

ARARIBÁ conecta

ARTE

MANUAL DO PROFESSOR

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

Editora  
Flávia

7  
o ano

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.  
PNLD 2024 - Objeto 1  
Código da coleção:  
0011 P24 01 00 200 060



MODERNA



**MODERNA**



**ARARIBÁ conecta**

**ARTE**

**MANUAL DO PROFESSOR**

**7**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**

1ª edição

São Paulo, 2022



**MODERNA**

## 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 Brancalhão 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. Mestre 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.

### 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 Emília 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, parceira de projetos culturais.

**Organização dos objetos digitais:** Olívia Maria Neto

**Coordenação geral da produção:** Maria do Carmo Fernandes Branco

**Edição:** Olívia Maria Neto

**Edição de texto:** Tatiana Pavanelli, Vanessa Valença de Moraes

**Assistência editorial:** Daniela Venerando, Denise de Almeida

**Gerência de design e produção gráfica:** Patrícia 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, Vinícius 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:** Cesar G. Sacramento, Lilian Xavier, 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 Maçiel, 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 : 7º 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 978-85-16-13776-2

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

22-113415

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

Capa ilustrada por Matheus Costa, de Florianópolis (SC), que mostra dois jovens encenando e uma jovem dançando. A apreciação estética de ações e produções artísticas e culturais diversas pode colaborar para que os jovens aprendam a respeitar a multiplicidade de conhecimentos, identidades e culturas.

# SUMÁRIO

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

# 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 desenvol-

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 disjunções 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 [...]?<sup>1</sup>

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 nº 10 639/2003 e nº 11 645/2008, 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

<sup>1</sup> 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 neo-concretismo 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 Bortoletto (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 áudio-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 Hãhãhãe) 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 box **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 ensino 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).<sup>2</sup>

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,

<sup>2</sup> 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 descubrem 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.<sup>3</sup>

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 juntos 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, discus-

sões 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.

<sup>3</sup> 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”.<sup>4</sup> 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 3, de teatro, os estudantes fazem uma entrevista semiestruturada com os familiares, em busca de referências musicais e tradições populares conhecidas por eles, com a finalidade de coletar e valorizar as histórias das gerações passadas e fortalecer os vínculos familiares – ênfase no Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo, com os subtemas Vida familiar e social e também Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. Na proposta, os estudantes mobilizam diferentes habilidades do currículo de Arte (EF69AR31, EF69AR32 e EF69AR33), ligadas aos objetos de conhecimento: contextos e práticas, processos de criação e matrizes estéticas e culturais, para desenvolver diversas competências gerais (1, 3 e 9), específicas de Linguagens (1 e 3) e específicas de Arte (1 e 3).

### ► 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.<sup>5</sup>

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

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.

das diferentes linguagens e também seus conhecimentos sobre elas, apropriando-se de suas especificidades para relacioná-las com 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.<sup>6</sup>

## ► 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 reflexiva 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.

<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup>

### ► 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    | (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.<br>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.<br>(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. |
|                    | 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, <i>performance</i> etc.).  |
|                    | Processos de criação    | (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.<br>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.   |
|                    | Sistemas da linguagem   | (EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i> , 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  | (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.<br>(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.  |
|                    | Processos de criação    | (EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.<br>(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.<br>(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.<br>(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.        |

Continua

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

Continuação

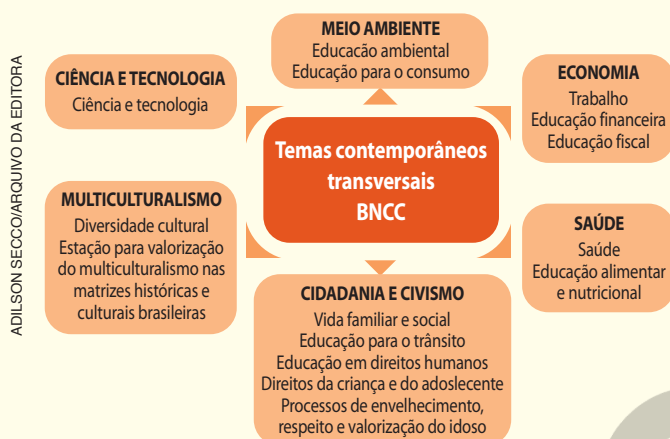
| Unidades temáticas | Objetos de conhecimento        | Habilidades   |
|--------------------|--------------------------------|---|
| Música             | Contextos e práticas           | (EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.<br>(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.<br>(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.<br>(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. |
|                    | Elementos da linguagem         | (EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos ( <i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.  |
|                    | Materialidades                 | (EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.   |
|                    | Notação e registro musical     | (EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.  |
|                    | Processos de criação           | (EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.  |
| 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.<br>(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.   |
|                    | Elementos da linguagem         | (EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.   |
|                    | Processos de criação           | (EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.<br>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.<br>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.<br>(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.  |
| Artes integradas   | Contextos e práticas           | (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.  |
|                    | Processos de criação           | (EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.  |
|                    | Matrizes estéticas e culturais | (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas 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.   |

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”<sup>8</sup>

### ► 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.



Fonte: BRASIL (2019).<sup>9</sup>

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.<sup>10</sup>

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

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

<sup>9</sup> 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](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 29 abr. 2022.

<sup>10</sup> 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,<sup>11</sup> 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.”<sup>12</sup> 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 parta do universo da arte, mas do contexto e

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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 elege, de acordo com seus objetivos. “Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade.”<sup>13</sup>

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”,<sup>14</sup> considerando que, “além de obras de arte, toda e qualquer peça gráfica pode ser objeto de análise com os alunos”.<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup>

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.<sup>17</sup>

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,<sup>18</sup> pois análises formais não geram, por si sós, significados.

