho vem, eu creio, primeiramente da educação que eu recebi. Eu recebi uma educação muito crítica; sempre li muito. Minha mãe sempre nos incentivou a ter uma formação crítica. E, é lógico, quando cresce, você vai percebendo o seu entorno. Como uma mulher negra, eu fui percebendo que faltava essa pessoa, faltava essa personagem, por exemplo, na televisão. Quando uma personagem negra aparecia, era a empregada doméstica, aquilo que a gente já sabe. Na produção cultural visual, por exemplo, eu sentia falta de elementos que falassem dessa população que, afinal, é 51% da população brasileira. Então, eu não me encontrava. Quando eu ia a museus, por exemplo, não me encontrava naquelas peças, na produção que estava sendo exposta, principalmente na de arte contemporânea, que é extremamente eurocêntrica.



CELSO ANDRADE

Fotografia de Rosana Paulino em São Paulo (SP), 2009.

Eu sempre pensava: 'Onde está o Brasil nessa produção?'. O que havia era uma escola que vinha do norte (americana ou europeia), que não dava conta de discutir as questões do Brasil. Então, foi um caminho óbvio para mim tentar inserir essas questões em minha produção, olhar para o meu entorno, saber de onde eu vim, olhar para os elementos que constituem a obra de arte. Eu sentia falta dos elementos do tecido, da 'manualidade' na obra de arte. Então o tema social entrou em minha pesquisa por diversas fontes. Eu acho que o artista precisa sempre falar daquilo que o incomoda. Me incomodava profundamente não perceber, na produção cultural do Brasil, na área de artes visuais, uma presença maior dos indivíduos negros, das mulheres. Então eu quis trabalhar com aquilo que me chamava a atenção e me incomodava. Não teria sentido nenhum eu trabalhar com base em uma tradição que não dialoga comigo, que não é minha, que é essa tradição do norte, europeia ou americana, que não dá conta dos problemas que eu vejo no dia a dia, não só na minha vida, mas no entorno, e que acabam definindo o país."

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em outubro de 2014.

Contextualização

Veja um outro trecho da entrevista concedida por Rosana Paulino em que ela fala da sua relação com o bordado:

[...]

Rosana Paulino: Gosto muito da costura. Minha mãe foi bordadeira e eu a via bordando para ajudar na casa, para ajudar no ensino da gente. Então, desde pequena, eu convivo com linhas, com agulhas... Isso é muito tranquilo para mim. O tecido é muito fácil de manusear. [...]

Desde pequena, eu cortava roupinhas para as bonecas, fiz enxoval, aprendi a bordar. É uma coisa que me acompanha. E fora o fato da minha mãe, que costurava as nossas roupas quando nós éramos pequenas. Ela comprava os tecidos e fazia as nossas roupas. Então, com os retalhinhos a gente já fazia as roupinhas de boneca, os bordados. Então é um meio muito natural. É um meio que eu conheço bem. E eu gosto da flexibilidade dos tecidos e dos bordados. O bordado acrescenta um dado no trabalho. Ele não entra de forma gratuita em meu trabalho só porque eu sei fazer bordado, só porque eu sou mulher. Ele geralmente une partes do trabalho. Ele entra com um significado no trabalho, sempre. Então, o local onde vai entrar um bordado ou uma costura é sempre muito bem escolhido. Não é aleatório; tem de ter um significado.

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, realizada em São Paulo (SP), em outubro de 2014.

Contextualização

Comente com os estudantes que a música e a dança não são indispensáveis uma à outra, mas que podem se complementar em um trabalho cênico. Existem composições de dança que não têm o acompanhamento de uma música. No entanto, é importante observar que a sonoridade é parte integrante de uma composição de dança. Por exemplo, quando coreógrafos contemporâneos decidem pela não utilização de música, eles estão cientes de que essa escolha realça os sons emitidos pelos dançarinos por meio do toque de seus corpos no chão, o som da respiração das pessoas na plateia, enfim, todos os sons emitidos dentro ou até mesmo fora do espaço em que o compartilhamento do trabalho acontece.

Assim, é possível dizer que as sonoridades são parte de uma composição de dança, sejam elas concebidas de modo tradicional, sejam elas concebidas de modo a deixar espaço para que sons inesperados e não estruturados previamente façam parte da composição de um trabalho de dança.

Sugestão de atividade

Usando a sala de informática ou outro recurso disponível na escola, oriente uma pesquisa sobre o uso de trilhas sonoras em diferentes linguagens da arte. Sugira aos estudantes que pesquem trilhas sonoras de outros espetáculos de dança, e também de filmes, séries, telenovelas, teatros musicais etc.

Peça aos estudantes que se organizem em duplas ou trios. Caso não seja possível, considerando a quantidade de estudantes na turma e o número de equipamentos disponíveis, organize grupos maiores. Oriente-os a pesquisar essas referências e a analisar as diferentes maneiras com que as trilhas sonoras são usadas nas obras que encontrarem. Por exemplo, quais diferenças e semelhanças percebem no uso de trilha sonora em um filme e em um espetáculo de dança?

Continua

A TRILHA SONORA

É comum imaginarmos que a música deve ditar os movimentos de uma dança. Acredita-se, de modo geral, que a dança seja criada com base em uma música, respeitando seu ritmo, tempo e temática (quando há letra). Nessa situação, a dança só existe em função da música. Porém, isso é diferente na dança contemporânea. Em muitos espetáculos, dança e música se relacionam, mas a dança não depende da música para acontecer. Elas “conversam”, criando juntas sentido, sensações e imagens. É o caso do espetáculo **Pai contra mãe**, da Cia. Fusion de Danças Urbanas, por exemplo.

Na trilha sonora criada para o espetáculo **Pai contra mãe**, a companhia trabalhou com sons coletados no centro da cidade de Belo Horizonte, onde está sediada. Esta paisagem sonora da cidade incluiu carros passando, buzinas, serras cortando metais, ruídos ambientes de pessoas conversando e vozes de vendedores ambulantes, que anunciam produtos e serviços dizendo frases como “Cortar cabelo é dez, escova é cinco” e “Compro e vendo ouro, avaliação é grátis”. Em alguns momentos do espetáculo, estes anúncios são escutados junto com trechos do conto de Machado de Assis que falam de objetos usados para controlar e violentar pessoas escravizadas como as **máscaras de folhas-de-flandres** e correntes. Estes e outros elementos sonoros foram utilizados pelo músico Matheus Rodrigues para compor a trilha sonora especialmente para a peça.

Além das criações originais de Mateus Rodrigues, a trilha também inclui a canção “Maria da Vila Matilde”, do cantor e compositor Douglas Germano, na versão interpretada pela cantora Elza Soares, no álbum **A mulher do fim do mundo**.

Em um outro espetáculo da companhia, **Quando efé**, a cidade também está presente no tema do espetáculo e em sua trilha sonora, mas de outra forma. O espetáculo propõe uma aproximação entre elementos culturais contemporâneos e tradicionais, que influenciam a companhia e estão presentes no contexto da cidade de Belo Horizonte.

Em diálogo com esses elementos, a trilha sonora foi criada com base em referências musicais atuais como o *rap* e a música eletrônica, e de tradições afro-brasileiras regionais, como o Congado, que é uma manifestação cultural e religiosa afro-mineira que combina música, dança e encenação teatral.

Espetáculo **Quando efé**, da Cia. Fusion de Danças Urbanas, com o dançarino Augusto Guerra e outros dançarinos da companhia atrás dele. Fotografia de 2014.



FERNANDA ABDOLIA/FUSION DE DANÇAS URBANAS

128

Continuação

Ao final, peça a eles que separem ao menos duas referências para compartilhar com os colegas, e estimule-os a expressar as diferenças que perceberam na pesquisa. Nesse momento, pergunte também aos grupos se identificaram o tema abordado nas trilhas sonoras e nas obras pesquisadas.

Máscaras de folhas-de-flandres: era um instrumento colocado na boca das pessoas escravizadas para as impedir de beber líquidos, ingerir alimentos e dificultar a fala. Era usada como forma de controle e sujeição moral.

MÚSICA, DANÇA E CRIAÇÃO

A trilha sonora de **Quando efé** foi criada pelos músicos Isadora Ribeiro e Mateus Ribeiro, e contou com a participação do Mestre Negoativo, músico e pesquisador das tradições culturais afro-mineiras e das comunidades **quilombolas**.

Parte da trilha foi criada especialmente para esse espetáculo por Isadora e Mateus, com referência nas pesquisas de Negoativo. A seleção também foi composta com duas canções de outros artistas: "Luar do Sertão" (1913), de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco, e "Black Sands" (2010), do DJ Bonobo. A música se integra ao espetáculo ora com reproduções em áudio, ora com performances ao vivo dos músicos no palco.

Quilombolas:
são populações que vivem em comunidades tradicionais fundadas por afrodescendentes no período da escravidão no Brasil.



FERNANDAABDO/CIA. FUSION DE DANÇAS URBANAS

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Nos espetáculos de dança contemporânea, as reproduções das canções em áudio, muitas vezes, são organizadas como uma colagem sonora, que faz junções de sons e canções, prevendo se haverá momentos de silêncio ou não; quando cada uma deve entrar; por quanto tempo serão reproduzidas etc. Essas definições também fazem parte do trabalho realizado pelos profissionais que criam as trilhas sonoras, em diálogo com outros criadores das companhias.



FERNANDAABDO/CIA. FUSION DE DANÇAS URBANAS

Espetáculo
Quando efé, da
Cia. Fusion de
Danças Urbanas.
Da esquerda para
a direita, Víctor
Alves e Leandro
Belilo. Fotografia
de 2014.

Espetáculo
Quando efé, da
Cia. Fusion de
Danças Urbanas.
Da esquerda para
a direita,
Leandro Belilo
e Víctor Alves.
Fotografia de
2014.

Contextualização

O espetáculo **Quando efé** trabalha com referências de danças e manifestações culturais e religiosas afro-mineiras, ou seja, das expressões da cultura e da religiosidade afro-brasileira no estado de Minas Gerais.

Comente com os estudantes que o Congado é uma manifestação associada à diáspora do povo banto, que veio da região onde hoje estão os países Angola, Congo e Gabão. A manifestação compreende a encenação da coroação de um rei africano do Congo, por meio de canções e danças tradicionais e está também associada ao culto a Nossa Senhora do Rosário.

Arte e muito mais

Comente com os estudantes que Carolina Maria de Jesus é uma escritora muito respeitada em nosso país. Ela viveu parte da vida em São Paulo (SP), onde escreveu seu livro mais aclamado, **Quarto de despejo**: diário de uma favelada, traduzido para mais de dez idiomas.

A escritora usava cadernos encontrados no lixo para escrever sobre sua vida e sobre seus questionamentos quanto às condições de sobrevivência às quais as pessoas são submetidas.

Em 2021 aconteceu no Instituto Moreira Salles a exposição **Carolina Maria de Jesus – Um Brasil para os brasileiros**, com curadoria de Hélio Menezes. Se considerar oportuno, compartilhe com os estudantes um vídeo sobre essa exposição, disponível em: <https://ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/>. Acesso em: 31 maio 2022.

Pesquisa documental

Com base na criação literária da escritora Carolina Maria de Jesus com diários e em sua atuação como catadora de materiais recicláveis, oriente uma análise documental com os estudantes.

O trabalho de Carolina Maria de Jesus nos leva a refletir sobre os resíduos que geramos diariamente, quais objetos escolhemos descartar e quais escolhemos guardar. Essa escolha pode considerar a utilidade, mas é também orientada por motivações subjetivas. Pergunte aos estudantes quais objetos eles guardam e quais descartam, estimulando que reflitam sobre as motivações dessas escolhas.

Em seguida, oriente uma pesquisa de análise documental para realizarem com os familiares ou com pessoas mais velhas. A pesquisa também pode ser feita em arquivos de pessoas já falecidas, a partir de uma conversa com quem é responsável por elas atualmente. Os estudantes deverão conversar com alguém que possui um arquivo pessoal

Continua

Arte e muito mais

Carolina Maria de Jesus

"15 DE JULHO DE 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar.

Eu não tinha um tostão para comprar pão. Então eu lavei 3 litros e troquei com o Arnaldo. Ele ficou com os litros e deu-me pão. [...]

Passei o dia indisposta. Percebi que estava resfriada. A noite o peito doía-me. Comecei tussir. Resolvi não sair a noite para catar papel. Procurei meu filho João José. Ele estava na rua Felisberto de Carvalho, perto do mercadinho. [...]

Esperei até as 11 horas, um certo alguém. Ele não veio. [...] Quando despertei o astro rei deslissava no espaço. A minha filha Vera Eunice dizia: — Vai buscar agua mamãe!"

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1993. p. 9.
(Série Sinal Aberto).

Carolina Maria de Jesus nasceu na zona rural do município de Sacramento (MG) e, ao longo da vida, trabalhou como empregada doméstica e catadora de materiais recicláveis. Ela estudou apenas até a segunda série do antigo Primário (correspondente ao terceiro ano do Ensino Fundamental), mas tinha muito talento para escrever.



As atrizes Gabrielly de Abreu e Zézé Motta em cena do curta-metragem **Carolina**, 2003.

130

Continuação

(caixa ou gaveta de guardados ou outro suporte) e conhecer seus guardados.

Peça que escolham até três objetos com a pessoa que possui o arquivo e façam uma análise.

Os objetos ou documentos devem ser analisados segundo alguns critérios:

- Quem pertencem?
- Por que a pessoa os guardou? Há histórias pessoais associadas a eles?
- De que ano ou época aproximadamente são?



Carolina Maria de Jesus autografa seu livro **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Fotografia de 1960.

ACERVO ULMA HORA/FOLHAPRESS

Tinha um diário no qual anotava acontecimentos de seu dia a dia, as dificuldades pelas quais passava, seus sonhos, os cuidados com os filhos e a convivência com os vizinhos. Esse diário foi transformado em livro e publicado em 1960 com o título **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. O livro ficou conhecido no mundo todo, além de ser adaptado para o teatro, para o cinema e para uma série de televisão. Uma das adaptações do livro para o cinema foi o curta-metragem **Carolina**, lançado em 2003.

No Museu Afro Brasil, em São Paulo (SP), há uma biblioteca com mais de 10 mil itens relacionados à cultura e à história africana e afro-brasileira. Essa biblioteca recebeu o nome de Carolina Maria de Jesus em homenagem à escritora.

Faça no diário de bordo.

- Em nosso dia a dia, frequentemente, decidimos o que guardar e o que descartar. Às vezes, guardamos alguns objetos porque passam a ter um valor sentimental. É assim que surgem as caixas ou gavetas de guardados. Descubra, entre seus familiares ou outras pessoas mais velhas de sua convivência, alguém que possua objetos, cartas, diários e outros documentos que têm importância sentimental. Peça a essa pessoa que escolha até três itens para apresentar-lhe. Registre no diário de bordo a história que esses objetos carregam.

CIDADANIA E CIVISMO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Contextualização

Comente com os estudantes que o espetáculo **Rainha** se baseia em poemas que promovem a reflexão sobre a situação da mulher negra na atualidade e que nele também são abordados temas fundamentais para as mulheres na contemporaneidade, como o trabalho, a fragilidade (ou a força), a condição sociocultural, a beleza, a dignidade, a alienação e a emancipação. Comente com eles que, além de as questões políticas e sociais abordadas nos poemas servirem como fonte, o lirismo dos poemas serviu de inspiração para a construção dos movimentos da dança desse espetáculo. Explique a eles que o título **Rainha** é uma referência às rainhas africanas e às entidades femininas do candomblé.

Promova um debate a respeito das discriminações racial e de gênero. Por meio desse debate, é possível que os estudantes reflitam sobre o fato de essas discriminações no Brasil permanecerem, muitas vezes, veladas ou ignoradas. Ressalte que produções como **Rainha** levam o público a refletir sobre isso e a identificar nas próprias atitudes resquícios da mentalidade escravagista e/ou patriarcal.

O processo de conscientização e reflexão é fundamental para que se desfaçam os mitos de igualdade de tratamento e de igualdade de oportunidades para negros e brancos, homens e mulheres.

O ESPETÁCULO RAINHA

A fotografia reproduzida a seguir é de uma cena de **Rainha**, espetáculo de dança apresentado em 2007 pelo grupo Margaridas Dança. A condição das mulheres negras na atualidade, com destaque para questões como a marginalização social e o preconceito racial, é o tema abordado nesse espetáculo.

Em **Rainha**, duas dançarinas dançam e decloram textos de escritoras negras brasileiras e estrangeiras. Fazem parte do espetáculo, por exemplo, textos das brasileiras Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Negra Li e das estadunidenses Toni Morrison (1931-2019) e Alice Walker.

O espetáculo, assim como a proposta da Cia. Fusion de Danças Urbanas, reúne elementos da dança e da literatura. A trilha musical também faz referência ao universo feminino negro. São utilizadas canções que se tornaram sucesso com a interpretação de cantoras como Clementina de Jesus (1981-1987) e Clara Nunes (1943-1983).



CICERO BEZERRA/MARGARIDAS DANÇA

As dançarinas Laura Virgínia e Cleani Marques Calazans em apresentação do espetáculo **Rainha**, do grupo Margaridas Dança, em Brasília (DF), em 2007.

Artista e obra

Peça aos estudantes que leiam, em duplas, a entrevista com a diretora Laura Virgínia. Após a leitura, oriente-os a anotar as ideias que chamaram mais a atenção deles na entrevista.

A seguir, faça a mediação de uma conversa com toda a turma sobre a entrevista, as leituras e as interpretações, incentivando que compartilhem as ideias que anotaram.

Chame a atenção dos estudantes também para o modo como as artistas trabalharam a relação entre a dança e a literatura, e como o tema do espetáculo propõe reflexões sobre diferentes questões sociais, culturais e políticas.

A entrevista com a diretora Laura Virgínia é uma oportunidade para trabalhar o letramento racial com os estudantes.

Como define a socióloga Neide A. de Almeida:

“[...] Esse conceito remete à racialização das relações, ou seja, o estabelecimento arbitrário de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não brancos, que legitima uma pretensa supremacia do branco. Portanto, o racismo pode (e precisa) ser desconstruído, combatido, o que implica necessariamente lutar para que todos sejam efetivamente reconhecidos como cidadãos e que tenham de fato seus direitos garantidos”.

ALMEIDA, Neide A. de. Letramento racial: um desafio para todos nós. *Geledes*, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 13 maio 2022.

Para ampliar seus conhecimentos sobre letramento racial e suas abordagens no contexto escolar, leia na íntegra esse texto de Neide A. de Almeida e acesse também outras referências didáticas sobre o tema:

Continua

Artista e obra

Laura Virgínia

Leia trechos de uma entrevista com Laura Virgínia, diretora do espetáculo *Rainha*.