A gama das imagens que podem ser objeto de leitura abarca 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”.<sup>19</sup>

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 reinterpretções e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que enriqueceram, ampliaram e explicitaram [...]”.<sup>20</sup>

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 compreende 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 comesçassem 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.<sup>21</sup>

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.

Arelada 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

<sup>21</sup> 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 dançam de forma mais consciente.<sup>22</sup>

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,<sup>23</sup> 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.<sup>24</sup> 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 reprodutivista, inspiradas no modelo conservatorial<sup>25</sup> 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.<sup>26</sup> 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 abarcar essa complexidade, apoiamos-nos na divisão do conhecimento musical estabelecida por Philip Tagg,<sup>27</sup> 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 abarcar, 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”.<sup>28</sup> 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.<sup>29</sup>

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 Ativos<sup>30</sup> 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,<sup>31</sup> 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 reprodutivista era predominante, as propostas atuais pensam o processo educacional como um equilíbrio entre a reprodução e a criação, entre a apropriação da

26 NASSIF, Sílvia 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, apoiamos-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.<sup>32</sup> 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.<sup>33</sup>

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 possibilite a introdução de outros repertórios e mesmo a ampliação das atividades indicadas. A despeito da inescapável 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,<sup>34</sup> 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

<sup>32</sup> 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.

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

<sup>34</sup> 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 9394, 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.<sup>35</sup>

Em 2016, a Lei nº 13 278 alterou o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9394 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. [...].<sup>36</sup>

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.<sup>37</sup> 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 exercita 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.

<sup>35</sup> 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.

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

<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup>

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 imagéticos) 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 autocrítica, 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 influi em sua aprendizagem e avaliação porque interessa que o aluno parta do que sabe para progredir nos conhecimentos da área.<sup>39</sup>

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 interação, 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 autopercepção 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 revisar 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

<sup>38</sup> 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.

<sup>39</sup> 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 1, de dança, os estudantes fazem uma leitura de imagem de uma fotografia do espetáculo **Samwaad**: rua do encontro, dirigido por Ivaldo Bertazzo. Eles não apenas interpretam os elementos da imagem com foco nos gestos e nos elementos culturais de matriz estrangeira (indiana), como também estabelecem relações com o próprio repertório e vivências com a dança, revelando não apenas o seu imaginário estético, mas também os vocabulários da linguagem, a partir dos quais o professor poderá redirecionar o planejamento, fortalecendo o trabalho com alguns elementos da linguagem, ou ainda estimulando trabalhos individuais e coletivos que possibilitem aos estudantes desenvolver a habilidade autoexpressiva ou experimentar outras situações que exijam que eles se exponham artística ou verbalmente frente ao grupo.

- 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 Unidade 4, de artes visuais, os estudantes fazem um debate sobre os padrões de beleza veiculados pela arte e pela cultura visual. Com isso, eles não apenas exercitam a reflexão sobre as referências do livro ou de outras fontes, mas também experimentam a oportunidade de compartilhar questões que são possíveis fontes de sofrimento para muitos deles. Com isso, é possível avaliar como as propostas anteriores contribuíram para que os estudantes se sintam seguros e confiantes para interseccionar as discussões sobre arte às suas vivências e emoções, assim como verificar se houve apreensão dos conteúdos do livro, a ponto de traduzir esse conhecimento em ferramenta para pensar a si e ao meio crítica e criativamente.
- 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 2, de música, os estudantes promovem um *show* de talentos na escola. Por meio dessa estratégia, é possível verificar como os conteúdos trabalhados ao longo da Unidade aparecem nas apresentações dos estudantes, e como eles apreenderam as atitudes e os valores, no sentido de trabalhar em conjunto, sistematizar a proposta e estabelecer parâmetros de organização e comunicação para o bom desenvolvimento da proposta. Essa programação não apenas externaliza para

a comunidade escolar os aprendizados da aula de música, como também possibilita aos estudantes experimentar o protagonismo na criação de uma programação cultural para a escola, facilitando o autorreconhecimento como sujeitos da aprendizagem e do convívio escolar.

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 aprendido 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 exercite 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,<sup>40</sup> 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

<sup>40</sup> MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.



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. 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 estudantes 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.<sup>41</sup>

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 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 apoiá-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

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

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.<sup>42</sup>

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.

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.

<sup>42</sup> SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

## **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 onde 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 subsidiam 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.

**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.
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**

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.

**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.
4. Experimentar 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.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

**Unidade 1: Dança: criação e interpretação**

**Tema 1: Dança e composição**

**Objetivos e justificativa**

- Compreender o conceito de coreografia e entender a função do coreógrafo.
- Entender a função social da dança e refletir sobre ela.
- Refletir sobre a relação entre a dança e a música.
- Entender que os movimentos podem acontecer em diferentes níveis espaciais.
- Experimentar a movimentação em diferentes níveis espaciais.
- Experimentar a criação de obras artísticas de modo coletivo.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Nessa Unidade, os estudantes são apresentados a conceitos que contribuem para a apropriação dos saberes da dança e para o desenvolvimento da capacidade expressiva, comunicativa, investigativa e poética da dança. A coreografia e os níveis são elementos que contribuem para a compreensão da dança como uma linguagem, de tal modo que os estudantes possam experimentar a dança, tendo em vista critérios e códigos externos.

| <p>1º semestre</p> <p>1º trimestre</p>   | <p><b>Tema 2: O balé</b><br/> <b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a importância do intérprete na dança.</li> <li>• Entender o processo de formação do Renascimento.</li> <li>• Entender e contextualizar a origem do balé.</li> <li>• Relacionar dança e música na obra <b>O lago dos cisnes</b>.</li> <li>• Conhecer movimentos e figurinos característicos do balé clássico.</li> <li>• Relacionar dança e artes visuais.</li> <li>• Entender o conceito de movimentos em uníssono, em oposição e em sucessão.</li> <li>• Experimentar a movimentação em uníssono.</li> <li>• Experimentar a criação de obras artísticas de forma coletiva.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>Como continuidade, os estudantes reconhecerão outra figura além do coreógrafo: o intérprete. Ademais, será apresentado a eles o balé, com sua estética, visualidade, história e outros elementos próprios da linguagem, como o figurino. Trata-se de uma manifestação da dança presente no imaginário estético de muitas crianças, por meio de outras pedagogias visuais, como a televisão e o cinema.</p>   |                                 |   |   |         |                            |                                 |   |                               |  |       |                             |   |   |
|--|--|---------------------------------|---|---|---------|----------------------------|---------------------------------|---|-------------------------------|--|-------|-----------------------------|---|---|
|  | <p><b>Tema 3: O intérprete na dança contemporânea</b><br/> <b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender o conceito de intérprete-criador.</li> <li>• Refletir sobre a liberdade na composição de movimentos que caracterizam a dança contemporânea.</li> <li>• Relacionar dança e literatura.</li> <li>• Compreender a luz como elemento cênico.</li> <li>• Experimentar a criação relacionando dança e literatura.</li> <li>• Experimentar a luz como elemento cênico.</li> <li>• Experimentar a criação de obras artísticas de forma individual e coletiva.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>Como continuidade dos Temas anteriores, os estudantes voltam a discutir a figura do intérprete, agora em diálogo com as características da dança contemporânea: o intérprete-criador. A dimensão da experimentação e da autoria passam a ocupar um lugar central na linguagem da dança, assim como o diálogo com outros elementos como a luz, e com outras manifestações artísticas. A experimentação em sala de aula é bastante estimulada, de tal modo que os estudantes possam buscar na relação com o próprio corpo, os colegas e a linguagem os elementos sensíveis necessários à compreensão e à aprendizagem da dança.</p> |                                 |   |   |         |                            |                                 |   |                               |  |       |                             |   |   |
|  | <p><b>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade</b><br/> <b>Tema 2: O balé</b><br/> <b>TCT: Cidadania e civismo (Subtema: Educação em direitos humanos)</b><br/>                     Competências gerais: 1, 3, 5 e 9.<br/>                     Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 2 e 4.<br/>                     Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 2 e 5.<br/>                     Habilidades: EF69AR17, EF69AR32, EF69AR33, EF69AR35.<br/>                     Proposta: atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa, a ser feita em grupo, sobre recursos de acessibilidade (tecnologias assistivas) e projetos de inclusão para pessoas com diferentes tipos de deficiência.</p>   |                                 |   |   |         |                            |                                 |   |                               |  |       |                             |   |   |
|  | <p><b>Culturas juvenis</b><br/>                     Ao longo da Unidade, a interface entre a dança e outras linguagens artísticas, como as artes visuais e a música, é destacada, em confluência com a tendência das culturas juvenis de transitar entre as linguagens e fundi-las como modo de experimentação e dinamização das heranças culturais das juventudes. As experimentações da Unidade fortalecem a autoconfiança e a cooperação entre os estudantes, construindo um ambiente de interlocução, acolhida e respeito entre eles.</p>  |                                 |   |   |         |                            |                                 |   |                               |  |       |                             |   |   |
|  | <p><b>Projeto de vida</b><br/>                     A pesquisa e o debate sobre a acessibilidade são trabalhados como recursos para os estudantes construírem uma perspectiva solidária, empática e responsável para a sua inserção no convívio social, desde o cotidiano escolar até as vivências externas.<br/>                     A apresentação de referências culturais da dança, brasileiras e internacionais, é também um modo de orientá-los à valorização das expressões artísticas e culturais, reconhecendo o papel da arte e da expressão na criação de uma sociedade mais diversa, democrática, criativa e plural.</p>  |                                 |   |   |         |                            |                                 |   |                               |  |       |                             |   |   |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #f2f2f2;"> <th style="width: 15%;">Unidade</th> <th style="width: 15%;">Unidades temáticas da BNCC</th> <th style="width: 15%;">Objetos de conhecimento da BNCC</th> <th style="width: 15%;">Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido</th> <th style="width: 40%;">Práticas didático-pedagógicas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Unidade 1:<br/>Dança: criação e interpretação</b></td> <td>Dança</td> <td><b>Contextos e práticas</b></td> <td><b>(EF69AR09)</b> 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.</td> <td>Apresentação de referências como Ivaldo Bertazzo e Klauss Vianna (seções <b>Artista e obra</b>).<br/>Relações entre a ideia de coreografia e a figura do coreógrafo (seções <b>Por dentro da arte</b>).<br/>Interfaces entre dança e artes visuais, na obra de Degas.</td> </tr> </tbody> </table> |  |                                 |   |   | Unidade | Unidades temáticas da BNCC | Objetos de conhecimento da BNCC | Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido | Práticas didático-pedagógicas | <b>Unidade 1:<br/>Dança: criação e interpretação</b> | Dança | <b>Contextos e práticas</b> | <b>(EF69AR09)</b> 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. | Apresentação de referências como Ivaldo Bertazzo e Klauss Vianna (seções <b>Artista e obra</b> ).<br>Relações entre a ideia de coreografia e a figura do coreógrafo (seções <b>Por dentro da arte</b> ).<br>Interfaces entre dança e artes visuais, na obra de Degas. |
| Unidade  | Unidades temáticas da BNCC   | Objetos de conhecimento da BNCC | Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido   | Práticas didático-pedagógicas   |         |                            |                                 |   |                               |  |       |                             |   |   |
| <b>Unidade 1:<br/>Dança: criação e interpretação</b>   | Dança  | <b>Contextos e práticas</b>     | <b>(EF69AR09)</b> 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. | Apresentação de referências como Ivaldo Bertazzo e Klauss Vianna (seções <b>Artista e obra</b> ).<br>Relações entre a ideia de coreografia e a figura do coreógrafo (seções <b>Por dentro da arte</b> ).<br>Interfaces entre dança e artes visuais, na obra de Degas. |         |                            |                                 |   |                               |  |       |                             |   |   |