Entrevistador: Qual é o tema central de *Rainha* e como essa proposta é desenvolvida?

Laura Virgínia: O tema central é a reflexão sobre a condição da mulher negra na contemporaneidade. São abordados diferentes olhares dessa realidade: a marginalização social, o preconceito racial, a ancestralidade negra. Para isso criamos um espaço cênico e figurinos com objetos do cotidiano e os valorizamos com as cores de ouro e diamante. Os gestos cotidianos, a faxina, a roupa, as atividades domésticas, o cabelo, a cor da pele, tudo o que parece tão insignificante ganha força [e brilho] quando dançamos e falamos a voz da mulher negra.

Entrevistador: E como foi o processo de criação do espetáculo?

Laura Virgínia: Para o desenvolvimento do espetáculo *Rainha*, o elenco fez uma pesquisa literária durante seis meses e optou por usar poemas como base da criação. A maior dificuldade foi encontrar material de escritoras brasileiras, pela ausência de publicações de mulheres negras no país. Após reunir vários textos, alguns foram selecionados para entrar em cena. Os poemas foram usados tanto como inspiração para expressar o imaginário feminino negro como para compor a própria dança.

Entrevistador: Fale mais a respeito do fato de o espetáculo *Rainha* reunir dança e literatura.

Laura Virgínia: O espetáculo *Rainha* apresenta duas linguagens em diálogo: literatura e dança. A característica primordial do Margaridas Dança é que as nossas performances de dança são leituras em movimento; dançamos falando e mesmo falamos dançando. Falamos o quê? Poemas, partes dos textos literários que deram origem ao trabalho. No caso de *Rainha* foram poemas e textos de escritoras negras brasileiras e estrangeiras. Desde o início do grupo, criamos uma linguagem particular de interpretar as coreografias usando a fala e o gesto simultaneamente. A essa linguagem demos o nome de Ações da Fala.

Entrevistador: Por que podemos afirmar que *Rainha* é um espetáculo de dança contemporânea?

Laura Virgínia: Primeiramente, porque é uma obra que possui as características da arte contemporânea. É imprevisível, sem uma narrativa linear; dialogamos com duas linguagens – a literatura e a dança –, e a principal é a expressão autoral de artistas negras que, livremente, expressam sua inconformidade com sua condição na realidade contemporânea, mas ao mesmo tempo expressam tudo isso por meio da beleza e do lirismo.”

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em janeiro de 2015.

132

Continuação

- A publicação educativa da exposição **Histórias Afro-atlânticas**, que inclui um vocabulário com palavras-chave sobre o tema e sugestões de abordagens didáticas. Disponível para download em: https://www.institutotomieohtake.org.br/participe/o_educativo. Acesso em: 13 maio 2022.

- O **Jogo do privilégio branco**, criado pelo Instituto Identidades do Brasil, que aborda o tema da desigualdade racial no Brasil. As referências e regras do jogo podem ser acessadas na página do instituto pelo link: https://simaigualdaderacial.com.br/site/mergulhe_no_tema/vantagem-racial-jogo-do-privilegio-branco/. Acesso em: 13 maio 2022.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Neste Tema, você conheceu espetáculos que reúnem dança e literatura. Por meio desse encontro entre as duas linguagens, **Pai contra Mãe** e **Rainha** mobilizam reflexões sobre problemas sociais, políticos e culturais presentes em nosso país. Agora, você viverá a experiência de criar, em grupo, uma cena de dança autoral, com base em um texto.

Momento 1 – Movimentar os temas

- Com a orientação do professor, forme um grupo com cinco colegas.
- Em grupo, relembrem os textos que vocês conhecem anteriormente. Há algum trecho que chamou a atenção de vocês? Por quê? Depois de conversar um pouco sobre essas impressões, busquem os trechos desses textos no livro e os releiam, em conjunto.
- Após a leitura dos trechos, escolham apenas um deles para iniciar a criação da cena de dança.
- Destaquem as ideias do trecho escolhido e identifiquem quais temas são tratados nele, usando poucas palavras. Essas palavras-temas serão o ponto de partida para os movimentos de dança que serão criados.
- Depois, defina com os colegas uma palavra-tema para cada um trabalhar, primeiramente de modo individual. Se vocês não tiverem cinco palavras-temas, mais de uma pessoa pode trabalhar com a mesma palavra.
- Pensando na sua palavra-tema, comece a imaginar e a improvisar alguns movimentos individualmente, refletindo sobre o que esse tema representa para você e como poderia expressá-lo com o corpo. Procure criar movimentos que mostrem quais sentimentos e lembranças a palavra-tema desperta em você. Depois de experimentar os movimentos por alguns minutos, selecione até três movimentos para praticar algumas vezes.

Momento 2 – Manifestar palavras-temas

- Mostre para os colegas do seu grupo os movimentos que você criou e assista aos movimentos criados por eles. Após assistirem aos movimentos uns dos outros, escolham em conjunto quais serão usados para compor a cena.
- Definam qual será o primeiro movimento e, depois, coloquem os outros movimentos em sequência, como se fossem palavras formando uma frase. A sequência pode ser estabelecida como uma conversa corporal, que representa cenas com um roteiro definido.
- Pratiquem a cena de dança algumas vezes, em grupo.
- Usem o diário de bordo para registrar essa cena. Anotem todos os detalhes do processo de criação: o número da página onde está o trecho textual escolhido, as palavras-temas que vocês retiraram do texto e as descrições ou desenhos que ajudam a lembrar os movimentos da cena de dança que criaram.

Momento 3 – Partilha e avaliação

- Com a orientação do professor, reúna-se com a turma para contar como foi o processo de criação do grupo, as escolhas que vocês fizeram, as palavras-temas definidas e o que mais considerarem importante partilhar.
- Conversem também sobre como foi criar essa cena de dança (quais foram as facilidades e as dificuldades) e o que experimentaram e compreenderam trabalhando e criando em grupo.

Continuação

Começar pelo movimento literal pode ser interessante, além de facilitar a adesão dos estudantes à proposta. No entanto, encoraje-os a fazer movimentos não cotidianos, lembrando-os de que a dança não é mímica e de que ela não precisa ser literal.

Momento 2: depois de compartilharem os movimentos criados, oriente-os a descobrir isso dançando, ou seja, se movendo. Comente com eles que só conseguimos saber se uma escolha será boa ou não se a realizarmos na prática, a observarmos e a avaliarmos.

Momento 3: ao escutar as contribuições dos estudantes nesse momento de partilha e avaliação, verifique se conseguiram compreender como o recorte temático pode ser trabalhado na criação em dança e o que é um tema. Observe se os grupos conseguiram trabalhar de forma colaborativa, criando e decidindo em conjunto sobre as criações e se houve dificuldades. Se considerar oportuno, dê alguns exemplos, com base nos relatos que eles trazem, sobre maneiras diferentes de trabalhar em colaboração e criar coletivamente.

133

Experimentações

Essa proposta pode ser trabalhada no tempo de uma aula, mas será retomada e aprofundada ao final dos Temas 2, 3 e 4 desta Unidade. Por isso, dependendo do trabalho que pretende desenvolver e do engajamento dos estudantes, ela pode ser o início de um projeto criado colaborativamente pelos grupos. No entanto, essas práticas e as próximas também podem ser trabalhadas separadamente, se considerar mais adequado.

Momento 1: oriente os estudantes na organização dos grupos. Circule entre os grupos para observar como está acontecendo o processo de escolha do trecho com que vão trabalhar. Verifique se precisam de auxílio para identificar os temas e sintetizá-los em palavras-tema (ex.: ancestralidade, racismo e sexism, beleza e lirismo, custo de vida, violência doméstica etc.). Com base nas palavras-tema que escolheram e naquilo que elas possam significar para eles, oriente os estudantes a descobrir movimentos e formas de realizá-los.

Continua

Objetivos

- Perceber os pontos de ruptura entre o balé e a dança moderna.
- Conhecer dançarinos dos Estados Unidos e da Europa que criaram formas de pensar e fazer dança.
- Experienciar uma proposta de dança coral.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR09),
(EF69AR10), (EF69AR11),
(EF69AR12), (EF69AR14)
e (EF69AR31).

Contextualização

Ao iniciar o estudo da dança moderna com os estudantes, relembrre, mesmo que de forma rápida, que o movimento com o qual os **precursores** dessa dança romperam foi o balé romântico, popularmente chamado de *balé clássico*.

No balé romântico, amplamente impregnado dos valores cristãos e europeus, as mulheres eram consideradas seres etéreos e os espetáculos mostravam um mundo dos sonhos, idealizado.

Ao romper com esses valores, os precursores da dança moderna apresentam novos conceitos sobre a arte de dançar, reaproximando-a da vida das pessoas e da natureza. Eles buscavam também retomar a relação com o próprio corpo, com a própria energia vital e com seus impulsos criativos e expressivos.

Comente com os estudantes que a expressão *balé romântico* se deve ao fato de as histórias contadas nas coreografias dessas danças terem como pano de fundo as ideias do **Romantismo**: amor platônico, a mulher como um ser perfeito e idealizado, amores trágicos e ideais utópicos.



A DANÇA A PARTIR DO SÉCULO XX

A DANÇA MODERNA

Propostas contemporâneas como as desenvolvidas pela Cia. Fusion de Danças Urbanas e pelo grupo Margaridas Dança integram uma série de mudanças que começaram a ocorrer na dança a partir do século XX, quando diversos dançarinos e pesquisadores passaram a renovar e a ampliar suas concepções e ideias a respeito dessa arte dando início ao que chamamos de **dança moderna**. Para entender quais foram essas rupturas, precisamos saber como era a dança antes delas.

Dançar é algo que acontece desde os tempos mais antigos, quando nossos ancestrais realizavam movimentos em ritos sagrados. A partir desses primeiros movimentos, a dança se desdobrou de diversas formas e, em diferentes épocas e lugares, assumiu as mais variadas características.

O balé foi o estilo de dança com o qual os precursores da dança moderna romperam diretamente, criando e, propondo outras formas de dançar, organizar o corpo e os seus movimentos. O balé surgiu nos salões em festas dos reinos e teve como seu maior entusiasta o rei francês Luís XIV (1638-1715), também conhecido como Rei Sol. Dos bailes, a dança foi para os palcos e se desenvolveu até culminar no que chamamos de balé romântico. Nesse período também surgiu a sapatilha de ponta, tão característica do balé. A primeira bailarina a dançar nas pontas foi Marie Taglioni (1804-1884), no balé *La Sylphide*.



ALOPHE, Marie-Alexandre. **Marie Taglioni em La Sylphide**. c. 1860. Litografia colorida à mão, dimensões desconhecidas. Museu Victoria & Albert, Londres, Reino Unido.

AS RUPTURAS

As coreografias no balé romântico quase sempre mantinham o mesmo padrão: uma história romântica (temática), a presença de uma protagonista (primeira bailarina) e o corpo de baile. As apresentações aconteciam em **palco italiano** (palco tradicional, no qual a plateia assiste ao espetáculo de frente), com música clássica tocada por orquestra.

As coreografias eram compostas de movimentos simétricos e criteriosamente ensaiados (o papel dos bailarinos era apenas executar as coreografias criadas pelo coreógrafo). Esses movimentos tinham relação direta com a música, e os figurinos eram específicos para esse tipo de dança (*tutu* para as bailarinas, colante e calça para os bailarinos).



TIAGO QUIEROZ/ESTADÃO CONTEÚDO

Os bailarinos Roberta Marquez e Arionel Vargas em apresentação do espetáculo **O Quebra-Nozes**, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), em 2009.

Durante muitas décadas, o balé romântico foi uma espécie de "modelo de dança ideal" para a corte europeia. No entanto, vale lembrar que o século XX foi palco de duas grandes guerras mundiais, que causaram destruição, miséria e uma mudança profunda na vida das pessoas e na forma de ver o mundo.

Foi nesse panorama devastado pelas guerras que diversos artistas da dança, sobretudo mulheres, perceberam que era impossível continuar dançando e se expressando com base no pensamento romântico. Para eles, era preciso criar outros modos de expressar o tempo e a realidade que estavam vivendo e refletir sobre eles. Foi assim que surgiu a dança moderna.

Observe a seguir alguns expoentes desse novo olhar sobre a dança.

135

Contextualização

Comente com os estudantes que os modernistas da dança consideravam o corpo como um todo, não o separando do espírito e dos sentimentos. Assim, a dança moderna era um modo de os dançarinos se relacionarem com seus sentimentos, com a vida que viviam e com as questões sociais de seu tempo.

Sugestão de atividade

Proponha aos estudantes uma leitura comparada de imagens a partir da palavra *ruptura*. Peça a eles que observem as imagens presentes no Tema 1 e as comparem com as imagens do Tema 2. Oriente-os a fazer essa atividade em duplas ou quartetos; desse modo, poderão olhar as imagens em, pelo menos, dois livros ao mesmo tempo, lado a lado, o que facilita a comparação.

Continuação

Deixe que olhem as imagens e teçam comentários entre si por algum tempo. Em seguida, faça algumas perguntas para orientar a comparação entre elas:

- Quais semelhanças ou diferenças você percebe entre as imagens dos Temas 1 e 2?

Deixe que os estudantes falem livremente sobre suas impressões.

- Caso encontrem diferenças, como elas podem ser expressadas com o corpo? E as semelhanças?

Estimule-os a fazer poses estáticas para comunicar as diferenças, em duplas ou quartetos; assim, poderão se dividir para reproduzir aspectos das imagens do Tema 1 e do Tema 2.

- Quais são os níveis espaciais da dança utilizados nas cenas retratadas? O que esses usos o levam a pensar?

Se for necessário, relembre esse conceito. Pode ser também uma oportunidade para investigar as temáticas expressadas nas imagens.

- Como são os figurinos usados pelos dançarinos do Tema 1? E os dos bailarinos no início do Tema 2, como são?

Nessas perguntas, auxilie os estudantes a retomar as características dos figurinos de danças urbanas e a compará-los com os figurinos nas imagens do balé. Esta também será uma ruptura proposta na dança moderna, abordada de forma mais aprofundada nas imagens das próximas páginas.

- Quais temas são abordados nas imagens dos Temas 1 e 2? E quais deles são mais próximos ou distantes da sua realidade?

Incentive os estudantes a refletir criticamente sobre as relações entre a arte e a sociedade por meio dessas imagens. Será uma oportunidade para trabalhar a compreensão das linguagens artísticas como construções humanas, contextualizadas histórica, social e culturalmente.

Continua

Contextualização

Comente com os estudantes que, para Isadora Duncan, uma composição de dança não poderia ser criada apenas com base em códigos/movimentos já estabelecidos previamente, pois essa arte deveria exprimir sentimentos e ideias que são mutáveis e diferentes entre as pessoas.

No livro **Dançar a vida**, o filósofo francês Roger Garaudy (1913-2012) destaca um pensamento de Isadora Duncan – reproduzido a seguir – que pode ser compartilhado com os estudantes.

[A dança como um novo modo de existir]

“Para mim, a dança não é apenas uma arte que permite à alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção da vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são resultados de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de construir uma arte: são um meio e não um fim.”

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Trad. Antônio Guimarães Filho; Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 57.

Depois de ler para eles esse trecho, diga-lhes que Isadora Duncan exprimiu as diferenças entre a concepção de dança proposta por ela e os preceitos do balé clássico. Comente com os estudantes que esse modelo de dança é composto de um conjunto de passos e de códigos estabelecidos, nos quais se baseiam tanto as coreografias quanto o treinamento dos intérpretes.

Caso julgue pertinente, comente com a turma que Isadora Duncan considerava a dança “a expressão da liberdade”, e que suas primeiras pesquisas decorreram da observação das ondas do mar: o ritmo, as formas, as cores e as sensações.

ISADORA DUNCAN

Uma das pioneiras da dança moderna, a dançarina estadunidense Isadora Duncan (1877-1927) incorporou à dança movimentos que se libertavam dos códigos preestabelecidos, valorizando os sentimentos e as emoções na composição de suas coreografias. Para ela, a dança deveria ser a expressão da alma, e não a exibição de técnicas.

Duncan revolucionou a linguagem da dança ao propor a liberdade de movimentos. Como você já viu, no balé romântico os bailarinos apenas executavam as coreografias criadas pelo coreógrafo. Duncan, ao contrário, passou a criar os próprios movimentos, livres e sem a simetria rígida do balé. Ela também mudou a relação com a música, muitas vezes dançando sem música ou ao som da natureza. Suas coreografias não ficavam presas a uma relação frontal com a plateia; ela usava até mesmo espaços ao ar livre para dançar.

A concepção de dança de Duncan influenciou artistas do mundo todo, possibilitando a introdução de novas formas de dançar. No Brasil, os dançarinos Klauss Vianna (1928-1992) e Angel Vianna, influenciados pela dançarina, se destacaram ao desenvolver novas práticas de dança.



Isadora Duncan durante apresentação em 1918. Local desconhecido.

ALBUMFOTODAREMA

Contextualização

Comente com os estudantes que os figurinos usados por Isadora Duncan – vestidos feitos de tecido solto e leve – conectavam-se diretamente com seu modo de pensar a dança. Para ela, era importante libertar o corpo das roupas justas e desconfortáveis usadas pelos intérpretes do balé clássico e vesti-lo com roupas que o deixassem livre para criar os mais distintos movimentos.

Se a utilização da sapatilha de ponta pode ser vista como um dos símbolos do balé clássico, a dança feita com os pés descalços foi um marco importante para a dança moderna. De acordo com Isadora, os pés descalços traziam uma conexão direta com a riqueza da terra – um elemento carregado de vida.

Leve os estudantes a refletir sobre as possibilidades de movimento que os dois figurinos proporcionam: o corpo apertado do balé, com a sapatilha de ponta, e as roupas largas de tecidos leves e pés descalços de Isadora Duncan.

AS MUDANÇAS NO FIGURINO

Uma das transformações mais marcantes de Isadora Duncan foi abolir a sapatilha de ponta e dançar com os pés descalços, buscando uma relação direta com a terra e com a concretude da vida. Ela também abandonou o figurino tradicional do balé usando vestes leves e esvoaçantes, inspiradas naquelas utilizadas pelas mulheres da Grécia antiga.

Observe as fotografias.

ARNOLD GENTHE/BRIDGEMAN IMAGES/KEystone/BRAZIL



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

EVERETT COLLECTION/AGB PHOTO LIBRARY



EADWEARD MUYBRIDGE/GETTY IMAGES



LEBRECHT MUSIC ARTS/BRIDGEMAN IMAGES/KEystone/BRAZIL



Fotografias de Isadora Duncan durante apresentações, no início do século XX.
Note que os figurinos são feitos para dar mais liberdade à dançarina.