|             |              |  |       |                        |   |  |   |
|-------------|--------------|--|-------|------------------------|---|--|---|
| 1º semestre | 1º trimestre | Unidade 1:<br>Dança: criação e interpretação | 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.                            | Noção de coreografia ampliada na contemporaneidade em referências como a do espetáculo <b>Tríptico Sertanejo</b> .   |   |
|             |              |  |       | Elementos da linguagem | (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.   | Leitura de imagem para identificar os níveis espaciais (seção <b>Foco na Linguagem</b> ).<br>Experimentação de níveis espaciais (seção <b>Experimentações</b> ).   |   |
|             |              |  |       | Processos de criação   | (EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.  | Exploração da linguagem da dança sem música e elaboração de coreografia coletiva (seção <b>Experimentações</b> ).  |   |
|             |              |  |       |                        | (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. | Elaboração de coreografia coletiva, experimentando movimentos síncronos ou não (seção <b>Experimentações</b> ).  |   |
|             |              |  |       |                        | (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.                     | Leitura de imagem do espetáculo <b>Samwaad</b> : rua do encontro, de Ivaldo Bertazzo, analisando os seus elementos constitutivos.<br>Tematização do figurino no Tema sobre o balé, assim como da luz pensada como elemento cênico.<br>Elaboração de uma narrativa a ser construída por meio do movimento corporal (seção <b>Experimentações</b> ). |   |
|             |              |  |       |                        | (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.   | Leituras de imagem com estímulo à interface com o repertório e as vivências dos estudantes (seções <b>De olho na imagem</b> e <b>Foco na linguagem</b> ).<br>Pesquisas e reflexões sobre a experiência de inclusão de pessoas com deficiência visual em projeto do Teatro Municipal de São Paulo.  |   |
|             |              |  |       | Música                 | Contextos e práticas  | (EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.   | Interface entre dança e música, por meio dos espetáculos com e sem música.<br>Discussão sobre a transposição do balé para os palcos, interseccionando dança e música.                           |
|             |              |  |       | Artes integradas       | Contextos e práticas  | (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.   | Apresentação da proposição de Ivaldo Bertazzo em torno dos “cidadãos dançantes”; isto é, da identificação do papel do movimento e da criação no corpo cotidiano (seção <b>Artista e obra</b> ). |

|                    |              |  |                                |  |  |  |
|--------------------|--------------|--|--------------------------------|--|--|--|
|                    |              | <p><b>Unidade 1:<br/>Dança: criação e interpretação</b></p>  | <p><b>Artes integradas</b></p> | <p><b>Matrizes estéticas e culturais</b></p> | <p><b>(EF69AR33)</b> 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>   | <p>Abordagem de espetáculos de dança contemporânea, como <b>Tríptico sertanejo</b>, inspirado na literatura brasileira de Guimarães Rosa, além da referência a danças tradicionais indianas.</p> |
|                    |              |  |                                | <p><b>Patrimônio cultural</b></p>            | <p><b>(EF69AR34)</b> 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>Apresentação de danças tradicionais indianas em interface com a linguagem da dança contemporânea.</p>   |
| <b>2º bimestre</b> |              |  |                                |  |  |  |
| 1º semestre        | 1º trimestre | <p><b>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</b></p> <p><b>Competências gerais</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</li> </ol> <p><b>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> </ol> |                                |  |  |  |



|  |   |
|--|---|
| <p>1º semestre</p> <p>1º trimestre</p> | <p><b>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</li> <li>5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</li> <li>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.</li> <li>7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</li> <li>8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.</li> <li>9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.</li> </ol> |
|  | <p><b>Unidade 2: O corpo é um instrumento musical</b></p> <p><b>Tema 1: A percussão corporal</b></p> <p><b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar instrumentos de percussão e perceber sua função, inclusive nas culturas indígenas.</li> <li>• Conhecer grupos brasileiros e estrangeiros que utilizam sons corporais e criam música sem instrumentos convencionais.</li> <li>• Reconhecer danças que têm a percussão corporal como elemento central, a exemplo do sapateado.</li> <li>• Perceber a voz como um dos elementos utilizados na criação vocal.</li> <li>• Experimentar a produção de sons com o próprio corpo.</li> <li>• Experienciar a criação de obras artísticas de forma coletiva.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>Ao longo do Tema, os estudantes perceberão o próprio corpo como uma possibilidade expressiva e criativa na música. Serão também apresentados à percussão, corporal ou por meio de instrumentos, a partir de referências diversas. Dessa maneira, os estudantes poderão experimentar e reconhecer sensivelmente o papel do corpo na linguagem musical e seu potencial interdisciplinar no campo artístico.</p>   |
|  | <p><b>Tema 2: A voz e o canto</b></p> <p><b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender como a voz é produzida pelo corpo humano.</li> <li>• Compreender o processo de muda vocal.</li> <li>• Retomar a classificação das vozes.</li> <li>• Conhecer músicos brasileiros de diferentes estilos.</li> <li>• Compreender a origem da música sertaneja e sua transformação ao longo dos anos.</li> <li>• Participar de uma atividade de canto e percussão corporal.</li> <li>• Experienciar a criação de obras artísticas de forma coletiva.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>Como continuidade, os estudantes identificarão a voz como outro elemento expressivo da linguagem musical que tem o corpo como ferramenta. Por isso, retomarão as classificações dos tipos de vozes e reconhecerão a importância do canto em diferentes tradições culturais. Poderão também experimentar o canto como um recurso de experimentação e sociabilidade, por meio do canto coral.</p>  |
|  | <p><b>Tema 3: A experiência do canto coletivo</b></p> <p><b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a música coral e sua história, sobretudo o canto gregoriano.</li> <li>• Perceber a diferença entre monofonia e polifonia.</li> <li>• Entender o que é escritura musical e identificar os elementos e as informações de uma partitura.</li> <li>• Experimentar a criação de audiopartitura.</li> <li>• Conhecer diferentes tipos de coral e perceber as suas distintas vozes, assim como a importância da regência para os corais.</li> <li>• Vivenciar o canto coletivo.</li> <li>• Experienciar a criação de obras artísticas de forma coletiva.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>Ainda com a proposta de compreender as interfaces entre o corpo e a linguagem musical, os estudantes aprofundarão o conhecimento sobre o canto coral, reconhecendo outros elementos da linguagem musical, como a escrita musical. Tanto a escrita musical como o canto coral serão apresentados em sua dimensão histórica. Desse modo, os estudantes serão preparados para experimentar e reconhecer possibilidades de expressão e experimentação musical por meio dessas novas aprendizagens.</p>   |
|  | <p><b>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade</b></p> <p><b>Tema 1: A percussão corporal</b></p> <p><b>TCT: Multiculturalismo (Subtema: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)</b></p> <p>Competências gerais: 2, 3 e 9.</p> <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 3 e 4.</p> <p>Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 7.</p> <p>Habilidades: EF69AR31, EF69AR33.</p> <p>Proposta: pesquisa coletiva e roda de conversa sobre manifestações culturais indígenas sistematizadas pelos próprios indígenas em rádios, <i>websites</i>, publicações etc.</p>   |

**Tema 2: A voz e o canto**

**TCT: Saúde (Subtema: Saúde)**

Competências gerais: 2, 3 e 9.

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

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 3 e 5.

Habilidades: EF69AR31, EF69AR33.

Proposta: roda de conversa e compartilhamento de experiências sobre o *bullying* como uma forma de constranger pessoas, com ênfase no respeito às transformações do corpo e da voz em estudantes na passagem para a adolescência e na atenção à convivência e à saúde mental no ambiente escolar.

**Culturas juvenis**

A partir de uma reflexão sobre as transformações da voz na pré-adolescência, os estudantes conversam sobre *bullying*, para tematizar a importância de se conhecer e de respeitar as transformações do corpo e da identidade, próprias dessa fase, tendo em vista uma convivência ética e acolhedora no ambiente escolar. Ao longo da Unidade, a interface entre a linguagem musical e outros caminhos da expressão artística na vida social, como as artes visuais, a dublagem e o sapateado, aparecem como uma possibilidade criativa e até mesmo profissional de adaptação dos conhecimentos musicais, estimulando o uso propositivo e criativo das ferramentas de criação e experimentação ensinadas nas aulas de música.

**Projeto de vida**

A Unidade estimula a valorização de expressões culturais potencialmente diferentes daquelas estimuladas pela mídia e pela indústria cultural, como a música caipira tradicional ou os instrumentos indígenas. Estimula-se, assim, uma perspectiva tolerante e diversa para a aprendizagem e o uso social da arte. A produção contemporânea das mulheres na música sertaneja também é destacada como um campo de protagonismo feminino, em confluência com as diretrizes educacionais contemporâneas. Por meio de vivências artísticas e culturais como essas, os estudantes aprendem a valorizar as experiências culturais do seu entorno e a vislumbrar modos de participação da vida social e cultural mais tolerantes, diversos e éticos.

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 2:<br>O corpo é um instrumento musical | 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. | Apreciação e análise das pautas musicais ilustradas dos artistas russos Alexei Lyapunov e Lena Ehrlich trabalhadas com orientação na seção <b>Foco na linguagem</b> para uma experimentação com fotografia. |
|  | 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.  | Interface da música com a linguagem da dança, por meio do sapateado (seção <b>Por dentro da arte</b> ).   |
|  |                            | Processos de criação            | (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.   | Apresentação do sapateado como uma prática na interface com a dança (seção <b>Por dentro da arte</b> ).<br>Criação de um sapato que produz sons (seção <b>Experimentações</b> ).                            |

|  |   |  |        |                            |  |  |
|--|---|--|--------|----------------------------|--|--|
| 1º semestre  | 1º trimestre  | Unidade 2:<br>O corpo é um instrumento musical | Música | Contextos e práticas       | (EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.             | Contextualização dos sentidos e usos da música em diferentes sociedades e épocas.<br><br>Estudo de manifestações culturais do Brasil por meio dos instrumentos percussivos indígenas e na música caipira.<br><br>Estudo do canto gregoriano, da monofonia e da polifonia na linguagem musical, com ampliação da aprendizagem para outras culturas e para a transposição de saberes para o contexto brasileiro. |
|  | (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.  |  |        |                            | Apresentação de diferentes contextos e modos de circulação da linguagem musical: em espetáculos de dança, como o do grupo Stomp, no canto gregoriano e na composição de corais.  |  |
| (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 artistas e grupos do Brasil, como o Barbatuques, que interpreta obras brasileiras por meio da percussão corporal, ou o coral sul-mato-grossense regido por Dorit Kolling (seção <b>Artista e obra</b> ). |  |        |                            |  |  |
| (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. | Aprofundamento do canto e da música caipira (seção <b>Foco na linguagem</b> ).<br><br>Apresentação de outros caminhos da linguagem musical por meio de corais mistos e debate sobre monofonia e polifonia.                          |  |        |                            |  |  |
| 2º trimestre   |   |  |        | Elementos da linguagem     | (EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos ( <i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. | Apresentação e criação de instrumento percussivo de referência indígena.<br><br>Análise do sapateado (ritmo e coordenação na interface entre dança e música).<br><br>Estudo sobre monofonia e polifonia.   |
|  |   |  |        | 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.  | Uso do corpo como instrumento musical, sapateado, percussão indígena e viola caipira.  |
|  |   |  |        | 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.   | Exploração de partituras e escrita musical.<br><br>Análise do coral e das técnicas de trabalho do coral.   |