Contextualização

Comente que Loie Fuller desenvolveu um modo de dançar que articulava o uso de espelhos, projetores e figurinos, gerando uma dança poética e abstrata. A dançarina também utilizou os efeitos provocados pela luz no tecido. Em razão de sua pesquisa relacionada à iluminação, Loie ficou conhecida como a "fada da luz".

Em 1891, Loie começou a investigar o que nomearia sua coreografia como *dança serpentina*. Nessa coreografia, o figurino era composto de um vestido que ultrapassava as dimensões corpóreas e tinha hastes que alongavam os braços.

Na época em que viveu em Paris, Loie Fuller conheceu os inventores do cinema, os irmãos Lumière, que realizaram, em 1899, um filme com a dançarina intitulado *The Serpentine Dance*, considerado o primeiro filme colorido da história. Em 1904, Loie Fuller apresentou-se no Brasil no Teatro Lírico, na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

Comente com os estudantes que Loie Fuller não se preocupava em contar uma história com suas coreografias (como acontecia no balé), ou seja, ela entendia que a dança não é mais um meio para se atingir alguma coisa (contar uma história linear), mas um fim em si mesma, com seu próprio sentido e seus significados.

Explique que, nesse sentido, o corpo passa a ser a matéria principal da expressão: os protagonistas da criação artística são os movimentos e as possibilidades expressivas.

LOIE FULLER

Outra dançarina estadunidense que contribuiu para a consolidação da dança moderna foi Loie Fuller (1862-1928). Assim como Isadora Duncan, Fuller acreditava que a dança devia se libertar das narrativas dos contos de fadas, dos figurinos que restringiam movimentos e das coreografias fundamentadas em passos preestabelecidos.

Uma das principais inovações de Loie Fuller foi a criação de uma grande vestimenta de seda sobre a qual eram projetados feixes de luz coloridos durante suas apresentações. Para movimentar essa vestimenta, a dançarina utilizava bastões presos aos braços. O figurino, dessa maneira, transformava-se em uma grande tela em movimento. As coreografias realizadas com esse figurino ficaram conhecidas como **dança serpentina**.



EVERETT COLLECTION/FOTOFARNA

Loie Fuller durante apresentação, c. 1902. Local desconhecido.

Loie Fuller viveu muitos anos em Paris, na França, onde seu trabalho alcançou grande repercussão. Na capital francesa, tornou-se amiga de vários artistas, cientistas e intelectuais, como o pintor Henri de Toulouse-Lautrec (1864-1901) e os irmãos Louis (1864-1948) e Auguste Lumière (1862-1954), considerados os criadores do cinema.



JULES CHÉRET - MUSEU DE ARTE MODERNA DE NOVA YORK (MoMA), NOVA YORK

CHÉRET, Jules. *Loie Fuller na Folies-Bergère*. 1893. Litografia, 123,2 × 87,6 cm. Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), Estados Unidos. Cartaz de divulgação de uma apresentação de Loie Fuller na Folies-Bergère, uma famosa casa de shows de Paris.

Por dentro da arte

Loie Fuller, a dançarina

Durante os anos em que viveu em Paris, Loie Fuller influenciou vários artistas na criação de obras visuais. Esses artistas buscavam representar a liberdade de movimentos e os efeitos esvoaçantes dos figurinos da dançarina. Entre as obras que representam Loie Fuller, merece destaque a escultura retratada a seguir.



DE AGOSTINI PICTURE/AGB PHOTO LIBRARY – MUSEU DE ARTE MODERNA DE NOVA YORK (MOMA), NOVA YORK

LARCHE, Raoul François.
Loie Fuller, a dançarina.
1900. Escultura de bronze,
45,7 × 25,5 × 23,1 cm.
Museu de Arte Moderna
de Nova York (MoMA),
Estados Unidos.

O autor dessa escultura é Raoul François Larche (1860-1912), artista que se dedicava à **art nouveau**, estilo que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos entre o final do século XIX e o início do século XX.

Por dentro da arte

Chame a atenção dos estudantes para o modo como o movimento da dançarina Loie Fuller, além de seu trabalho com figurino e iluminação, está representado na escultura. A representação não é literal, mas nos leva a perceber, na escultura de Raoul François Larche, a presença desses elementos que compõem o trabalho da dançarina.

Relembre também que, no Tema 1, os estudantes conheceram alguns espetáculos de dança que se inspiraram na literatura para suas criações. Destaque que, aqui, se trata de um artista visual que se inspira na dança para criar em artes visuais. Ou seja, embora as linguagens da arte tenham suas especificidades, muitas vezes, alimentam processos de criação entre si.

Para conhecer e apresentar aos estudantes outra imagem criada a partir do trabalho artístico de Loie Fuller, acesse no site do Museu de Arte de São Paulo (Masp) a obra **A roda** (1893), de Henri de Toulouse-Lautrec, disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/a-roda>. Acesso em: 31 maio 2022.

Além desses trabalhos, há o curta-metragem **Loie Fuller** (1901). O filme é mudo. Nele é possível ver algumas cenas de Fuller dançando com um de seus famosos figurinos.

Contextualização

Alguns dos princípios básicos do movimento sistematizados por Laban explicitam o modo como ele concebia a relação entre a dança e a sociedade:

"1. O movimento é universal; 2. O movimento está em todas as coisas vivas; movimento é igual à vida; 3. A qualidade da vida está diretamente relacionada à sofisticação do movimento; 4. A intenção, a variedade e a complexidade são características do movimento que fornecem as informações sobre a qualidade geral da vida; 5. O corpo humano é uma unidade de aspecto tríplice, isto é, uma trindade composta por corpo, mente e espírito; que são interdependentes e relacionados ao movimento; 6. O movimento é sempre usado para duas finalidades distintas, tais como: a) o alcance (ou realização) de valores tangíveis, em todos os tipos de trabalho; b) para abordar os valores intangíveis, como por exemplo, na prece e na adoração; 7. O ser humano move-se para satisfazer um desejo, uma necessidade, que tanto pode ser: a) uma necessidade básica – p. ex.: ir de um lugar a outro (locomoção); b) uma necessidade maior – p. ex.: extravasar energia e aliviar tensões; ou c) uma necessidade util – p. ex.: a necessidade de expressar a própria singularidade; 8. O movimento pode ser também motivado por necessidades sociais, ou seja, o desejo de integrar-se com outros indivíduos, de maneira a desenvolver um senso de comunidade e comunhão; 9. O movimento tanto é consciente quanto inconsciente."

MOTA, Julio. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Repertório**, Salvador, n. 18, p. 63, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6786/1/44.pdf>.

Acesso em: 13 maio 2022.

RUDOLF LABAN

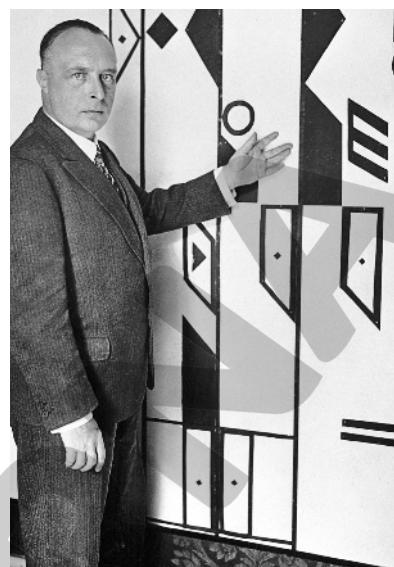
Outro dançarino que revolucionou a dança ocidental no século XX foi Rudolf Laban (1879-1958). Assim como Isadora Duncan e Loie Fuller, ele rompeu com as propostas de dança tradicionais e desenvolveu uma nova maneira de conceber a dança e se relacionar com essa manifestação artística.

Laban estudou e pesquisou os movimentos realizados por operários de fábricas. Essa pesquisa possibilitou a ele que identificasse padrões que, mais tarde, foram classificados como fatores do movimento humano.

Com seu trabalho, Laban desejava aproximar a dança da vida das pessoas. Por essa razão, os espetáculos produzidos por ele abordavam questões políticas e sociais da época.

Ele criou também um sistema de notação de movimentos (*labanotation*) e de coreografias utilizado até os dias de hoje por companhias de dança e coreógrafos do mundo todo.

Suas teorias sobre o movimento e a coreografia estão entre os principais fundamentos da dança moderna.



Rudolf Laban, em 1929. Local desconhecido.



Grupo de dança dirigido por Laban durante ensaio em Bayreuth, Alemanha, 1930.

Artista e obra

Mary Wigman

O Expressionismo se manifestou em várias linguagens artísticas. Esse movimento buscava, por meio do exagero e da deformação da realidade, expressar de forma subjetiva a natureza e o ser humano, tendo como foco sentimentos e imagens do inconsciente.

Na dança, como resposta ao mundo devastado pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), artistas buscavam expor o lado mais obscuro dos indivíduos, seus medos, desamparo, angústia e fragilidade diante do horror da realidade. Corporalmente isso resultou em uma dança intensa, com foco nas contrações musculares (relaxamentos e tensões), torções do tronco, assimetrias, uso de caretas, deformidades faciais, de gestos, movimentos livres e improvisados, bem como o uso do chão.

A **dança expressionista** é conhecida também como “dança abstrata”, pois buscou expressar sentimentos e emoções em um movimento contrário ao de contar histórias com começo, meio e fim.

A alemã Mary Wigman (1886-1973) foi uma das bailarinas e coreógrafas mais importantes da dança expressionista. Aluna e colaboradora de Rudolf Laban, Wigman defendia a ideia de que a dança deveria se libertar da música, pois o corpo “canta”. Em 1917, deixou de trabalhar com Laban e passou a desenvolver abordagens próprias tanto como artista quanto como professora de dança.

Um de seus solos que ficaram mais conhecidos foi o **Hexentanz** (Dança-bruxa), de 1914. Nesse solo, a artista dança principalmente no chão e usa uma máscara. Suas coreografias continham forte carga dramática, que era expressa por meio de gestos e movimentos do corpo, muitas vezes improvisados e não coreografados. Observe a fotografia.

Mary Wigman em cena do espetáculo **Dança das memórias**, em Dresden, Alemanha, na década de 1930.



LEBRECHT MUSIC ARTS/BIGGERMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

Artista e obra

Enfatize para os estudantes que a dança foi parte importante do movimento expressionista, que aconteceu também em outras linguagens artísticas.

Comente com eles que a **dança expressionista** era considerada por seus precursores um modo de ter contato com as emoções mais profundas, tanto por parte dos intérpretes quanto por parte dos observadores. A dança expressionista tinha como característica a busca por formas abstratas que dialogavam com o inconsciente, além da não linearidade dos acontecimentos. Essa manifestação artística foi influenciada pelo contexto histórico da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Comente com os estudantes que, diferentemente do balé romântico – quando as bailarinas usavam sapatilhas de ponta para ficar o mais distante possível do solo –, na dança expressionista os bailarinos passam a utilizar o chão como apoio para todo o corpo e para a construção das coreografias.

Para que os estudantes saibam um pouco mais sobre a dança expressionista, se for possível, busque vídeos na internet para lhes mostrar coreografias solo e espetáculos de Mary Wigman, como a **Hexentanz** (Dança bruxa).

Nos anos 1920 o expressionismo também teve uma ampla produção no cinema, especialmente na Alemanha, com filmes como **O Gabinete do Dr. Galigari** (1920), de Robert Wiener, **Nosferatu** (1922), de Friedrich Murnau, e **O Golem** (1920), de Paul Wegener e Karl Boese. Esses filmes, produzidos entre as duas guerras mundiais, também trazem à tona a atmosfera e as questões do período, por meio da ficção.

Contextualização

Para saber mais sobre o trabalho de Maria Duschenes, acesse o canal do Museu da Dança pelo link: https://www.youtube.com/playlist?list=PL2ViLWIYcttgCCh_ebxqYIKWzRum4MRhe. Acesso em: 13 maio 2022. No canal, há uma lista de vídeos dedicada à trajetória da educadora e artista, incluindo registros de espetáculos e depoimentos de profissionais da dança sobre seu trabalho.

Nessa lista, há ainda dois vídeos com registros específicos de seu trabalho com a dança coral nos anos 1990 com os espetáculos **Dança Coral Origens I**, apresentado no Theatro Municipal de São Paulo, e **Dança Coral Origens II**, no Parque Ibirapuera.

Em **Dança Coral Origens II**, montado com pessoas de diversas idades, incluindo crianças, a proposta pode ser lida nas imagens em movimento. Na dança coral, não é necessário ser bailarino para dançar nem ter experiências anteriores com a dança cênica, pois ela é um convite para que cada participante dance usando repertórios pessoais.

MARIA DUSCHENES

No Brasil, uma das responsáveis pela introdução do trabalho desenvolvido por Laban foi a dançarina, coreógrafa e educadora Maria Duschenes (1922-2014).

Nascida na Hungria, Maria Duschenes mudou-se para o Brasil em 1940, fugindo dos horrores da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Em suas coreografias, influenciada pelos ensinamentos de Laban, ela buscava nos gestos do cotidiano as mais variadas possibilidades de comunicação. Duschenes trabalhava com dançarinos profissionais e não profissionais. Entre suas criações coreográficas, destaca-se o espetáculo **Magitex** (1978).

Em 1984, Maria Duschenes criou o projeto Dança/Arte do Movimento, que durou dez anos e visava ensinar dança a crianças e professores que frequentavam bibliotecas públicas da cidade de São Paulo.

O projeto Dança/Arte do Movimento possibilitou que Duschenes levasse suas propostas de dança para espaços não convencionais, como igrejas, praças e estacionamentos.

A DANÇA CORAL

Seguindo uma proposta elaborada por Laban na década de 1920, Maria Duschenes desenvolveu no Brasil a chamada **dança coral**.

Nessa proposta – em que um grande número de pessoas realiza movimentos em conjunto –, os principais objetivos são tornar a dança acessível a todos e promover uma celebração do espírito comunitário.



Maria Duschenes.
Fotografia sem data.



Apresentação da dança coral **Origens II** pelo Grupo Laban Arte/Dança, com coreografia de Maria Duschenes. São Paulo (SP), 1991.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Neste Tema, você conheceu coreógrafas, educadoras e dançarinas, entre elas Maria Duschenes e seu trabalho com dança coral no Brasil. Em suas aulas e apresentações, Duschenes trabalhava com gestos, diferentes maneiras de se movimentar e ocupar os espaços com o corpo e a dança. Além disso, como Laban, ela fazia registros das coreografias criadas para serem executadas por muitas pessoas. Esses registros tinham função semelhante à das partituras musicais.

Momento 1 – Investigar e reinventar movimentos

- Com a orientação do professor, forme um grupo de cinco integrantes.
- Relembrem os movimentos criados, e sua ordem, com base nas palavras-temas, trabalhadas ao final do Tema 1 ou criem outros, improvisando movimentos da dança. Se escolherem a improvisação, depois de dançar por alguns minutos, definam, no mínimo, cinco movimentos que serão explorados a seguir. Nos dois casos, trabalhem em grupo, tanto para lembrar movimentos já criados quanto para improvisar.
- Depois de criar ou relembrar os movimentos de dança, investiguem algumas características desses movimentos, analisando cada um deles. Nesse momento, dividam o grupo em dois subgrupos: um vai dançar e o outro observar. Depois vocês trocam as funções. Estas perguntas podem auxiliar na investigação: onde começa e onde termina o movimento? Qual é a primeira parte do corpo que se movimenta ao começar? E ao terminar? Quais níveis da dança se ocupam com essa movimentação (baixo, médio e alto)? Depois, conversem sobre cada movimento, investigando de onde ele parte e onde termina, e quais níveis ocupa.
- Em seguida, comecem a reinventar esses movimentos experimentando qualidades diferentes para cada um deles. Quatro pessoas do grupo vão dançar e uma vai

indicar a qualidade de movimento que o grupo vai executar. Após passar por todas as qualidades de movimentos, outra pessoa assume a direção, enquanto as demais continuam praticando e assim por diante. Vocês podem trabalhar com as seguintes qualidades: usando muita força/pouca força/força mediana; em tempo lento/rápido/médio/muito lento/muito rápido; leve/pesado; ocupando muito/pouco espaço; movimento contínuo/pausado.

- Depois de experimentar os movimentos algumas vezes, definam qual será a qualidade de cada um. As qualidades podem ser combinadas: um movimento pode ser lento e contínuo; outro, forte e pesado etc. Pratiquem os movimentos algumas vezes antes de iniciar o próximo momento.

Momento 2 – Partituras de dança

- Utilizando papel e lápis ou caneta, criem um registro para a sequência de dança do grupo. Façam isso com todos os movimentos e anotem essas representações lado a lado, como se fosse uma partitura musical.
- Em seguida, em um papel à parte, criem um grupo de desenhos para representar a qualidade de cada movimento.
- Depois, desenhem como imaginam que esta sequência de movimentos da partitura poderia ocupar o espaço quando forem dançar juntos.

Momento 3 – Tradução e partilha

- Chegou o momento de apresentar os movimentos criados. Dançem juntos a cena ou sequência de dança e depois apresentem as partituras. Na exposição, expliquem os desenhos, mostrando a qual movimento e qualidade se referem.
- Depois, discutam os principais desafios ao realizar esta experimentação e falem outras impressões que tiveram nos Momentos 1 e 2.
- Façam um relato desta vivência no diário de bordo.



143

Continuação

A proposta não precisa de música para ser praticada; o foco está nos movimentos do corpo e em suas possibilidades rítmicas próprias.

Momento 1: para facilitar a investigação dos movimentos, sugira aos grupos que pratiquem em um ritmo como se estivessem em câmera lenta, de modo que percebam tanto a trajetória dos movimentos dançados como o modo como eles ocupam o espaço. Se considerar necessário relembrar com eles o que são os níveis da dança, lembrando que eles estão relacionados às posturas corporais e à fração do espaço que ocupamos: baixo – próximo ou em contato com o chão; médio – na altura da cintura; alto – acima da cabeça, incluindo saltos.

Momento 2: incentive os estudantes a criar desenhos que remetam aos movimentos. Por exemplo, um giro pode ser um desenho de espiral, um salto para cima pode ser o desenho de uma flecha, e assim por diante. Oriente-os a criar não só movimentos, mas também formas coletivas no espaço: círculos, caracóis, filas etc. Lembre-os de sair do padrão palco italiano (frente única) e trabalhar diversas frentes na criação da coreografia.

Momento 3: esse momento será uma oportunidade para avaliar como foi o envolvimento dos estudantes com a proposta, as dificuldades que tiveram e se conseguem ou não comunicar os movimentos da dança por meio da partitura. É importante levar em conta que o desenvolvimento dessas habilidades é um processo e que essas questões podem ser trabalhadas novamente em outros momentos.

Experimentações

Esta pode ser uma continuidade da experimentação realizada ao final do Tema 1 ou um novo momento de prática e criação com os estudantes, independente da proposta anterior.

- Em ambos os casos, a proposta terá dois focos complementares a serem trabalhados com sua orientação:
- Colaborar para o desenvolvimento da consciência corporal e de movimento dos estudantes, investigando o modo como se articulam no corpo e suas diferentes qualidades de movimento – esforço, peso, espaço, tempo, fluência. Essas qualidades têm referência na forma como Maria Duschenes trabalhava a linguagem do movimento em suas aulas.
 - Experimentar e criar, coletivamente, formas sintéticas de registro dos movimentos da dança, contemplando tanto a forma dos movimentos quanto as suas qualidades.

Continua

143

Objetivos

- Entender como as rupturas com os padrões tradicionais da dança afetaram suas práticas no Brasil.
- Conhecer o Ballet Stagium, uma das primeiras companhias no país que romperam com estilos, técnicas e modelos tradicionais.
- Valorizar o trabalho desse grupo, que denunciou a matança de povos indígenas no Brasil na época da ditadura militar.
- Perceber a dança-teatro como manifestação que reúne elementos dessas duas linguagens artísticas e conhecer seus principais representantes.
- Experienciar a criação de uma dança tendo como referência o processo criativo da coreógrafa Pina Bausch.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR12), (EF69AR13), (EF69AR14), (EF69AR15), (EF69AR31), (EF69AR34) e (EF69AR35).

Contextualização

Caso ache oportuno, reforce com os estudantes que o Ballet Stagium, em seus quase cinquenta anos de existência, buscou encontrar modos de composição cênica, incluindo coreografia, cenografia, trilha sonora e figurinos, que dialogassem com as questões sociais, culturais e políticas do Brasil.

Para mais informações sobre essa companhia fundada pelos bailarinos e coreógrafos Mária Gidali e Décio Otero, consulte o link: <http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/ballet-stagium/por-que-dancar/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Comente com os estudantes que o Ballet Stagium é uma das mais longevas companhias de dança independente do Brasil. Críticos e pesquisadores consideram o grupo um “divisor de águas” na dança brasileira.

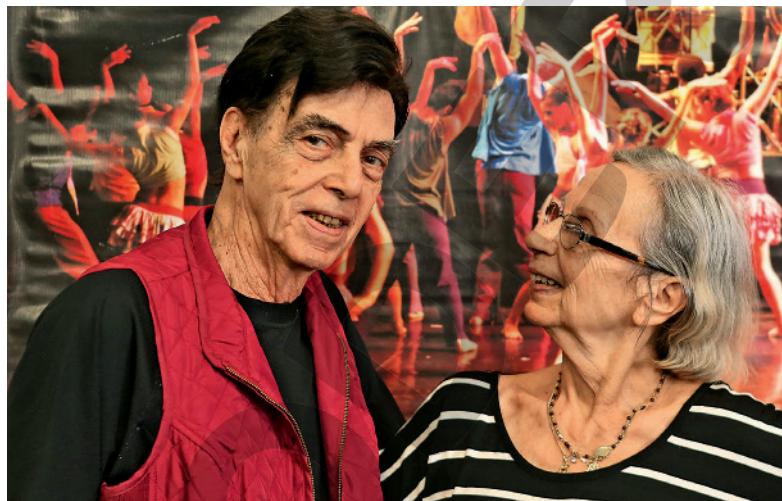


DANÇA E RUPTURA

O TRABALHO DO BALLET STAGIUM

No Tema anterior, você conheceu alguns dançarinos dos Estados Unidos e da Europa que criaram novas formas de pensar e fazer dança. Esses artistas promoveram uma ruptura com estilos, técnicas e modelos tradicionais, transformando definitivamente essa linguagem artística e influenciando dançarinos, coreógrafos e outros artistas da dança no mundo todo.

No Brasil não foi diferente. Uma das primeiras companhias que aderiram a esse movimento foi o Ballet Stagium. Fundado em 1971 pelos bailarinos e coreógrafos Mária Gidali e Décio Otero, o Stagium foi pioneiro ao romper com padrões estéticos dos repertórios do balé clássico e propor outras maneiras de se relacionar com a dança.



HELVICO ROMERO/ESTADÃO CONTEÚDO

Décio Otero e Mária Gidali, em São Paulo (SP), em 2016.

É importante destacar que essas rupturas não foram apenas no que diz respeito à concepção coreográfica, mas também em relação às temáticas dos trabalhos. Conforme tratado nos Temas 1 e 2, acontecimentos históricos ou questões sociais da atualidade influenciam a visão de mundo e a criação artística dos dançarinos e coreógrafos que estudamos. Da mesma forma, o Ballet Stagium produziu espetáculos integrados à realidade brasileira, abordando questões políticas e sociais. Em 1977, por exemplo, estreou o espetáculo **Kuarup ou a questão do índio**, e, em 1984, **Missa dos quilombos**, que aborda a presença africana no Brasil, além de muitos outros.

Contextualização

Aproveite esse momento para perguntar aos estudantes se eles já assistiram a espetáculos de dança. Se algum estudante já tiver assistido, pergunte a ele como foi a experiência, peça que conte como era o espaço da apresentação (palco, rua, outros), como era a trilha sonora (ao vivo, música erudita, música popular etc.), como era o figurino, se havia temática etc. Estimule-os a refletir sobre os elementos que constituem a obra coreográfica, para que eles os identifiquem e desenvolvam uma visão crítica. Auxilie-os a perceber em que marco histórico da dança esses elementos se localizam: antes ou após as rupturas que estudamos nesta Unidade.

Missa dos quilombos

Este trecho de uma matéria escrita pela crítica da dança Helena Katz para o jornal *Folha de S.Paulo* à época da estreia do espetáculo dá uma dimensão da importância dele no período:

“[...] A ‘Missa dos Quilombos’ tem sido muito bem recebida mesmo – conta MÁRIKA GIDALI, diretora artística do espetáculo. Parece que estamos conseguindo mexer numa questão que não é apenas social, mas também pessoal, que é o racismo.

A coreografia é de DÉCIO OTERO, que divide a direção do Stagium com MÁRIKA. [...] Quem me dera poder dançar apenas as coisas mais lindas – comenta MÁRIKA. Por enquanto, e infelizmente, nosso mundo ainda não é cor de rosa.

Uma das funções da dança do Stagium tem sido a de abrir espaço para uma compreensão mais humanizada do próprio ser humano. Daí o tratamento formal e estético que cada um dos temas vem recebendo nas hábeis mãos desse coreógrafo talentoso que é DÉCIO OTERO. [...]”

KATZ, Helena. O racismo no quilombo do Stagium. *Folha de S.Paulo*, 15 ago. 1984. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz51141923110.jpg>. Acesso em: 13 maio 2022.

O BALLET STAGIUM E AS TRILHAS MUSICais

O Ballet Stagium também foi um dos primeiros grupos de dança brasileiros que utilizaram canções da música popular brasileira (MPB) em seus espetáculos. A trilha musical de **Missa dos quilombos**, por exemplo, contava com canções do cantor e compositor Milton Nascimento. Isso também foi uma ruptura radical e muito importante, uma vez que apenas músicas eruditas, tocadas por orquestras, eram consideradas adequadas para a dança, a exemplo do balé.

SERGIO A. TONISAKI/FOLHAPRESS



Apresentação do espetáculo **Missa dos quilombos**, do Ballet Stagium, em 1984. Local desconhecido.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ACERVO BALLET STAGIUM



Apresentação do Ballet Stagium às margens do Rio São Francisco, em 1974.

Artista e obra

Se julgar pertinente, ao trabalhar essa seção, comente com os estudantes que o músico Milton Nascimento é um importante compositor de trilhas sonoras para a dança no Brasil.

Pergunte se algum deles conhece alguma canção gravada por Milton, que também é cantor e compositor muito conhecido no âmbito da música popular brasileira. Caso alguém se manifeste, peça-lhe que cante um trecho da música para os colegas. Enfatize para a turma que Milton Nascimento tem relevância na cultura nacional em virtude da sensibilidade e inventividade de sua obra musical, além de ser reconhecido por seu modo expressivo de cantar. Se nenhum estudante se manifestar, escolha uma canção de Milton Nascimento e a reproduza para a turma. Se possível, priorize as canções do álbum **Missa dos quilombos**, como a "A de Ó (Estamos Chegando)".

Reforce para os estudantes que a canção "Maria Maria", de Milton Nascimento e Fernando Brant, fez parte da trilha sonora do espetáculo homônimo do Grupo Corpo. Logo em sua primeira montagem, esse espetáculo alcançou reconhecimento nacional e internacional, permanecendo em cartaz durante seis anos, e foi apresentado em quatorze países. O Grupo Corpo foi fundado por Paulo Pederneiras, diretor-geral e artístico da companhia, que também assina a iluminação dos espetáculos e a cenografia.

Apresente aos estudantes mais informações sobre a companhia baiana Viladança. Criado em 1998 pela coreógrafa Cristina Castro, o grupo tem como proposta pesquisar o diálogo entre a cultura local e a global por meio da dança contemporânea e sua relação com diversas linguagens artísticas.

Continua

Artista e obra

Milton Nascimento e as trilhas para espetáculos de dança

Milton Nascimento é um dos mais reconhecidos músicos brasileiros. Compositor, letrista e cantor, ele se tornou nacionalmente conhecido em 1967, quando a canção "Travessia", composta por ele em parceria com Fernando Brant (1946-2015), conquistou o segundo lugar no Festival Internacional da Canção.

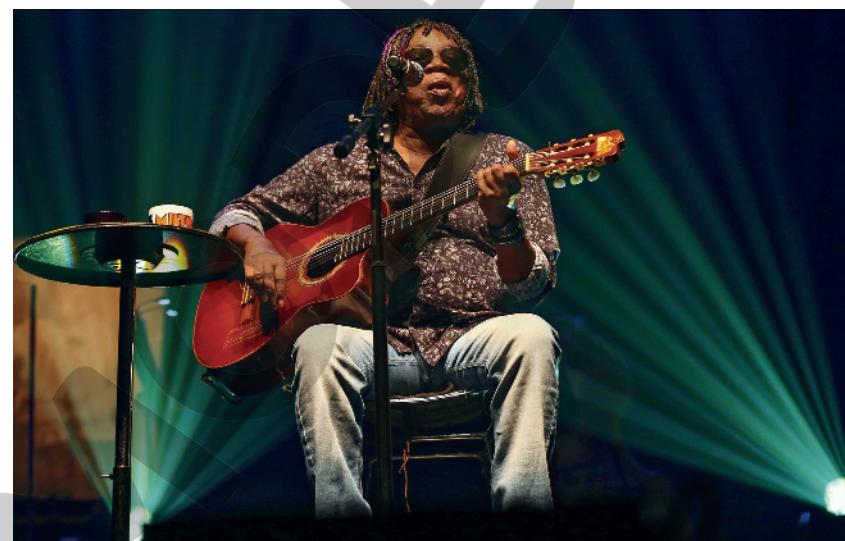
Milton Nascimento já gravou mais de 30 álbuns e teve canções de sua autoria gravadas por grandes nomes da música brasileira, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Maria Bethânia e Elis Regina (1945-1982).

Milton Nascimento durante apresentação no Festival Internacional da Canção, realizado no Rio de Janeiro (RJ), em 1967.



ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Ao longo de sua carreira, assim como em **Missa dos quilombos**, suas canções fizeram parte de trilhas de espetáculos de dança. Em 1976, por exemplo, Milton Nascimento compôs com Fernando Brant a canção "Maria, Maria", que fez parte da trilha do espetáculo de mesmo nome montado pelo Grupo Corpo, companhia fundada em 1975, na cidade de Belo Horizonte (MG). Em 2006, canções de sua autoria fizeram parte do espetáculo **Aroeira** – com quantos nós se faz uma árvore, do Viladança, companhia de Salvador (BA).



JAMES VALQUER/FOTORENA

Milton Nascimento em apresentação na cidade de São Paulo (SP), em 2018.

146

Continuação

Sem perder de vista as tradições populares, o trabalho da companhia se destaca pela constante pesquisa de linguagem e pela formação dos dançarinos, composta de técnicas diversas, que vão do balé clássico a capoeira, danças regionais, canto, atletismo, teatro, perna de pau, percussão, rapel.

Continuação

Esses conflitos continuam acontecendo até os dias de hoje.

Com base na fotografia da manifestação **A floresta é a nossa casa**, comente com os estudantes que a manifestação teve como objetivo denunciar o avanço do garimpo nas terras yanomamis em 2020 e, com o garimpo, o aumento do risco de contaminação de indígenas vulneráveis por covid-19.

Se considerar oportuno, comente também que a Hutukara Associação Yanomami é presidida pelo pensador e líder yanomami, Davi Kopenawa, e que Terras Indígenas Yanomami estão localizadas entre os estados do Amazonas e de Roraima. Lá vivem sete etnias indígenas, além dos Yanomamis, sendo seis delas isoladas. As etnias isoladas são aquelas que nunca tiveram contato com não indígenas ou que têm contato raramente.

KUARUP OU A QUESTÃO DO ÍNDIO

Em 1977, o Ballet Stagium lançou **Kuarup ou a questão do índio**, um dos espetáculos mais importantes do seu repertório. Esse espetáculo ocupa papel de destaque na história da dança no Brasil, pois com ele o grupo reafirmou sua ruptura com o modo de criar do balé clássico e levou para o palco uma proposta de dança que tinha como referência o cotidiano de uma comunidade indígena.

A realização desse espetáculo também foi considerada um marco por conseguir driblar a censura e, em plena ditadura militar, denunciar o genocídio dos povos indígenas que estava ocorrendo no Brasil.

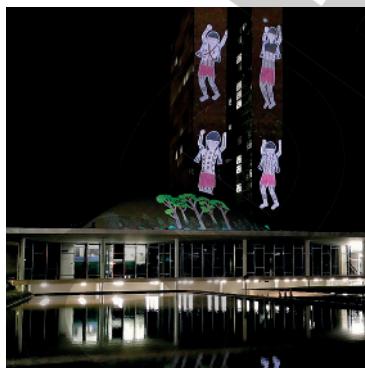


EMÍLIO LUIZ/ACERVO BALLET STAGIUM

Estreia do espetáculo **Kuarup**, em São Paulo (SP), em 1977.

As coreografias foram criadas por Décio Otero, com direção de Márika Gidali. A trilha musical reunia músicas de povos indígenas que vivem no Parque Indígena do Xingu e óperas do músico alemão Christoph Willibald Gluck (1714-1787). Os figurinos do espetáculo foram desenvolvidos pelo estilista Clodovil Hernandes (1937-2009).

Nas últimas décadas, a representação de indígenas em obras artísticas criadas e protagonizadas por pessoas que não são indígenas tem sido questionada pelos povos indígenas de diversas etnias. Um dos problemas que eles apontam nessas representações é a tendência a generalizações, que contribuem para a construção de **estereótipos** e transmitem uma ideia falsa de que as culturas indígenas no Brasil estão presas no passado e não podem mudar. O espetáculo **Kuarup**, entretanto, não tinha como foco a representação desses povos, mas a denúncia contra o **genocídio** que acontecia.



ROQUE DE SA/AGÊNCIA SENADO

Manifestação **A floresta é nossa casa**, em 2020, organizada pela Hutukara Associação Yanomami.

Estereótipo: ideia ou imagem preconcebida que generaliza alguém ou algo. Quando dirigidos a grupos, os estereótipos com frequência reforçam formas de preconceitos e racismos.

Genocídio: prática ou qualquer tentativa de exterminar um grupo de pessoas por causa de sua etnia, raça, religião ou nacionalidade.

Contextualização

Converse com os estudantes reforçando o papel das obras artísticas, pois, muitas vezes, elas constituem importantes veículos para reflexão e discussão sobre acontecimentos sociais e políticos no Brasil e no mundo.

Você pode dizer a eles que, durante a ditadura militar no país, período em que foi criado o espetáculo **Kuarup** (1977), o governo tinha o objetivo de expandir suas fronteiras agrícolas. A ideia era extrair matéria-prima das terras indígenas e construir rodovias na região amazônica.

Esse desenvolvimento econômico e industrial foi realizado, no entanto, sem nenhum planejamento ambiental. As matas foram devastadas para dar lugar às hidrelétricas, às rodovias e à agropecuária. Assim, inúmeros povos indígenas foram deslocados, expulsos e extermínados de suas comunidades para a entrada de colonos que chegavam das mais diferentes regiões do país.

Arte e muito mais

É importante aprofundar as referências indígenas com base nas suas especificidades e não de maneira genérica, para atuar na desconstrução dos estereótipos sobre os povos indígenas. Além das informações que constam nessa seção, você pode mencionar que os indígenas do Alto Xingu vivem na Terra Indígena chamada Parque Indígena do Xingu. Nessa terra, convivem povos indígenas de 16 etnias diferentes, que falam línguas próprias. No Brasil, há 234 povos indígenas, que falam ao todo 180 línguas. Isso indica como são ricas e diversas as culturas indígenas no Xingu e no país, por isso não é possível definir uma maneira única de ser e viver para todas essas culturas.

Para ampliar a conversa sobre os povos xinguanos, você pode também propor um trabalho interdisciplinar com o professor de Geografia, abordando, por exemplo, as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com ênfase nos povos indígenas.

Proposta de análise métrica de influenciadores indígenas

Essa proposta está relacionada ao **Tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia**.

Para que os grupos possam desenvolver a proposta de levantamento de dados sobre os influenciadores indígenas, considere alguns critérios quantitativos e qualitativos:

Levantamento quantitativo: utilizar dados disponíveis nas plataformas, como número de seguidores, número de visualizações e comentários nos conteúdos postados, compartilhamentos, quantidade de conteúdo produzido pelo influenciador etc.

Continua

Arte e muito mais

O kuarup no Alto Xingu

Kuarup, palavra que dá título ao espetáculo criado pelo Ballet Stagium, é uma celebração anual em homenagem aos mortos, praticada pelas comunidades indígenas que convivem no Alto Xingu. Entre os praticantes do *kuarup* estão os Kamayurá, Kuikuro, Mehinako, Kalapalo, Matipu, Waurá, Kaiabi, Aweti, Ikpeng, Kawaiwete, Kisêjê, Nahukuá, Naruvotu, Tapayuna, Trumá, Yawalapiti e Yudjá. O ritual é um meio para o povo xinguano lembrar os mortos e se despedir.



Indígenas da etnia Waurá carregando o tronco *kuarup*, que simboliza pessoas que morreram e serão homenageadas. Gaúcha do Norte (MT). Fotografia de 2019.