|             |              |  |                  |                                |  |   |
|-------------|--------------|--|------------------|--------------------------------|--|---|
| 1º semestre | 2º trimestre | Unidade 2:<br>O corpo é um instrumento musical | Música           | Processos de criação           | (EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. | <p>Criação de instrumento percussivo de referência indígena (seção <b>Experimentações</b>).</p> <p>Realização de canto coletivo (seção <b>Experimentações</b>).</p> <p>Produção de sons com o corpo.</p> <p>Realização de <i>show</i> de talentos (seção <b>Pensar e fazer arte</b>).</p> <p>Exploração do sapateado (seção <b>Por dentro da arte</b>).</p> <p>Criação de sapato para sapateado (seção <b>Experimentações</b>).</p> <p>Criação de efeitos sonoros (seção <b>Experimentações</b>).</p> <p>Estudo da voz na dublagem (seção <b>Experimentações</b>).</p> <p>Proposta coletiva de canto (seção <b>Experimentações</b>).</p> <p>Estudo de pautas musicais ilustradas (seção <b>Por dentro da arte</b>).</p> |
|             |              |  | Teatro           | Contextos e práticas           | (EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.   | <p>Apresentação do sapateado como um campo de interface entre as linguagens da dança e da música (seção <b>Por dentro da arte</b>).</p> <p>Apresentação do espetáculo do grupo Stomp como um espetáculo cênico que tem a música como elemento estrutural.</p>   |
|             |              |  |                  | Elementos da linguagem         | (EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.  | <p>Análise da obra "Birds on the wires", de Jarbas Agnelli (seção <b>Artista e obra</b>).</p> <p>Produção de fotografias para discussão sobre as relações entre música e imagem.</p>  |
|             |              |  | Artes integradas | Contextos e práticas           | (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.   | <p>Discussão sobre a saúde vocal e o respeito às transformações físicas dos estudantes (seção <b>Arte e muito mais</b>).</p> <p>Experimentação e reflexão sobre o uso de efeitos sonoros no cinema.</p> <p>Reconhecimento da música como um recurso de função religiosa, no caso do canto gregoriano.</p>   |
|             |              |  |                  | Processos de criação           | (EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.   | <p>Apresentação do sapateado e sua interface entre música e dança (seção <b>Por dentro da arte</b>).</p> <p>Interface entre a música e as artes visuais na obra <b>Sonic Pavilion</b>, de Doug Aitken, e com as partituras ilustradas.</p> <p>Interface entre a dança e o teatro no trabalho do grupo Stomp.</p> <p>Análise da interface com o cinema na introdução da dublagem e uso de efeitos sonoros para fins audiovisuais.</p>  |
|             |              |  |                  | Matrizes estéticas e culturais | (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).   | <p>Mobilização de diferentes matrizes estéticas e culturais: indígenas; cultura caipira; música regional, com a orquestra da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.</p>  |

|                    |              |   |                  |                     |  |   |  |
|--------------------|--------------|---|------------------|---------------------|--|---|--|
| 2º semestre        | 2º trimestre | Unidade 2:<br>O corpo é um instrumento musical  | 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. | Estudo de manifestações culturais patrimonializadas, como a música caipira e os instrumentos percussivos indígenas.   |  |
|                    |              |   |                  | 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.  | Utilização de recursos digitais para experimentar a técnica da dublagem.<br><br>Utilização da fotografia digital para um exercício de criação a partir das pautas musicais ilustradas, de Jarbas Agnelli. |  |
| <b>3º bimestre</b> |              |   |                  |                     |  |   |  |
| 2º semestre        | 2º trimestre | <b>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</b>   |                  |                     |  |   |  |
|                    |              | <p><b>Competências gerais</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</li> </ol> <p><b>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> </ol> <p><b>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</li> <li>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.</li> <li>7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</li> <li>9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.</li> </ol> |                  |                     |  |   |  |