A cerimônia, entretanto, não é realizada para todos os mortos, apenas para chefes ou seus parentes, e é praticada com algumas diferenças, dependendo da comunidade que a realiza. Com frequência, os indígenas utilizam troncos de madeira pintados e ornamentados, que representam os mortos homenageados, e em torno deles as famílias passam a noite acordadas se despedindo.

O *kuarup* dura vários dias e inclui diversas atividades. Uma delas é a luta esportiva chamada *huka-huka*, praticada por guerreiros que representam suas comunidades e se preparam física e espiritualmente para lutar. Ganha a luta quem consegue tocar a coxa do adversário ou derrubá-lo segurando suas pernas.

Ao final da celebração, os troncos pintados e ornamentados, chamados de *kuarup*, que representam os entes falecidos, são atirados no rio.

- Você conhece ou já ouviu falar de algum influenciador digital indígena?

Atualmente, muitos indígenas, de diversas etnias, idades e regiões do país utilizam as redes sociais para praticar o ativismo político e social e divulgar suas culturas. Reúna-se em grupo com dois colegas e, com a orientação do professor, pesquise e escolha dois influenciadores digitais indígenas, para fazer um levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre a presença e a atuação deles nas redes.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Faça no diário de bordo.

148

Continuação

Levantamento qualitativo: verificar a qual etnia o influenciador pertence, se possui alguma atuação profissional, além da ocupação de influenciador, quais temas ele aborda com mais frequência, como é a interação textual de seus seguidores e outras referências consideradas relevantes.

Para a realização da pesquisa, os estudantes podem recorrer a fotografias, vídeos, podcasts, textos publicados e difundidos nas redes sociais, portais de transmissão de vídeos ou áudios etc.

Para apresentar os dados coletados, sugira que produzam cartões com papéis, canetas coloridas e outros materiais disponíveis, informando os nomes e endereços digitais dos influenciadores, dados numéricos, nuvens de palavras, frases que representem os temas principais ou reivindicações etc. Os cartões de apresentação podem ter como referência visual para sua criação as tipografias, cores e imagens utilizadas nas páginas.

Entre textos e imagens

Ballet Stagium leva *Kuarup* de volta ao Teatro Municipal quarenta anos depois da estreia

“[Nos] dias 2, 3 e 4 de julho de 1977, *Kuarup* estreava no mesmo Teatro Municipal de São Paulo [...]. Na época, o Ballet Stagium, fundado e dirigido por Márika Gidali e Décio Otero, fez um programa na forma de um jornal, em papel kraft, tendo na capa os cinco primeiros parágrafos do Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade, de 1928, e um pequeno texto de Décio Otero, dedicando *Kuarup*: ‘Para você, que nasceu aqui, que mora aqui, que gosta daqui’. [...] Tudo começou quando Décio ouviu a música do Xingu, três anos antes, e espantou-se com a sua complexidade. Deixou maturar por um tempo, e daí surgiu *Kuarup*, a sua 23^a obra.

[...]



HÉLIO ROMERO/ESTADÃO CONTEÚDO

Integrantes do Ballet Stagium em ensaio do espetáculo *Kuarup* – 40 anos, em São Paulo (SP), em 2017.

Sobre a remontagem, Márika destaca a experiência de trabalhar com bailarinos muito jovens. ‘É bem diferente ensaiar gente com 17 anos, que tem outros valores e vem do mundo dos festivais. Partimos da forma, levamos cada um a se jogar para dentro de si para construir o contexto, para depois, em cena, devolver o que brotou.’ E Décio complementa: ‘É impressionante como atualmente os bailarinos peggam a coreografia tão facilmente, mas, para chegar à proposta do coreógrafo, ah... isso gasta um tempo bem maior. No caso de *Kuarup*, foi um caminho trabalhoso para perceberem porque se trata de uma obra clássica, digamos assim, da dança brasileira’.

[...]

KATZ, Helena. Ballet Stagium leva *Kuarup* de volta ao Teatro Municipal 40 anos depois da estreia. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 set. 2017. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/teatro-e-danca/ballet-stagiumleva-kuarup-de-volta-ao-teatro-municipal-40-anos-depois-da-estreia,70002001401>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Faça no diário de bordo.

Questões

- Em sua opinião, como podemos relacionar *Kuarup* ou a questão do índio com os espetáculos apresentados no Tema 1 (**Pai contra mãe**, da Cia. Fusion de Danças Urbanas, e **Rainha**, do grupo Margaridas Dança)?
- Se você fosse criar um espetáculo de dança, qual ou quais questões sociais escolheria para trabalhar? Por quê?
- Você conhece ou já ouviu falar de algum artista indígena?

149

Entre textos e imagens

Ao abordar com os estudantes o assunto da reapresentação do espetáculo *Kuarup*, depois de quarenta anos de sua concepção, comente que sua importância está não apenas na experiência de rememorar a história, mas também no fato de que, ainda hoje, são muitos os desafios enfrentados pelos povos indígenas.

Questões

Comece orientando a dinâmica de leitura do texto. Primeiro, peça aos estudantes que leiam individualmente o texto jornalístico. Depois, busque três voluntários para fazer as “vozes” que estão no texto: da crítica da dança Helena Katz, que é quem escreve a matéria, e das citações de Décio Otero, no primeiro parágrafo, e de Márika Gidali, no segundo parágrafo. Esta segunda leitura deve ser feita em voz alta.

Continua

Continuação

1. Os estudantes podem mencionar que as propostas abordam questões sociais do Brasil. No caso daqueles espetáculos, uma reflexão a respeito da situação dos negros – principalmente das mulheres – na atualidade. Mas aponte uma diferença: enquanto nos espetáculos **Rainha** e **Pai contra mãe** há dançarinos negros, em **Kuarup** nenhum representante desses povos participa do espetáculo.

2. Estimule os estudantes a refletir sobre as questões da sociedade que mais os tocam e instigue-os a falar sobre elas e a discuti-las com os colegas. É possível também que algumas dessas questões já tenham aparecido no trabalho com as palavras-tema, ao final do Tema 1.

3. A partir dessa pergunta, retome a conversa sobre as representações das culturas, histórias e lutas políticas dos indígenas no Brasil. Nos últimos anos, artistas com origem indígena têm chamado a atenção para a importância de considerar e escutar seus pontos de vistas, respeitando sua diversidade e seu direito à autorrepresentação.

Se for possível, oriente uma pesquisa na internet sobre o assunto. Nela, considere artistas ou coletivos que produzem por meio de diversas linguagens. Ressalte que eles fiquem atentos às etnias às quais os artistas pertencem e se perguntam quais as possíveis relações entre aquilo que produzem artisticamente e suas referências culturais.

No Tema 4, a questão poderá ser retomada por meio do trabalho da cineasta Olinda Yawar, que é descendente dos povos Tupinambá e Patató Hähäe, e da cantora Djuena Tikuna, do povo Tikuna, uma das intérpretes da canção “Demarcação Já”.

Contextualização

Comente com os estudantes que a **dança-teatro** surgiu como um modo de acrescentar à dança mais possibilidades dramatúrgicas. Assim, as composições poderiam revelar emoções humanas sem que tivessem de se ater a um conjunto de códigos estabelecidos previamente, como acontecia nas composições do balé clássico.

No início do século XX, na Alemanha, o coreógrafo Rudolf Laban criou os princípios da dança-teatro. Mais tarde, esses princípios foram ampliados por seus discípulos Kurt Jooss (1901-1979) e Mary Wigman, mas foi com Pina Bausch que a dança-teatro ganhou notoriedade mundial e passou a ser reconhecida como uma forma de arte que traz a teatralidade para a dança.

Se julgar oportuno, explique aos estudantes que as rupturas com os padrões do balé não se deram apenas na questão estética. Os modos de criação em dança também foram modificados. Antes, o coreógrafo ou diretor detinha todo o poder de escolha e concepção da obra. Os dançarinos eram como ferramentas que executavam as ideias do coreógrafo.

Com as mudanças de paradigmas, os dançarinos passaram a exercer uma função chamada *intérprete-criador*, pois cocriam a obra ao também serem convocados a criar e dar sua contribuição para o processo artístico.

A DANÇA-TEATRO

Vimos que a liberdade expressiva observada no trabalho do Ballet Stagium e de outras companhias de dança contemporânea resulta de uma série de propostas desenvolvidas por dançarinos e coreógrafos que, a partir do século XX, passaram a questionar, entre outros, os rígidos padrões estéticos do balé clássico.

Uma dessas propostas foi a **dança-teatro**, que teve início na Alemanha no final da década de 1920 com o nome de *Tanztheater*. Originária das pesquisas realizadas por Rudolf Laban (que conhecemos no Tema anterior) e por seus alunos e colaboradores Kurt Jooss (1901-1979) e Mary Wigman (também mencionada no Tema anterior), a dança-teatro, como o nome indica, reúne elementos da dança e do teatro.

Na dança-teatro não há somente a preocupação com as formas e com a visualidade dos movimentos, mas com a narrativa, mesmo que ela não seja linear. A dança-teatro ganhou notoriedade com o trabalho da dançarina e coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009). Relacionadas com o cotidiano e com as emoções humanas, as produções de Bausch propiciam que a plateia se identifique e até se reconheça nas cenas. Isso porque, em suas criações, a coreógrafa buscava trabalhar a universalidade das relações e emoções humanas.

Elementos do cotidiano e da natureza eram bastante presentes em suas obras. Na fotografia a seguir, por exemplo, vemos uma cena de **Vollmond**, espetáculo de Pina Bausch que tem a água como principal elemento cênico.



Cena do espetáculo **Vollmond**, de Pina Bausch, apresentado pelo grupo Tanztheater Wuppertal, em Londres, Reino Unido, em 2013.

Artista e obra

O trabalho de Pina Bausch

O trabalho de Pina Bausch foi marcado pela forma como ela dirigia o processo criativo de suas coreografias. Baseando-se em um tema, Bausch fazia solicitações ou perguntas, que deviam ser respondidas em forma de danças pelos dançarinos. Ela pedia a um deles, por exemplo: "Faça uma coisa que o deixa envergonhado". Podia também perguntar: "Como você se comporta quando perde algo?". Para responder a essas perguntas, os dançarinos precisavam refletir sobre suas experiências, seus sonhos e seus medos e transformá-los em movimento. Com base nas respostas corporais e verbais apresentadas, Pina Bausch criava suas coreografias.

É muito importante destacar que essa criação compartilhada é também decorrente do movimento de ruptura na dança. No balé clássico, os bailarinos apenas executavam as coreografias e ideias do coreógrafo ou diretor. Na proposta de Bausch, a criação é conjunta. A diretora faz perguntas e provocações, e os dançarinos improvisam e criam suas coreografias com base nessas propostas.

A função da coreógrafa e diretora é organizar esse material cênico elaborado pelos dançarinos em um processo de criação que será mais tarde chamado de **processo colaborativo**.

Observe, um registro do espetáculo **Cravos**, criado por Pina Bausch.



Cena do espetáculo **Cravos**, de Pina Bausch, apresentado pelo grupo Tanztheater Wuppertal em Hamburgo, Alemanha, em 2000.

ARNE DEBERT/AFP

MOENKEBILD/ULLSTEIN BILD/GETTY IMAGES

Sugestão de atividade

Você pode provocar os estudantes com essa indagação: o que você diz com os movimentos?

Essa prática é inspirada no processo coreográfico de Pina Bausch. Nos seus trabalhos, ela começava fazendo perguntas aos intérpretes-dançarinos, que respondiam com movimentos de dança.

Para experimentar essa prática, peça aos estudantes que se organizem em duplas.

A criação vai partir de uma pergunta pessoal. Aqui estão algumas possibilidades de perguntas:

*Do que você tem medo?
Do que sente saudades?
Quais sabores lembram sua infância?*

Oriente-os a escolher uma dessas perguntas para trabalhar ou elaborar uma nova.

A partir da pergunta, eles devem começar a se movimentar ao mesmo tempo, motivados pelas vivências ou memórias que a pergunta escolhida tinha disparado neles. Enquanto fazem as movimentações, eles devem perceber também os movimentos do colega.

Oriente-os a fazer os movimentos pensando nas sensações corporais que associam com a pergunta, evitando fazer mímicas. Os movimentos podem ser abstratos, sem a preocupação de responder diretamente à pergunta. Ela é um ponto de partida para investigar sentimentos e sensações com os movimentos dançados.

Depois do exercício de criação, peça às duplas que conversem sobre o processo e relatem quais vivências ou memórias inspiraram os movimentos.

Artista e obra

Pode ser interessante comentar com os estudantes que Pina Bausch fundou a companhia Tanztheater Wuppertal em 1973, na qual permaneceu como coreógrafa até seu falecimento, em 2009. Suas danças eram criadas com base em uma profunda observação e compreensão das subjetividades humanas e do modo como as pessoas se relacionam consigo, com o entorno e com o mundo. As composições de dança criadas por Pina Bausch tinham como referência as experiências pessoais dos dançarinos, fazendo com que eles participassem ativamente das criações.

Em 2011, foi lançado o documentário **Pina**, filmado em tecnologia 3D e dirigido pelo cineasta alemão Wim Wenders (106 min). O documentário é uma homenagem ao trabalho e ao pensamento da coreógrafa Pina Bausch, que usava elementos da natureza (rochas, água etc.) para compor os movimentos corporais dos dançarinos.

Experimentações

Essa atividade pode ser uma continuidade das propostas dos Temas 1 e 2 ou um novo momento de prática e criação com os estudantes, sem relação com as proposições anteriores.

Nos dois casos, para a realização dessa atividade, escolha um espaço adequado para o trabalho dos grupos com movimentos de dança e em que seja possível colocar algumas músicas para tocar. As músicas podem ajudar na ativação das memórias e vivências pessoais dos estudantes por meio do corpo. Por isso, escolha algumas canções ou músicas instrumentais considerando esse estímulo.

Essa proposta pode disparar memórias ou vivências sensíveis para alguns estudantes, e questões que talvez eles ainda não tenham recursos emocionais para lidar. Fique atento aos grupos; se perceber alguma situação como essa, converse individualmente com o estudante e decida com ele qual é a melhor ação a tomar no momento, atentando-se para não expor questões pessoais dele ao restante do grupo.

Momento 1: esse é o momento em que os estudantes vão ativar a memória do corpo. Por isso, é interessante que as músicas já estejam tocando. Incentive-os a fazer improvisações de movimentos livremente, evitando mímicas, primeiro com um foco individual e, depois, com foco coletivo.

Momento 2: circule entre os grupos com atenção a três objetivos: (1) auxiliá-los no processo, tirando dúvidas se necessário; (2) facilitar os processos de colaboração dos grupos, pois, como nesta proposta eles assumirão papéis diferentes, é possível que haja alguma incompreensão sobre os processos de decisão e escolha para a criação das cenas. Por isso, pode ser importante relembrá-los de que o trabalho continua horizontal no processo de criação.

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Neste Tema, você estudou a dança-teatro de Pina Bausch e conheceu um pouco de seu processo de criação. Agora, vai experimentar criar uma cena de dança, tendo como referência o processo criativo dessa coreógrafa. Para trabalhar essa cena, em grupo, retomem o trabalho com as palavras-temas, atividade realizada no Tema 1, ou criem uma nova cena de dança. Caso decidam retomar o trabalho feito no Tema 1, será necessário se reunir com o mesmo grupo.

Momento 1 – Memórias do corpo

- Com a orientação do professor, reúna-se com quatro colegas, formando um grupo de cinco pessoas.
- Em seguida, retomem as palavras-temas definidas na atividade do Tema 1 ou escolham novos temas que interessem a todo o grupo.
- Com base nesses temas, compartilhem memórias e vivências pessoais que eles suscitaram.
- A seguir, experimentem movimentos que expressam como vocês sentem no corpo essas vivências e memórias pessoais e quais movimentos de dança elas inspiram a fazer. Evitem fazer mímicas.
- Trabalhem essas movimentações pessoais em grupo; aos poucos elas deixarão de ser movimentos individuais e poderão ser movimentos do grupo, mas cada um vai dançá-los da sua maneira.
- Usando o diário de bordo, façam um registro rápido dos movimentos que surgiram na improvisação para não esquecer. Nesse registro, vocês podem usar desenhos ou palavras-chave.

Momento 2 – Narrar a memória

- Agora vocês vão organizar esses movimentos e criar uma nova cena de dança. Para criá-la, vão exercer o papel de coreógrafos ou de intérpretes-dançarinos.

- Dividam o grupo em dois subgrupos e definam qual subgrupo vai fazer o papel de coreógrafos e qual exercerá o papel de intérpretes-dançarinos.
- Em seguida, os intérpretes-dançarinos vão dançar novamente os movimentos criados em conjunto no primeiro momento. Se for necessário, os coreógrafos podem relembrar alguns desses movimentos junto com os dançarinos, com base no que se lembram e nos registros feitos no diário de bordo.
- No momento que os intérpretes-dançarinos praticam os movimentos, os coreógrafos observam e começam a definir qual será a ordem deles, pensando como esses movimentos podem criar um conjunto, uma sequência de dança. Os coreógrafos fazem essa proposta para os intérpretes-dançarinos, que poderão praticar a sequência e, percebendo como seria dançá-la, podem propor alterações na ordenação sugerida pelos coreógrafos.
- Considerando as percepções de todo o grupo, conversem para decidir como ficará a sequência final.

Momento 3 – Partilha e registro

- Depois de criarem a cena juntos, se ela tiver algum título, anotem no diário de bordo. Se não tiver, vocês podem registrar com números ou letras, como Cena A ou B.
- Em seguida, converse com o grupo sobre como foi a experiência de criar uma cena de dança dessa maneira.
- Para terminar a proposta, façam, individualmente ou em grupo, registros da cena criada. Você们 podem usar desenhos, como aprenderam na atividade do Tema 2, ou palavras-chave. Nesse registro, façam também uma lista de sentimentos e sensações que vocês experimentaram enquanto realizavam a proposta.

152

Continuação

Se perceber que os grupos estão com alguma dificuldade de compreender a questão, sugira que todos experimentem em algum momento ambos os papéis – de coreógrafos e intérpretes-dançarinos; (3) observe e avalie como os estudantes estão trabalhando em colaboração.

Momento 3: proporcione um momento para a partilha da experiência.



A DANÇA COMO MANIFESTO

TERRA

A fotografia mostra uma cena do espetáculo **Terra**, criado pelo Grupo Grial de Dança, em 2013. Observe-a e, depois, responda às questões propostas.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A dançarina Maria Paula Costa Rêgo em apresentação do espetáculo **Terra**, do Grupo Grial de Dança, em Belo Horizonte (MG), em 2013.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Em sua opinião, qual seria o significado da forma fechada e esférica que a dançarina faz com seu corpo?
2. Descreva o figurino que ela está usando.
3. Quais são os elementos cenográficos mostrados na fotografia?
4. Como o figurino e o cenário se relacionam?
5. O que nessa fotografia remete ao trabalho de Pina Bausch apresentado no Tema anterior?

153

Objetivos

- Conhecer artistas que promovem o diálogo entre as culturas europeia, indígena e africana, sem esquecer das tradições populares.
- Compreender propostas de dança que abordam questões relacionadas aos povos indígenas.
- Entender o conceito de dança-manifesto.
- Identificar recursos visuais que ajudam a comunicar a temática de um espetáculo de dança.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR12), (EF69AR14), (EF69AR31) e (EF69AR34).

Foco na linguagem

1. Após ouvir a opinião dos estudantes, converse com eles sobre as diferentes formas que o corpo pode fazer: achatada, pontiaguda, torcida e esférica, lembrando que cada uma delas tem um significado. Explique que, no caso da cena retratada, a dançarina parece desejar trazer a terra para ela. Comente que a forma esférica também pode estar ligada a sentimentos e pergunte a que sentimentos associam essa forma. Após ouvi-los, comente que, quando nos fechamos, em geral revelamos angústia ou dor, e destaque que esses sentimentos se relacionam com o trabalho de dança retratado.

2. A dançarina usa uma espécie de macacão feito com tecidos de tons terrosos.

3. Espera-se que os estudantes mencionem a areia que está depositada sobre o palco. Explique que a areia, quando é manipulada, forma desenhos no ar. Chame a atenção também para a iluminação, elemento cenográfico fundamental na cena retratada.

4. Espera-se que eles comentem que as cores escolhidas para o figurino se fundem visualmente com a areia do cenário. Saliente que a iluminação reforça essa fusão.

5. Em **Terra**, assim como em **Vollmond**, há uma interação entre o dançarino e os elementos naturais. Em **Vollmond**, por exemplo, os dançarinos interagem com água.

Artista e obra

Comente com os estudantes que a proposta do Grupo Grial consiste em aproximar as tradições culturais do Nordeste brasileiro com as abordagens contemporâneas da dança. Para isso, o grupo utiliza elementos da cultura popular como referência para elaborar uma linguagem cênica.

O Grupo Grial foi criado quando a coreógrafa pernambucana Maria Paula Costa Rêgo foi convidada pelo escritor paraibano Ariano Suassuna para desenvolver uma pesquisa sobre a linguagem armorial na dança. A partir de então, o Grupo Grial, cuja sede fica no Recife (PE), vem elaborando produções que dialogam com a diversidade cultural brasileira, revelando e valorizando saberes tradicionais dos povos que compõem a nossa sociedade.

Essa proposta dialoga de maneira afinada com o pensamento do Movimento Armorial, fundado em 1970 por Ariano Suassuna. O intuito desse movimento, que abrangeu a literatura, a música, o teatro, as artes visuais, a arquitetura e o cinema, era criar uma arte brasileira oriunda das raízes populares, promovendo um encontro potente entre os chamados "saberes eruditos" e os "saberes populares". Nesse sentido, o Sertão nordestino foi valorizado pela riqueza de seus bens culturais e artísticos.

O texto "Bailarinos com o pé no terreiro: Grupo Grial de Dança", indicado nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais desse Manual, contém mais informações sobre o Grupo Grial de Dança.

Continua

Artista e obra

Grupo Grial de Dança

Você lembra que, na Unidade 2, foram apresentados aspectos da obra do dramaturgo Ariano Suassuna? Nessa mesma Unidade, soube também que ele foi o responsável pela criação, em 1970, do Movimento Armorial.

O Grupo Grial de Dança surgiu no Recife (PE), em 1997, por iniciativa de Suassuna e da coreógrafa e dançarina Maria Paula Costa Rêgo. O desejo de ambos era aprofundar as pesquisas sobre **dança armorial**, cujo objetivo é unir elementos de manifestações populares e da dança contemporânea.

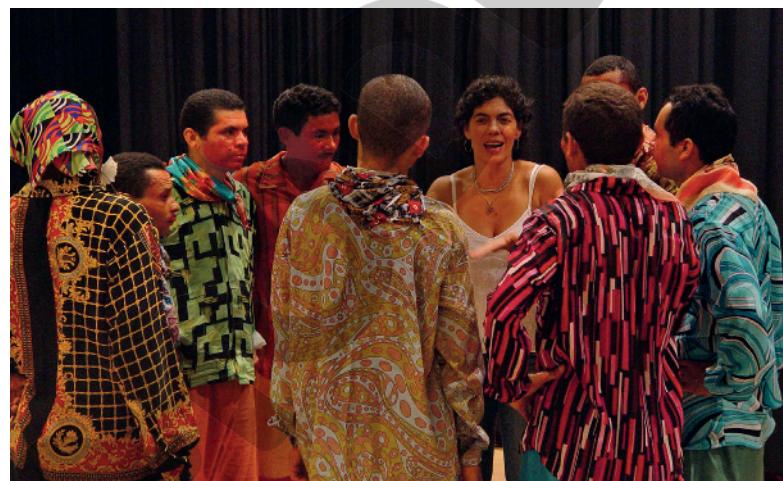
Maria Paula e Ariano Suassuna
em Recife (PE), em 2009.



LÉO CALDAS/GRUPO GRIAL DE DANÇA

Ao longo de mais de vinte anos de atuação, o Grupo Grial de Dança tem promovido o diálogo entre as heranças europeia, indígena e africana em um modo contemporâneo de fazer e propor arte.

Maria Paula Costa Rêgo tem na dança contemporânea sua base de trabalho sem deixar, no entanto, de dialogar com as tradições populares do Brasil. Além dos dançarinos da dança contemporânea, o grupo conta com a participação de integrantes de danças populares.



HIROYAZU SHIMABUKU/GRUPO GRIAL DE DANÇA

Maria Paula orienta um grupo de dançarinos. Recife (PE), 2007.

154

Continuação

Para obter mais informações sobre o Movimento Armorial, consulte o *site* do Museu Afro Brasil, no link: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/movimentosesteticos/movimento-armorial>. Acesso em: 28 fev. 2022.

A PROPOSTA DO ESPETÁCULO

Assim como **Kuarup ou a questão do índio**, que conhecemos no Tema anterior, **Terra** propõe uma reflexão sobre questões relacionadas aos povos indígenas. O principal aspecto abordado no espetáculo é a luta desses povos pelo reconhecimento do direito que têm de viver nas terras tradicionalmente ocupadas por eles.

Nesse espetáculo, quem dança é a própria coreógrafa e diretora, Maria Paula Costa Rêgo. Isso gera características bem peculiares, pois a intérprete é também a criadora das cenas – ou seja, ela é uma **intérprete-criadora**. Além da criação dos movimentos, Maria Paula fez a pesquisa sobre povos indígenas e a concepção do espetáculo. A proposta de intérpretes que também são criadores de suas coreografias surgiu e se afirmou com base no trabalho de dançarinas como Isadora Duncan, Loie Fuller e Mary Wigman, que conhecemos no Tema 2.



GUTO MUNIZ/FOCO IN CENAGRUPO GRIAL DE DANÇA

A dançarina Maria Paula Costa Rêgo em apresentação do espetáculo **Terra**, do Grupo Grial de Dança, em Belo Horizonte (MG), em 2013.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.



1. Você sabe o significado da palavra *manifesto*? Depois de pesquisar em um dicionário, crie em seu diário de bordo um verbete com suas próprias palavras.
2. O que significa manifestar para você? Em seu diário de bordo, elabore um verbete para esse verbo.
3. Como se dança um manifesto? Reúna-se com dois colegas e usem o corpo para criar juntos uma sequência de, no máximo, três movimentos que expressem a ideia de manifesto.

155

Contextualização

Nesse momento, enfatize para os estudantes que o espetáculo interpretado e dirigido por Maria Paula Costa Rêgo aborda a relação dos povos indígenas com a terra.

É importante comentar com a turma que os elementos da natureza são carregados de significado para os indígenas, para quem a terra é sagrada, pois dela se extraem os produtos para a subsistência e as plantas medicinais que oferecem a cura para diversos tipos de doenças e males. Por essas razões, os povos indígenas tratam os recursos naturais de modo cuidadoso, procurando preservar a natureza e evitando utilizar o padrão de exploração predatória de madeira e de minérios, por exemplo.

Continua

Continuação

Caso considere oportuno, comente com os estudantes que, de acordo com a coreógrafa Maria Paula Costa Rêgo, antes de ser transferido para um espaço cênico, o espetáculo **Terra** foi criado na praia Maria Farinha, em Paulista (PE), por conter a areia que seria utilizada como material cênico e por remeter à imensidão das terras indígenas, que foram sendo diminuídas pouco a pouco desde a colonização portuguesa. Assim, a areia, cuja quantidade também diminui em cena durante o espetáculo, é considerada o elemento simbólico da luta dos povos indígenas, que vieram suas terras ser invadidas ao longo dos anos sob o argumento do “progresso”.

Se considerar oportuno, apresente aos estudantes um vídeo desse espetáculo ou trechos dele, disponível no link: <https://vimeo.com/125298961>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Foco na linguagem

1. Se possível, verifique se a biblioteca ou a escola tem alguns dicionários físicos que possam ser usados nessa proposta. Aproveite esse momento para orientar os estudantes sobre como consultá-los. Com a facilidade da internet e dos smartphones, é possível que alguns nunca tenham consultado um dicionário físico ou que esta seja uma experiência que tiveram há algum tempo.

2. Com base na pesquisa realizada na atividade 1, solicite aos estudantes que elaborem um verbete para a palavra *manifestar*.

3. Com base nos verbetes elaborados, peça às duplas que criem a sequência de movimentos de modo a expressar corporalmente o que entendem por *manifesto*. Se perceber que os estudantes apresentam alguma dificuldade ao trabalhar o verbete na criação, oriente que se concentrem nos verbos que escreveram ou que façam uma lista de verbos relacionados ao verbete, a fim de inspirar a criação.

Contextualização

Ao abordar o tema da visualidade na dança, comente com os estudantes que, além do corpo dos intérpretes em movimento, todos os elementos que fazem parte do espaço cênico são relevantes para a composição de uma obra.

Os recursos de iluminação, por exemplo, além de iluminar todo o espaço, podem acentuar, transformar e modificar aspectos da materialidade, da textura, da cor, do tamanho, do volume, do contorno, do peso e do brilho dos corpos e dos objetos. Além disso, a iluminação pode alterar o contexto emocional de um espetáculo e as sensações causadas por ele.

Pensando na dança como manifesto, abordagem desse Tema, podemos considerá-la um instrumento de denúncia social.

Ao escolher como elementos cênicos os elementos da natureza – a areia na coreografia **Terra** –, reforça-se a situação-objeto dessa denúncia (nesse exemplo, a demarcação de terras). Chame a atenção dos estudantes e faça-os refletir sobre o fato de que todos os elementos constituintes de uma produção artística são minuciosamente escolhidos e ajudam a comunicar a temática do espetáculo.

A VISUALIDADE

Os elementos visuais foram essenciais para o desenvolvimento do espetáculo **Terra**. Esses elementos compõem o corpo em movimento e dialogam com ele. A areia, por exemplo, além de lembrar a terra, ao longo do espetáculo vai sumindo de cena, em uma alusão à perda das terras dos povos indígenas. A areia também é um elemento que possibilita manipulação por parte da dançarina. Essa interação cria imagens e movimentos fundamentais para a composição da cena de dança. Observe as imagens.



A dançarina Maria Paula Costa Rêgo em dois momentos do espetáculo **Terra**, do Grupo Grial de Dança, em Belo Horizonte (MG), em 2013.

A iluminação também é um recurso visual que possibilita à dança tomar outras formas, contornos e brilhos. A escolha da cor, da direção, da intensidade e dos desenhos da luz em cena propicia à dança outras características. A iluminação faz parte da dança tanto quanto o movimento. Imagine, por exemplo, a apresentação de um mesmo espetáculo de dança à luz do sol, à luz da lua (à noite) ou com a iluminação do teatro. Seriam três espetáculos completamente diferentes.

Arte e muito mais

Povos indígenas e preconceitos

A performance **Preconceito**, criada em 2021 pela cineasta Olinda Yawar, debate o racismo e os estereótipos associados aos povos indígenas no Brasil.

A artista começa desconstruindo a ideia de que não existe preconceito contra povos indígenas no país e expõe algumas falas do senso comum como: "programa de índio", "os índios são preguiçosos" etc.

Contrapondo-se a essas ideias preconceituosas, ela dança, reafirmando as diferenças culturais e a diversidade dos povos indígenas, ao som da canção "Xenofunk", do músico Nelson D. Na performance, a artista também toca um maracá, usa chocalhos de pernas, um cocar na cabeça e outros elementos. Seus passos remetem a movimentos dançados com músicas tradicionais pataxós e guaranis, e ela inclui outras movimentações livres de dança. Observe alguns fotogramas dessa performance.



Fotogramas da performance **Preconceito**, de Olinda Yawar, 2021.

Arte e muito mais

Esses trabalhos da cineasta Olinda Yawar são uma oportunidade para ressaltar a importância de respeitar, conhecer e valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas. É também um conteúdo interessante para tratar sobre Educação ambiental, considerando as perspectivas do seu ativismo e cosmovisão a partir do filme **Equilíbrio**.

A entidade *Kapoora* é considerada protetora das matas. Uma versão não indígena dessa entidade está presente nas histórias populares brasileiras com o nome de Caipora; no entanto, é preciso ter o cuidado de não transpor essas histórias como se fossem a mesma de *Kapoora*, que faz parte da cosmovisão dos Tupinambás. As histórias populares de Caipora com frequência estão carregadas de preconceitos religiosos e de outras alterações, a partir de processos históricos e interculturais que revelam a opressão histórica e cultural contra os povos indígenas.

Comente que o cartaz do filme **Equilíbrio** tem a presença da *Kapoora*.

Se considerar oportuno, esclareça a sigla **APA**, como a abreviação da nomenclatura **Área de Proteção Ambiental**. As APAs são extensas áreas de preservação do meio natural, com certo nível de ocupação humana, que garante a proteção e a conservação ambiental.

Análise do discurso de Ailton Krenak

A proposta de análise do discurso de Ailton Krenak converge com o **Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo (Educação em direitos humanos)**.

Desperte o interesse dos estudantes para o texto, apresentando um trecho do vídeo dessa fala, onde Ailton Krenak pinta o rosto com tinta de jenipapo enquanto fala ao plenário, disponível no Portal de Revistas da USP, em: <https://drive.google.com/file/d/1PkFNpds7iPbqHHAWi bvxtZfjroFVsY/view> (acesso em: 13 maio 2022), ou sugerindo a leitura do discurso em voz alta, compartilhada por dois ou mais estudantes. O discurso pode ser encontrado na íntegra em: http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27_CONSTITUINTE.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

Em seguida, oriente a proposta e leia os critérios de análise sugeridos. Verifique se os grupos compreenderam os critérios e a proposta ou se houve alguma dúvida. É possível que essa seja a primeira experiência de análise de discurso para eles.

Após a finalização das análises, oriente os grupos a apresentar as conclusões a que chegaram. Nesse momento, se possível, divida o quadro em duas partes e sugira que cada grupo use uma delas. Assim, a partir do segundo grupo será possível observar e dialogar com os estudantes sobre as diferenças entre as análises, ressaltando que, mesmo usando os mesmo critérios, as análises discursivas podem chegar a conclusões bem diferentes. Quando chegar ao terceiro grupo, a análise do grupo 1 pode ser apagada para que a comparação seja feita com o grupo 2, e assim por diante.

Continua

Yawar, além de cineasta, é documentarista, jornalista e produtora audiovisual. Ela reside na Terra Indígena Caramuru-Paraguassu, localizada no sul da Bahia, e descende dos povos Tupinambá e Pataxó Hā Hā Hāe.

Entre seus filmes estão os curtas-metragens **Kaaporá – O chamado das matas** e **Equilíbrio**. Leia um trecho da sinopse do curta **Equilíbrio**, que comenta também o filme **Kaaporá – O chamado das matas**:

“**Equilíbrio** foi feito como um segundo filme que trata das questões ambientais, falando através da entidade **Kaaporá** para produzir o argumento e discurso dos filmes. O primeiro, **Kaaporá – O chamado das matas**, aborda a questão ambiental e espiritual da entidade, sua relação com as matas e as pessoas, enquanto **Equilíbrio** foca na problemática ambiental e como a civilização tem usado o planeta de forma hostil e desarmônica. **Equilíbrio** é um alerta do espírito das matas para a humanidade, foi gravado na APA **Kaaporá**, na Terra Indígena Caramuru.”

- Ailton Krenak é considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro. Leia trechos do discurso “Invocação à terra”, pronunciado por ele durante a Assembleia Constituinte, em 1987:

“Sr. Presidente, Srs. Constituintes, eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas à Assembleia Nacional Constituinte [...]”

Assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos seus direitos originários às terras em que habitam – e atentem bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de que não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitat, nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena. Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante. [...]”

Invocação à terra, discurso de Ailton Krenak na Constituinte. In: MANDAGARÁ, Pedro. Ailton Krenak, voz indígena na Constituinte. Cadernos SELVAGEM. Rio de Janeiro (RJ): Dantes Editora Biosfera, 2021. p. 1-2.

- a) Com as orientações do professor, reúna-se com quatro colegas para fazer uma análise do discurso a partir dos seguintes critérios: quem é o autor do discurso; em que local e época ocorreu; quem eram as pessoas para as quais ele discursava. As questões apontadas no discurso podem ser consideradas atuais?
- b) Após levantar esses dados, releiam o texto, anotando, no diário de bordo, as ideias centrais do discurso. Em seguida, façam um mapa mental, utilizando palavras-chave para expor à turma a análise que fizeram.

Faça no diário de bordo.



158

Continuação

Ao final, ressalte a importância desse discurso para a luta dos povos indígenas no país e promova uma reflexão sobre esse tema na atualidade, a fim de que eles percebam que esses problemas permanecem atuais.

Comente também que a análise do discurso não se restringe a discursos orais, mas pode ser utilizada com diferentes textos falados e escritos.



OLINDA YAWAR - ACERVO DA ARTISTA

Contextualização

A canção “Demarcação Já” e o trabalho da cineasta Olinda Yawar, apresentado nas páginas anteriores, podem ser um caminho para trabalhar em parceria com o componente História, com foco na noção da tutela dos grupos indígenas no período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre essas populações no Brasil e nas Américas.

“Demarcação já”

Em 2017, um grupo de artistas brasileiros se reuniu para gravar uma canção que aborda a **demarcação** das terras indígenas no Brasil. A canção “Demarcação já” tem letra de Carlos Rennó e música de Chico César e trata da urgência da demarcação das terras indígenas no país.