|   |   |
|---|---|
| <p>2º semestre</p> <p>2º trimestre</p>  | <p><b>Unidade 3: O corpo como expressão</b><br/> <b>Tema 1: Corpo e gestualidade</b><br/> <b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o teatro sem palavras, reconhecendo que a expressão corporal dos atores é o principal meio de comunicação com o público.</li> <li>• Conhecer espetáculos e atores que não fazem uso de falas em suas encenações.</li> <li>• Reconhecer a importância da linguagem corporal na cena teatral.</li> <li>• Identificar a arte de representar apenas com gestos corporais no cinema mudo.</li> <li>• Perceber a importância não somente da expressão corporal dos atores, mas também de outros elementos visuais, como o cenário, o figurino, os adereços e a maquiagem, para a composição da cena de um espetáculo teatral.</li> <li>• Conhecer profissões envolvidas no desenvolvimento de propostas teatrais.</li> </ul> <p>Ao longo dessa Unidade, os estudantes poderão conhecer, experimentar artisticamente e se aprofundar no teatro sem palavras, com foco na importância dos gestos corporais, nos elementos visuais presentes na linguagem e no trabalho de diversos profissionais que atuam para compor essas encenações. A aprendizagem dessa forma teatral e seus repertórios possibilita o alcance de habilidades que contribuem para ampliar as reflexões dos estudantes sobre as questões sociais, políticas, históricas e culturais representadas e problematizadas nos espetáculos e nas práticas propostas na Unidade; na análise e no reconhecimento das relações entre as diversas linguagens artísticas; na experimentação da linguagem usando diferentes elementos visuais da cena, gestualidade narrativa e improvisação.</p>                                       |
|   | <p><b>Tema 2: A dramaturgia do corpo</b><br/> <b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer experiências teatrais nacionais e estrangeiras que têm como elemento central a expressão corporal dos atores.</li> <li>• Compreender a mímica como forma de comunicação corporal formada por atitudes, expressões faciais, gestos, risos, choro e gritos.</li> <li>• Identificar as principais características da <i>commedia dell'arte</i>.</li> <li>• Reconhecer a arte da representação gestual na atualidade.</li> <li>• Experimentar a criação de obras artísticas de forma coletiva.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>Nesse Tema, os gestos e as expressões corporais continuarão a ser trabalhados, com referência na <i>commedia dell'arte</i> e em obras teatrais nacionais e estrangeiras que representaram ou representam de forma humorística a sociedade de sua época. A aprendizagem dessas referências do teatro possibilita também o alcance de habilidades que contribuem para expandir os recursos para criação e investigação coletiva e individual dos estudantes sobre o potencial crítico e reflexivo presente nas montagens e encenações teatrais, colaborando para a ampliação da consciência de si e dos limites em relação aos outros, da autoconfiança e da autocrítica.</p>  |
|   | <p><b>Tema 3: A arte de fazer rir</b><br/> <b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e apreciar artistas, dramaturgos e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, refletindo sobre os modos de criação teatral.</li> <li>• Identificar a comédia como um dos gêneros teatrais criados pelos antigos gregos, bem como seu principal autor, Aristófanes, reconhecendo as principais características de sua obra.</li> <li>• Relacionar a sátira à obra de dramaturgos de diferentes períodos, como Aristófanes e Molière, identificando o estilo de cada um deles.</li> <li>• Conhecer e valorizar o trabalho de Martins Pena, o inaugurador no Brasil da comédia de costumes no século XIX.</li> <li>• Identificar a linguagem usada no texto teatral, o modo como os diálogos são organizados e a função das rubricas.</li> <li>• Conhecer a comédia de costumes musicada e seu principal representante, Artur Azevedo.</li> <li>• Experimentar a criação e a apresentação com base em um texto teatral, desenvolvendo diálogos, figurino, cenário, maquiagem e sonoplastia.</li> <li>• Experimentar a criação de obras artísticas de modo coletivo.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>Ao longo do Tema, o gênero teatral do humor é apresentado em suas várias vertentes. Os estudantes também são apresentados à estrutura do texto teatral e convidados a experimentá-la. Eles produzem uma obra artística coletiva, ou seja, o gênero teatral é trabalhado como repertório, como recurso para a experimentação e como linguagem a ser desmembrada e conhecida em sua estrutura, a partir de elementos como o texto.</p> |
|   | <p><b>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade</b><br/> <b>Tema 1: Corpo e gestualidade</b><br/> <b>TCT: Cidadania e civismo (Subtemas: Vida familiar e social; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso)</b><br/>                 Competências gerais: 1, 3 e 9.<br/>                 Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1 e 3.<br/>                 Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1 e 3.<br/>                 Habilidades: EF69AR31, EF69AR32, EF69AR33.<br/>                 Proposta: entrevista semiestruturada com pessoas idosas e da família sobre a sua relação com ritmos brasileiros e tradições musicais.</p>   |
|   | <p><b>Culturas juvenis</b><br/>                 Na Unidade, os estudantes identificam interfaces da linguagem teatral, por exemplo, com o humor na internet. A linguagem corporal é trabalhada como um recurso expressivo e comunicativo, em convergência com as práticas contemporâneas das juventudes, com a produção de vídeos, danças e outros elementos para o ambiente virtual. Os estudantes compreendem o teatro como um campo de reflexão sobre a vida social e de autopercepção.</p>  |
| <p><b>Projeto de vida</b><br/>                 Ao longo da Unidade, os estudantes identificam diferentes interfaces profissionais da linguagem teatral, como a cenografia, o figurino e também o texto teatral, que pode ser adaptado para outros campos de atuação profissionais, como o cinema, a propaganda e a televisão. O humor é contextualizado tendo em vista seus limites éticos, o respeito às diferenças e à diversidade, reconhecendo assim uma abordagem contemporânea desse gênero histórico do teatro e identificando questões importantes para uma vivência social ética, acolhedora, inclusiva e responsável.</p> |   |

|             |              | 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:<br>O corpo como expressão | 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. | Produção e gravação de uma cena de cinema mudo, com uso de recursos das artes visuais (seção <b>Experimentações</b> ).  |  |   |
|             |              |                                      |                            |                                 | Música   | Contextos e práticas  | (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. | Estudo do chorinho e pesquisa com os familiares sobre ritmos musicais brasileiros (seção <b>Por dentro da arte</b> ). |
|             |              |                                      | 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.                            | <p>Apreciação de diferentes artistas e grupos do país, como a Cia 2 de Teatro, a Mimus Companhia de Teatro e o artista Paulo Autran (seções <b>Artista e obra</b>).</p> <p>Apresentação de outros modos de criação teatral, como o texto sem palavras ou o uso do corpo na criação teatral.</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.   | Criação teatral sem o uso de palavras com o espetáculo cênico e visual <b>Zigg &amp; Zogg</b> .   |  |   |
|             |              |                                      |                            | Elementos da linguagem          | (EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.  | <p>Reconhecimento de diversos elementos da linguagem, como o cenário, a leitura dramática, a montagem de cena, o texto teatral, o figurinista e o aderecista.</p> <p>Produção de uma cena de teatro mudo (seção <b>Experimentações</b>).</p>  |  |   |
|             |              |                                      |                            |                                 | (EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.   | Estudo e aprofundamento dos usos do corpo pelo teatro, culminando no gênero da comédia.   |  |   |
|             |              |                                      |                            | Processos de criação            | (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.   | Produção e gravação de uma cena de teatro mudo com os colegas, com estímulo à reflexão coletiva sobre a proposta, revisitando criticamente a experiência coletiva.  |  |   |
|             |              |                                      |                            |                                 | (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.  | Experimentação de leitura dramática e montagem de cena, além da exploração da linguagem gestual com a mímica.   |  |   |
|             |              |                                      | 3º trimestre               |                                 |  |   |  |   |