Essa canção foi gravada por um grupo de artistas que registraram também um videoclipe que, lançado na internet, obteve milhares de visualizações. Leia um trecho da letra dessa canção e ouça o áudio “Demarcação já”, de Carlos Rennó e Chico César.



Demarcação:
determinação
de fronteiras
ou limites de
espaço.

Demarcação já

“Já que depois de mais de cinco séculos
E de ene ciclos de etnogenocídio,
O índio vive, em meio a mil flagelos,
Já tendo sido morto e renascido,
Tal como o povo kadiwéu e o panará –
Demarcação já!
Demarcação já!

Já que diversos povos vêm sendo atacados,
Sem vir a ver a terra demarcada,
A começar pela primeira no Brasil
Que o branco invadiu já na chegada:
A do tupinambá –

Demarcação já!
Demarcação já!

Já que, tal qual as obras da Transamazônica,
Quando os milicos os chamavam de silvícolas,
Hoje um projeto de outras obras faraônicas,
Correndo junto da expansão agrícola,

Induz a um indicídio, vide o povo kaiowá,
Demarcação já!
Demarcação já!

Já que tem bem mais latifúndio em desmesura
Que terra indígena pelo país afora;
E já que o latifúndio é só monocultura,
Mas a T.I. é polifauna e pluriflora,
Ah!,

Demarcação já!
Demarcação já!

E um tratoriza, motosserra, transgeniza,
E o outro endeusa e diviniza a natureza:
O índio a ama por sagrada que ela é,
E o ruralista, pela grana que ela dá;

Hum... Bah!

Demarcação já!
Demarcação já!

Já que por retrospecto só o autóc-
Tône mantém compacta e muito intacta,
E não impacta, e não infecta, e se
Conecta e tem um pacto com a mata
– Sem a qual a água acabará –,

Demarcação já!
Demarcação já!

Pra que não deixem nem terras indígenas
Nem unidades de conservação
Abertas como chagas cancerígenas
Pelos efeitos da mineração
E de hidrelétricas no ventre da Amazônia, em
Rondônia, no Pará...

Demarcação já!
Demarcação já!

[...]

RENNÓ, Carlos; CÉSAR, Chico. Demarcação já. Disponível em:
<http://carlosrenno.com/letras/carlos-renno/demarcacao-ja/>.
Acesso em: 28 fev. 2022.

Contextualização

O texto “A igualdade entre os índios”, na seção **Leituras complementares**, nas páginas iniciais desse Manual, contém informações sobre a maneira como os povos indígenas utilizam a terra.

Se considerar oportuno, converse com os estudantes que a demarcação das terras indígenas deve estabelecer sua extensão e garantir a proteção de seus limites.

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 reconhece aos povos indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. É deles o direito de uso (usufruto) exclusivo das riquezas do solo, dos lagos e dos rios.

De acordo com a Constituição, as terras indígenas são aquelas habitadas pelos indígenas de modo permanente e são utilizadas tanto para as suas atividades produtivas e subsistência quanto para a preservação de suas culturas e tradições.

A maior parte das terras demarcadas está concentrada na região Norte, na chamada Amazônia Legal, que abrange toda a Floresta Amazônica em território brasileiro. Comente que é na região Norte que se situam as maiores áreas de florestas, compatíveis com a maior presença de povos indígenas.

Se houver oportunidade, converse com os estudantes sobre a questão dos territórios indígenas quanto à exploração predatória de seus recursos naturais feita por mineradoras, garimpos, madeireiras, fazendas de gado, posseiros, estradas federais e municipais, hidrelétricas etc. Aborde também, criticamente, a tese do marco temporal que defende que as populações indígenas só podem reivindicar terras que ocupavam na data da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988. Ou seja, inviabilizaria a demarcação de terras de diversos povos que historicamente foram expulsos de suas terras.

Continua

DIDA SAMPAIO/ESTADÃO CONTEÚDO

Os povos indígenas e a terra

Embora tenham culturas distintas, os povos indígenas apresentam semelhanças quanto ao modo de vida, principalmente quanto à maneira de se relacionar com a terra. Eles a consideram um importante meio de subsistência, pois dela extraem os alimentos necessários para a sobrevivência da comunidade. Além de meio de subsistência, a terra exerce um papel sociocultural nas comunidades indígenas.

Durante os anos de colonização, esses povos foram obrigados a deixar seus locais de origem e, desde esse período, lutam pelas terras que originalmente ocupavam. Essa luta ganhou força somente na segunda metade do século XX. Atualmente, a questão da demarcação das terras indígenas ainda causa graves conflitos.

Além dos povos indígenas, você conhece outros grupos sociais que atualmente reivindicam a posse de terras?



Manifestação em defesa da demarcação das terras indígenas, em Brasília (DF), em 2013.

160

Continuação

A fim de complementar as informações sobre demarcação de terras indígenas, é interessante consultar com os estudantes o site ISA – Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Demarca%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Aproveite esse momento para verificar quanto eles estão informados acerca de grupos que se mobilizam pela posse de terras no Brasil. Você pode ajudá-los a localizar esse tema também em grandes cidades, com as ocupações de moradia, e refletir qual é a “terra” pela qual se luta nos centros urbanos.

Contextualização

Recorde com os estudantes algumas trilogias de filmes a que eles assistiram e livros que leram, discutindo o que acham de os filmes/livros terem “continuação”, transformando-se em uma trilogia. Peça a eles que relembram também filmes a que assistiram e livros que leram e que, ao contrário, “terminaram” no primeiro volume. converse sobre as coleções para jovens que, em geral, têm “continuação” – como **Harry Potter, Percy Jackson e os Olimpianos** e **Terra de histórias**; o mesmo acontece com filmes, como o próprio **Harry Potter, Piratas do Caribe, As crônicas de Nárnia, De volta para o futuro** e **Star Wars**.

UMA TRILOGIA

Trilogia é o nome dado ao grupo de três obras que se conectam por temáticas comuns. Você já leu uma trilogia ou assistiu a alguma? Em caso afirmativo, conte o que as histórias dessa trilogia tinham em comum.

O espetáculo **Terra** faz parte de uma trilogia chamada **Uma história, duas ou três**. Os outros espetáculos dessa trilogia são **A barca** e **Travessia**.

A BARCA

O primeiro espetáculo da trilogia foi **A barca**, no qual Maria Paula Costa Rêgo resgata o cavalo-marinho, um festejo tradicional do estado de Pernambuco que reúne elementos do teatro, da dança e da música. Em 2014, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) reconheceu essa manifestação como bem do patrimônio imaterial brasileiro. O espetáculo **A barca** acontece na rua e conta com a participação de dançarinos e de brincantes do cavalo-marinho.

A fotografia reproduzida a seguir mostra uma cena desse espetáculo.



GRUPO GRIAL DE DANÇA

Apresentação do espetáculo **A barca**, do Grupo Grial de Dança, em Recife (PE), em 2011.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

TRAVESSIA

Em **Travessia**, o segundo trabalho dessa trilogia, a coreógrafa Maria Paula Costa Rêgo aborda o universo da contação de histórias, criando elos entre histórias do passado e histórias do presente. **Terra** é o terceiro espetáculo da trilogia.

Apresentação do espetáculo **Travessia**, do Grupo Grial de Dança, em Recife (PE), em 2010.



MARCELO LYRA/SECOM-PE

Experimentações

Você pode propor aos estudantes que utilizem uma área aberta da escola, como o pátio ou a quadra.

Materiais

Solicite os materiais previamente ou improvise com os recursos que a escola oferece. Você poderá criar ilhas de trabalho, cada uma com um material diferente, ou poderá propor que todos os estudantes experimentem com um mesmo material ao mesmo tempo, de modo que possam se inspirar na observação dos colegas.

Procedimentos

Apresente a proposta aos estudantes, retomando o exemplo do espetáculo **Terra**.

Para inspirá-los, você pode fazer perguntas. Exemplo: Como seria dançar com uma bexiga? Como seria deixar que o peso, a textura e o tamanho da bexiga conduzissem o movimento corporal? E se fosse um papel, como seria dançar com uma folha de papel, buscando equilibrá-la e experimentando diferentes níveis e velocidades de movimento a partir do papel?

Escolha uma música com os estudantes e deixe-os experimentar livremente. É possível que eles entendam a proposta como uma “brincadeira”, isto é, que não diferenciem o aprendizado do jogo. Isso é positivo. Permita que se divirtam, sem abdicar, contudo, da atenção ao improviso e às qualidades de cada material utilizado.

Ao final, promova uma roda de conversa, para que eles reflitam sobre a experiência, compartilhem suas percepções sobre os materiais e retomen os conceitos de dança, como improviso e fatores do movimento, que foram explorados na proposta.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- No Tema 4, você identificou que a visualidade foi muito importante para a construção do espetáculo **Terra**, do Grupo Grial de dança. De fato, alguns materiais parecem ser um convite para o movimento, o gesto e o toque, além de criarem efeitos visuais interessantes. São muitos os materiais possíveis: pedras, tecidos leves e pesados, fitas, areia, entre outros. As texturas, formas e efeitos dos materiais expressivos são propícios para a criação artística. Nesta proposta, você e os colegas vão improvisar, experimentando a dança a partir dos materiais.

Material

- Fitas de cetim ou outras
- Tecidos leves
- Bolas
- Papel
- Bexigas ou balões de inflar
- Pedras leves

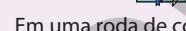
Procedimentos

- a) Dancem considerando possibilidades de experimentação do contato do corpo com os

materiais. Para isso, vocês poderão improvisar com base em diferentes fatores, como equilíbrio, velocidade, peso, movimento, entre outros.

- b) Com a orientação do professor, escolham uma música, improvistem e experimentem movimentos com os materiais por um tempo determinado.
- c) Conversem sobre a experiência e registrem as percepções que tiveram no diário de bordo.

Avaliação



Em uma roda de conversa, reflitam sobre:

- a) Como é dançar a partir do contato com os materiais?
- b) O que eles provocaram no seu corpo?
- c) Que tipos de movimento podem ser criados a partir deles?
- d) Registrem no diário de bordo as reflexões que fizeram e as percepções dos colegas que você considerou interessantes.

RODRIGO ELIAS/ARQUIVO DA EDITORA

162



Avaliação

Os estudantes podem ser avaliados pela compreensão das noções de dança trabalhadas, pela qualidade da exploração da dança em contato com essas materialidades, pelo respeito e pela colaboração com os colegas na proposta e pela qualidade das contribuições para a reflexão final.

Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- A performance **Preconceito**, o espetáculo **Terra** e a canção “Demarcação já” podem ser consideradas formas artísticas de manifesto. Com elas, artistas abordam e denunciam temáticas sociais, com a intenção de que as pessoas reflitam sobre essa realidade. Com as experimentações dos Temas 1 e 3, vocês refletiram sobre temas que os mobilizam quando criaram duas cenas de dança. No Tema 2, vocês se dedicaram a experimentar diferentes qualidades dos movimentos de dança e como eles podem ocupar o espaço, criando desenhos. Para esta prática, vocês poderão retomar o que já criaram e experimentaram nessas situações e aprofundar o trabalho com as cenas de dança, ou começar uma proposta nova. A ideia é que vocês criem uma pequena peça de dança-manifesto!

Momento 1 – Pesquisa

- Reúna-se com os colegas em grupos de cinco pessoas. Lembre-se de que, se for para dar continuidade aos processos de criação anteriores, é importante reunir o mesmo grupo.
- Defina com o grupo qual será o tema principal a ser trabalhado. Você pode usar como referência as palavras-temas definidas anteriormente, os temas elaborados no final do Tema 3 ou outra referência temática.
- Em seguida, com a orientação do professor, façam uma pesquisa sobre o tema.
- Pesquise reportagens jornalísticas, outros tipos de texto, imagens, obras artísticas e outros conteúdos que considerarem relevantes para ampliar a compreensão do tema escolhido.
- Decidam juntos qual é a melhor forma de organizar essas referências, para consultar depois.

Momento 2 – Montagem

- Comecem relembrando os movimentos das cenas que vocês criaram nas experimentações anteriores ou criem novos movimentos com base no tema escolhido. A ideia é criar uma pequena peça de dança (de até 3 minutos) para expressar o tema escolhido.

- Após o trabalho inicial com as cenas, trabalhem a qualidade dos movimentos: qual será mais forte ou mais fraco? Rápido ou lento? Contínuo ou pausado? Maior ou menor? etc. Pensem também nos desenhos que poderão criar com os movimentos dançados.
- Definam qual será a ordem das sequências coreográficas, se elas formarão uma cena ou se serão separadas em duas ou mais cenas. Você também podem criar alguns movimentos finais para compor a peça ou transformar algum movimento criado antes. Por fim, verifiquem quanto tempo vocês levam para fazer as sequências de movimentos. Se excederem os 3 minutos, revejam a seleção deles.
- Com base nessas cenas e no tema, definam outros aspectos da peça: figurino, música, iluminação etc.
- Para montar o figurino, é importante que, para movimentar o corpo, escolham roupas confortáveis que, de alguma maneira, façam sentido para a peça.
- A música instrumental ou canção que escolherão precisa ter a duração da peça. Se não tiver, editem para usar apenas um trecho ou toquem-na mais de uma vez.
- Em seguida, com a orientação do professor, escolham o espaço onde vão se apresentar. Levem em consideração as seguintes questões: se é adequado para os movimentos criados; como imaginam que as pessoas poderão assistir à apresentação nele; se haverá alguma iluminação ou se vão usar a iluminação natural.
- Ensaiem algumas vezes no local e escolham o título da peça de dança.

Momento 3 – Danças-manifesto

- Este será o momento das apresentações das danças-manifesto. O professor definirá com vocês a ordem das apresentações.
- Ao final da apresentação do grupo de vocês, contem para os colegas qual é o título de sua dança-manifesto e como foi o processo de criação.

Continuação

Momento 2: oriente a escolha dos locais, para que sejam adequados às dinâmicas de ocupação dos espaços na escola, e oriente que eles tenham relação com o tema trabalhado pelo grupo, se for possível. Também verifique com eles a viabilidade de colocar iluminação e uma música para tocar – para isso, podem ser usados aparelhos celulares ou aparelhos de som portáteis. Em seguida, explique a importância de ensaiarem ao menos uma vez no lugar, mas ressalte que não é necessário que os movimentos fiquem perfeitos, pois o mais importante é expressarem seu manifesto.

Momento 3: combine com os estudantes qual será a ordem das apresentações e organize o tempo para que seja possível que todos os grupos se apresentem e partilhem seus processos de criação.

Avaliação

Oriente um momento de avaliação e explique aos estudantes que eles devem refletir sobre os movimentos e os elementos cênicos que escolheram para esse trabalho de dança. Explique que eles devem analisar se essas escolhas contribuíram para que a mensagem do grupo fosse devidamente transmitida.

Pensar e fazer arte

Essa proposta pode ser uma continuidade e finalização daquelas desenvolvidas nas seções **Experimentações** ou um novo momento de prática e criação.

Momento 1: incentive os estudantes a pesquisar em fontes diversas, como podcasts, vídeos, sites temáticos ou de artistas, livros, jornais, revistas, dicionários etc. Caso a fonte de pesquisa seja o próprio livro, considere também a diversidade de fontes que compõem as Unidades e chame a atenção deles para esta característica. A organização e sistematização da pesquisa deve reunir textos, imagens, vídeos e afins; com anotações no diário de bordo; criando um painel com palavras-chave e recortes etc.

Autoavaliação

Para orientar a autoavaliação dos estudantes e a sua avaliação, ao final do processo de trabalho com a Unidade, retome as habilidades e os objetivos apresentados no início de cada Tema. Quais pontos foi possível aprofundar? Quais poderiam ser mais trabalhados?

Com os estudantes, conduza a leitura das perguntas e sugira que façam registros no diário de bordo sobre as questões que eles considerarem mais importantes na avaliação e em sua experiência de aprendizagem.

Escutando atentamente as percepções que os estudantes expressam sobre o processo, faça também uma autoavaliação da sua atuação como docente.

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Nesta Unidade, você conheceu o trabalho de diferentes companhias de dança contemporânea, como Cia. Fusion de Danças Urbanas, Margaridas Dança, Ballet Stagium e Grupo Grial de Dança.

Você conheceu também bailarinos e coreógrafos, como Isadora Duncan, Loie Fuller, Rudolf Laban, Mary Wigman, Maria Duschenes, Mária Gidali, Décio Otero e Maria Paula Costa Rêgo.

Além disso, refletiu sobre a relação entre a dança e suas rupturas propostas pela dança contemporânea e conheceu as principais características da dança-teatro e o trabalho de sua precursora, a coreógrafa e dançarina Pina Bausch, e a dança como manifesto.

Agora que chegamos ao final desta Unidade, é importante que você reflita sobre seu aprendizado da dança e o caminho percorrido até aqui. Responda às questões a seguir.

- a) Cite alguns conteúdos apresentados nesta Unidade que o ajudaram a compreender a linguagem da dança. Justifique suas escolhas.
- b) Cite a atividade prática que mais o ajudou a compreender a linguagem da dança. Justifique sua escolha.
- c) Como foi para você realizar as leituras, as análises de textos e o compartilhamento de informações com os colegas? Justifique sua resposta.
- d) Como foi sua experiência de fazer as atividades das seções **Experimentações e Pensar e fazer arte** desta Unidade? Justifique sua resposta.
- e) Este estudo mudou a maneira como você vivencia a dança? Dê um ou mais exemplos.
- f) O que poderia ajudá-lo a aprofundar seus conhecimentos sobre dança?
- g) Ao longo da Unidade, como foi a cooperação com os colegas para as experimentações, pesquisas e análises?
- h) Você considera que contribui para que os colegas desenvolvam as suas habilidades em aula? Como?
- i) Os conteúdos trabalhados ajudaram a desenvolver a sua sensibilidade e atenção para temas sociais? Se sim, quais?
- j) Como você percebe a relação entre as diferentes linguagens artísticas a partir desta Unidade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Livros e outras publicações

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Nesse livro, o diretor teatral Augusto Boal apresenta, por meio de uma série de exercícios cênicos, os principais elementos do Teatro do Oprimido, uma técnica teatral em que o espectador pode participar da ação, interagindo com os atores no palco.

COSTA, Iná Camargo. **A hora do teatro épico no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

Esse livro, reeditado em 2016 após 20 anos de sua primeira publicação, apresenta uma importante pesquisa sobre a relação entre teatro e política, observando as transformações do teatro brasileiro moderno, do teatro dramático ao teatro épico.

FERREIRA, Felipe. **O livro de ouro do Carnaval brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

Essa obra apresenta uma visão contemporânea do Carnaval brasileiro, por meio de um viés histórico e sociológico, fruto de anos de pesquisa do autor Felipe Ferreira.

FERREIRA, Luiz Claudio. Ivone Lara, 100 anos: como a enfermeira influenciou a sambista.

Agência Brasil, 13 abr. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/ivone-lara-100-anos-como-enfermeira-influenciou-sambista>. Acesso em: 25 abr. 2022.

A matéria apresenta uma breve biografia e uma parte da produção musical de uma das principais cantoras de samba do Brasil, Ivone Lara. É possível também escutar uma entrevista com a cantora e algumas gravações musicais em vídeo.

MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro**. São Paulo: José Olympio, 2011.

Manual para aqueles que se interessam pela arte teatral, mas que nunca a experimentaram. A escritora e dramaturga Maria Clara Machado dedica anos de trabalho teatral voltado ao público infantil e juvenil. Nesse livro, a autora apresenta, de forma simples, os principais aspectos envolvidos na montagem de uma peça teatral.

PADOVAN, Thiago. Centenário: conheça os artistas e o que queriam os modernistas de 1922. **Agência Brasil**, 16 fev. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-02/centenario-conheca-os-artistas-e-o-que-queriam-os-modernistas-de-22>. Acesso em: 4 maio 2022.

A matéria apresenta um panorama com uma síntese de ideias a respeito do movimento modernista brasileiro, cujo epicentro foi a capital de São Paulo.

"RAIO-QUE-O-PARTA: ficções do moderno no Brasil" no Sesc 24 de maio; assista ao vídeo. **ARTE!Brasileiros**, 18 fev. 2022. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/exposicoes/raio-que-o-parta-sesc-24-de-maio/>. Acesso em: 12 maio 2022.

A matéria apresenta a exposição do Sesc 24 de maio, concebida por curadores de todas as regiões do país, com obras de mais de 200 artistas, de pelo menos 110 coleções públicas e privadas. O nome, "raio-que-o-parta", foi dado por arquitetos e teóricos do Pará para denominar uma arquitetura vernacular típica do Pará, do período moderno.

Ao mesmo tempo, o título da mostra é uma forma provocativa de sugerir que a narrativa sobre a Semana de Arte Moderna de 22, de São Paulo, não é o único marco relevante para pensar a modernidade artística brasileira. A matéria conta com uma entrevista com o curador da exposição, Raphael Fonseca.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **Heitor Villa-Lobos**. Recife: MEC: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

Esse livro faz parte de uma coleção produzida pelo Ministério da Educação e retrata a trajetória e a obra de um dos principais compositores da música brasileira de concerto: Heitor Villa-Lobos.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Nesse livro, que alia uma narrativa acessível à análise de documentos e da produção artística e cultural, as autoras refletem sobre o legado do trabalho de muitos autores e autoras que se dedicaram a estudar o Brasil, construindo uma narrativa que se inicia com a colonização, há mais de 500 anos.

SILVA, Ana Cristina Ribeiro. **Laboratório hip-hop**: arte, educação e batalha, Cia Eclipse e convidadas(os) e suas andanças. São Paulo: LiteraRUA, 2021.

Na obra, a pesquisadora, dançarina e educadora Ana Cristina Ribeiro Silva, também conhecida como B.girl Cris, apresenta uma linha do tempo desde as origens da cultura *hip-hop* até a atualidade, analisa criticamente as chamadas “danças urbanas” e trata de questões atuais como o movimento Black Lives Matter (Vidas Negras Importam).

SUASSUNA, Ariano. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

Nessa coleção, o leitor encontrará, em quatro volumes, todas as peças teatrais escritas por Ariano Suassuna, incluindo comédias, tragédias, entremeses (peças de pequena extensão) e teatro traduzido.

VISCONTI, Jacopo Crivelli (cur.). **Primeiros ensaios**: Publicação educativa da 34 Bienal de São Paulo. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/publicacoes/7702>. Acesso em: 12 maio 2022.

A publicação educativa da exposição reúne trabalhos de artistas, entrevistas, artigos, ensaios e até mesmo textos literários, que apresentam diferentes abordagens sobre a arte contemporânea e sobre a história artística e cultural do Brasil. Destacam-se os textos de Nabor Jr., sobre a imprensa negra brasileira no século XIX, e de Salloma Salomão, sobre o Teatro Experimental do Negro, além da entrevista com o filósofo indígena Ailton Krenak.

Sites

Itaú Cultural. **Google Arts and Culture**. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/espaco-olavo-setubal>. Acesso em: 12 maio 2022.

A página da coleção brasileira dessa instituição cultural privada em São Paulo apresenta exposições em 3D, galerias de imagem em alta resolução e outros conteúdos sobre um conjunto de mapas, gravuras, desenhos, aquarelas, álbuns, moedas e outros documentos e registros artísticos do Brasil durante o período da colonização, com ênfase na fauna e na flora.

WIKIDANÇA. Disponível em: <http://www.wikidanca.net/>. Acesso em: 3 maio 2022.
Esse site é uma enciclopédia *on-line* e colaborativa dedicada à dança no Brasil. Nela é possível encontrar referências de pesquisa, textos e imagens de diversas companhias e profissionais da dança no país, além de espetáculos, métodos e técnicas, históricos de companhias de dança, entre outros.

Audiovisuais

GUERRAS do Brasil.doc [seriado]. Direção: Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Filmes, 2018. Vídeo (130 min). Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=GUERRAS+do+Brasil.doc. Acesso em: 16 maio 2022.

Essa série documental com cinco episódios, coproduzida pela TV Brasil, analisa os principais conflitos armados da história do Brasil, destacando a relação profundamente desigual entre as matrizes culturais do país. O primeiro episódio, por exemplo, apresenta uma rica reflexão sobre os conflitos com os povos indígenas e traz uma entrevista com Ailton Krenak.

MASP Professores – Histórias Afro-atlânticas: caminhos do saber, maneiras de expor. 2018. Vídeo (112min34s). Publicado pelo canal Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/masp museu>. Acesso em: 12 maio 2022.

Nessa palestra mediada pelo artista Flávio Cerqueira, o curador Hélio Menezes apresenta algumas das premissas da exposição realizada em parceria entre o Masp e o Instituto Tomie Ohtake. A exposição apresenta uma ampla reflexão sobre os fluxos e os refluxos do processo de colonização, com suas consequências culturais, entre África, Américas – com ênfase no Brasil – e Caribe.

O MISTÉRIO do samba. Direção: Lula Buarque de Hollanda e Carolina Jabor. Brasil: Conspiração Filmes, 2008. (88 min).

Esse documentário aborda o cotidiano dos integrantes da velha guarda da escola de samba Portela e traz entrevistas com compositores, além da pesquisa e do processo de gravação realizados pela cantora Marisa Monte, recuperando sambas inéditos das décadas de 1940 e 1950.

PINA. Direção: Wim Wenders. Alemanha: Eurowide Film Production, 2012. (106 min).

Esse filme é uma homenagem à coreógrafa Pina Bausch. Nele, os dançarinos da companhia Tanztheater Wuppertal, dirigida por Bausch por mais de 40 anos, dançam trechos de coreografias de seus espetáculos em diversos espaços urbanos, como faixas de pedestres, parques, trens e túneis, e dão breves depoimentos sobre o trabalho em colaboração com a coreógrafa.

GUIA DOS ÁUDIOS

Unidade 3 – Música e sociedade

Trecho da abertura da ópera *O escravo*, de Carlos Gomes, página 85

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho da abertura da ópera *O escravo*, de Carlos Gomes

[Som instrumental]

[Narrador]: Trecho da ópera *O escravo*, de Carlos Gomes.

Trecho da abertura da ópera *O guarani*, de Carlos Gomes, página 87

(Acervo Antônio Carlos Gomes/Centro de Ciências, Letras e Artes – Campinas – SP)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho da abertura da ópera *O guarani*, de Carlos Gomes

[Som instrumental]

[Narrador]: Trecho da abertura da ópera *O guarani*, de Carlos Gomes. Disponível no YouTube.

Trecho da ópera *Carmen*, de Georges Bizet, página 92

(Kevin MacLeod/Arquivo Free Music)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho da ópera *Carmen*, de Georges Bizet

[Soprano cantando a ópera com som instrumental ao fundo]

[Narrador]: O trecho da ópera *Carmen*, de Georges Bizet, está disponível no Free Music Archive.

Som do violino, do oboé, da trompa e do gongo, página 94

(Estúdio: Guilherme Lamas Produção)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Som do violino, do oboé, da trompa e do gongo

[Narrador]: Violino

[Som instrumental]

[Narrador]: Oboé

[Som instrumental]

[Narrador]: Trompa

[Som instrumental]

[Narrador]: Gongo

[Som instrumental]

[Narrador]: Estúdio: Guilherme Lamas Produção.

Trecho de “Uirapuru”, de Heitor Villa-Lobos, página 96

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho de “Uirapuru”, de Heitor Villa-Lobos

[Som instrumental]

[Narrador]: Trecho da obra “Uirapuru”, de Heitor Villa-Lobos.

Trecho do concerto nº 2, “Verão”, de Antonio Vivaldi, página 100

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho do concerto nº 2, “Verão”, de Antonio Vivaldi

[Som instrumental]

[Narrador]: Trecho do concerto *As quatro estações*, número 2, “Verão”, de Antonio Vivaldi.

“A primeira vista”, de Luca Alves, com a Cabareto Early Jazz Band, página 101

(Cabareto Early Jazz Band)

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “A primeira vista”, de Luca Alves, com a Cabareto Early Jazz Band

[Som instrumental]

[Narrador]: Música “A primeira vista”, de Luca Alves, com a Cabareto Early Jazz Band.

“Céu de Santo Amaro”, de Flávio Venturini, página 102

(Produção musical, arranjos e voz: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Céu de Santo Amaro”, de Flávio Venturini

Olho para o céu

Tantas estrelas dizendo da imensidão

Do universo em nós

A força desse amor

Nos invadiu...

Com ela veio a paz, toda beleza de sentir

Que para sempre uma estrela vai dizer

Simplesmente amo você...

Meu amor...

Vou lhe dizer

Quero você

Com a alegria de um pássaro

Em busca de outro verão

Na noite do sertão

Meu coração só quer bater por ti
Eu me coloco em tuas mãos
Para sentir todo o carinho que sonhei
Nós somos rainha e rei
Na noite do sertão
Meu coração só quer bater por ti
Eu me coloco em tuas mãos
Para sentir todo o carinho que sonhei
Nós somos rainha e rei
Olho para o céu
Tantas estrelas dizendo da imensidão
Do universo em nós
A força desse amor nos invadiu...
Então...
Veio a certeza de amar você...
[Narrador]: Canção “Céu de Santo Amaro”, de Flávio Venturini.

Trecho da *Suite orquestral nº 2 BWV 1067*, de Johann Sebastian Bach, página 104

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho da *Suite Orquestral nº 2 BWV 1067*, de Johann Sebastian Bach

[Som instrumental]

[Narrador]: Trecho da *Suite orquestral nº 2 BWV 1067*, de Johann Sebastian Bach.

Trecho da *Suite nº 1 BWV 1007*, de Johann Sebastian Bach, página 104

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho da *Suite nº 1 BWV 1007*, de Johann Sebastian Bach

[Som instrumental]

[Narrador]: Trecho do Prelúdio da *Suite nº 1 BWV 1007*, de Johann Sebastian Bach.

“Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, páginas 105/106

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco/Voz: Marcelo Pacheco, Tarsila Amorim, Thais Helena)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso

Brasil, meu Brasil brasileiro

Meu mulato inzoneiro

Vou cantar-te nos meus versos

Ó, Brasil, samba que dá

Bamboleio que faz gingar

O Brasil do meu amor

Terra de nosso senhor

Brasil, Brasil

Pra mim, pra mim

Abre a cortina do passado

Tira a mãe preta do cerrado

Bota o rei congo no congado

Brasil, Brasil
Pra mim, pra mim
Deixa cantar de novo o trovador
A merencória luz da lua
Toda a canção do meu amor
Quero ver essa dona caminhando
Pelos salões arrastando
O seu vestido rendado
Brasil, Brasil
Pra mim, pra mim
Brasil, terra boa e gostosa
Da morena sestrosa
De olhar indiscreto
Ó, Brasil, samba que dá
Bamboleio que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de nosso senhor
Brasil, Brasil
Pra mim, pra mim
Ó esse coqueiro que dá coco
Onde eu amarro a minha rede
Nas noites claras de luar
Brasil, Brasil
Pra mim, pra mim
Ah, ouve essas fontes murmurantes
Aonde eu mato a minha sede
E onde a lua vem brincar
Ah, este Brasil lindo e trigueiro
É o meu Brasil brasileiro
Terra de samba e pandeiro
Brasil, Brasil
Pra mim, pra mim

[Narrador]: Canção “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso.

“Marinheiro só”, com Edith do Prato, páginas 111/114

(Edith do Prato)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Marinheiro só”, com Edith do Prato

Eu não sou daqui
Eu não tenho amor
Eu sou da Bahia
São Salvador
(2x)

Eu não sou daqui
Eu não tenho amor
Sou da Bahia
Em São Salvador

Eu não sou daqui
Marinheiro só
Eu não tenho amor
Marinheiro só
Sou da Bahia
Marinheiro só
De São Salvador
Marinheiro só
(2x)
Eu não sou daqui
Marinheiro só
Eu não tenho amor
Marinheiro só
Sou da Bahia
Marinheiro só
De São Salvador
Marinheiro só
Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
Ô, quem te ensinou a nadar
Marinheiro só
Ou foi o tombo do navio
Marinheiro só
Foi o balanço do mar
Marinheiro só
(2x)
Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
Ô, quem te ensinou a nadar
Marinheiro só
Foi o tombo do navio
Marinheiro só
Ou o balanço do mar
Marinheiro só
Lá vem, lá vem
Marinheiro só
Como vem faceiro
Marinheiro só
Todo de branco
Marinheiro só
Com seu bonezinho
Marinheiro só
Lá vem, lá vem
Marinheiro só
Como vem faceiro
Marinheiro só
Todo de branco
Marinheiro só
Com seu bonezinho
Marinheiro só
Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
Quem te ensinou a nadar
Marinheiro só
Foi o tombo do navio
Marinheiro só
Foi o balanço do mar
Marinheiro só
Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só

Quem te ensinou a nadar
Marinheiro só
Foi o tombo do navio
Marinheiro só
Foi o balanço do mar
Marinheiro só
Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
Quem te ensinou a nadar
Marinheiro só
Foi o tombo do navio
Marinheiro só
Foi o balanço do mar
Marinheiro só
Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
Quem te ensinou a nadar
Marinheiro só
Foi o tombo do navio
Marinheiro só
Foi o balanço do mar
Marinheiro só

[Narrador]: Canção “Marinheiro só”, com Edith do Prato. Disponível no YouTube.

“Jura”, de Sinhô, página 114

(Produção musical, arranjos e voz: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Jura”, de Sinhô

Jura, jura, jura
Pelo Senhor
Jura pela imagem
Da Santa Cruz
Do Redentor
Para ter valor a tua...
Jura, jura, jura
De coração
Para que um dia
Eu possa dar-te o meu amor
Sem mais pensar na ilusão
Daí então
Dar-te eu irei
O beijo puro
Na catedral do amor
Dos sonhos meus
Bem junto aos teus
Para fugir
Das aflições da dor

Jura, jura, jura
Pelo Senhor
Jura pela imagem
Da Santa Cruz
Do Redentor
Para ter valor a tua...
Jura, jura, jura
De coração
Para que um dia
Eu possa dar-te o meu amor
Sem mais pensar na ilusão
Daí então
Dar-te eu irei
O beijo puro
Na catedral do amor
Dos sonhos meus
Bem junto aos teus
Para fugir
Das aflições da dor
Daí então
Dar-te eu irei
O beijo puro
Na catedral do amor
Dos sonhos meus
Bem junto aos teus
Para fugir
Das aflições da dor
[Narrador]: Canção "Jura", de Sinhô.

Os instrumentos da bateria de uma escola de samba, página 119

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Os instrumentos da bateria de uma escola de samba

[Narrador]: Chocalho
[Som instrumental]

[Narrador]: Cuica
[Som instrumental]

[Narrador]: Agogô
[Som instrumental]

[Narrador]: Tamborim
[Som instrumental]

[Narrador]: Caixa
[Som instrumental]

[Narrador]: Repique
[Som instrumental]

[Narrador]: Surdo
[Som instrumental]
[Narrador]: Atabaque
[Som instrumental]
[Narrador]: Todos juntos
[Som instrumental]
[Narrador]: Instrumentos da bateria de uma escola de samba, por Marcelo Pacheco.

Unidade 4 – Dança: mudanças e rupturas

“Demarcação já”, de Carlos Rennó e Chico César, página 159

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco/Voz: Carolina de Moraes Rego, Marcelo Pacheco, Naine Reis, Tess Amorim Coelho)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Demarcação já” de Carlos Rennó e Chico César

Já que depois de mais de cinco séculos
E de eñe ciclos de etnogenocídio,
O índio vive, em meio a mil flagelos,
Já tendo sido morto e renascido,

Tal como o povo Kadiwéu e o Panará

Demarcação já!

Demarcação já!

Já que diversos povos vêm sendo atacados,
Sem vir a ver a terra demarcada,
A começar pela primeira no Brasil
Que o branco invadiu já na chegada:

A do tupinambá

Demarcação já!

Demarcação já!

Já que, tal qual as obras da Transamazônica,
Quando os milicos os chamavam de silvícolas,
Hoje um projeto de outras obras faraônicas,
Correndo junto da expansão agrícola,

Induz a um indicídio, vide o povo kaiowá,

Demarcação já!

Demarcação já!

Já que tem bem mais latifúndio em desmesura
Que terra indígena pelo país afora;
E já que o latifúndio é só monocultura,
Mas a T.I. é polifauna e pluriflora,

Ah!

Demarcação já!

Demarcação já!

E um tratoriza, motosserra, transgeniza,
E o outro endeusa e diviniza a natureza:
O índio a ama por sagrada que ela é,
E o ruralista, pela grana que ela dá;
Hum... Bah!
Demarcação já!
Demarcação já!
Já que por retrospecto só o autóctone
Mantém compacta e muito intacta,
E não impacta, e não infecta, e se
Conecta e tem um pacto com a mata
-Sem a qual a água acabará -,
Demarcação já!
Demarcação já!
Para que não deixem nem terras indígenas
Nem unidades de conservação
Abertas como chagas cancerígenas
Pelos efeitos da mineração
E de hidrelétricas no ventre da Amazônia, em Rondônia, no Pará...
Demarcação já!
Demarcação já!

[Narrador]: Canção “Demarcação já”, de Carlos Reñó e Chico César.



MODERNÁ



ISBN 978-85-16-13780-9



A standard one-dimensional barcode representing the ISBN 9788516137809.

9 788516 137809