|                    |   |                                      |                  |                      |   |  |
|--------------------|---|--------------------------------------|------------------|----------------------|---|--|
| 2º semestre        | 3º trimestre  | Unidade 3:<br>O corpo como expressão | Teatro           | Processo de criação  | (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. | Exploração coletiva da linguagem teatral, em propostas como a leitura dramática e a montagem de cena (seções <b>Experimentações e Pensar e fazer arte</b> ).   |
|                    |   |                                      | Artes integradas | Contextos e práticas | (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.  | Apresentação da linguagem teatral em perspectiva com o seu contexto de produção e exibição.<br>Discussão sobre a mímica e sua interpretação por mulheres na Grécia Antiga, em oposição a outros gêneros, como a tragédia.<br>Apresentação da comédia de costumes e da <i>commedia dell'arte</i> como possibilidades de reflexão crítica sobre a vida social. |
|                    |   |                                      |                  | Processo de criação  | (EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.  | Interface entre teatro e outras linguagens artísticas por meio dos próprios elementos da linguagem – como cenário e figurino ou, ainda, o texto teatral – ou por meio da experimentação com o cinema mudo.   |
|                    |   |                                      |                  | 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.   | Utilização de recursos audiovisuais para produzir e gravar uma cena de cinema mudo (seção <b>Experimentações</b> ).  |
| <b>4º bimestre</b> |   |                                      |                  |                      |   |  |
| 3º trimestre       | <p><b>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</b></p> <p><b>Competências gerais</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</li> </ol> <p><b>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> </ol> |                                      |                  |                      |   |  |



|   |   |
|---|---|
| <p>2º semestre</p> <p>3º trimestre</p>  | <p><b>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</li> <li>5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</li> <li>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.</li> <li>7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</li> </ol> |
|   | <p><b>Unidade 4: Representações visuais do corpo humano</b></p> <p><b>Tema 1: Obras que parecem ganhar vida</b></p> <p><b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a diferença entre bidimensionalidade e tridimensionalidade.</li> <li>• Conhecer as principais características do hiper-realismo.</li> <li>• Conhecer esculturas hiper-realistas.</li> <li>• Interessar-se pela história da arte.</li> <li>• Valorizar obras de arte de diferentes períodos históricos.</li> <li>• Experienciar a criação de esculturas.</li> <li>• Experienciar a criação de produções artísticas de modo individual.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>O hiper-realismo é uma vertente da arte contemporânea que dialoga com diversos suportes da cultura visual, como os <i>games</i> e as animações 3D, o que estimula a produção de relações entre o repertório pessoal dos estudantes e as aulas, despertando, assim, o interesse pela articulação entre as vivências dos estudantes e as propostas do Tema, como as experimentações escultóricas, as referências artísticas e as reflexões.</p>  |
|   | <p><b>Tema 2: A representação do corpo humano na arte</b></p> <p><b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e identificar diferentes representações artísticas do corpo humano.</li> <li>• Compreender que as representações do corpo podem revelar o padrão de beleza que vigora em diferentes culturas e períodos históricos.</li> <li>• Interessar-se pela história da arte.</li> <li>• Valorizar obras de arte de diferentes períodos históricos.</li> <li>• Experienciar a criação de trabalhos artísticos de forma individual.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>Nesse Tema, os estudantes serão apresentados a diferentes modelos de representação da figura humana, com grande diversidade técnica e estética e variação das matrizes estéticas e culturais, além da época e da origem. A proposta é que eles identifiquem a representação dos modelos e a transformação de seus usos e de sua função social, transitando entre estética, cosmologia e política. Os estudantes não apenas reconhecerão esses usos e conhecerão essas referências, como também poderão experimentar a representação da figura humana por meio de uma proposta coletiva e a representação dos colegas por meio de retratos.</p>  |
|   | <p><b>Tema 3: Surrealismo nas artes visuais</b></p> <p><b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer obras surrealistas e entender o contexto de surgimento do Surrealismo.</li> <li>• Conhecer técnicas surrealistas de criação visual.</li> <li>• Estabelecer comparações entre obras de arte de estilos diferentes.</li> <li>• Experienciar trabalhos artísticos de forma individual.</li> <li>• Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.</li> </ul> <p>O Tema 3 amplia o aprendizado sobre a representação da figura humana, mobilizando a referência da vanguarda surrealista para provocar os estudantes a pensarem sobre como representar também a subjetividade – sentimentos, medos, desejos, sonhos etc. Por meio da referência de artistas desse movimento e de técnicas de produção visual e poética no Surrealismo, os estudantes refletirão e experimentarão maneiras de representar a sua subjetividade. Assim, a arte é compreendida para além da sua dimensão representativa, de modo a fomentar o seu uso para a autoexpressão e o autoconhecimento.</p>  |
| <p><b>Tema 4: Entre retratos e autorretratos</b></p> <p><b>Objetivos e justificativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular as discussões dos Temas anteriores à cultura visual.</li> <li>• Refletir sobre o retrato e o autorretrato na arte.</li> <li>• Transpor a discussão sobre a representação humana na arte para o contexto e o repertório dos estudantes.</li> <li>• Fazer um autorretrato.</li> <li>• Refletir sobre o uso das redes sociais para a comunicação e a autorrepresentação dos estudantes.</li> </ul> |   |

|  |   |                                   |  |  |   |
|--|---|-----------------------------------|--|--|---|
| 2º semestre<br>3º trimestre  | <p>Esse Tema final promove uma reflexão sobre a autorrepresentação por meio da arte. Junto a essa reflexão, os estudantes são estimulados a pensar sobre os modos como eles já se autorrepresentam por meio de imagens, os modos de difusão e compartilhamento dessa produção e, no caso das redes sociais, os cuidados e as considerações necessários para que eles se protejam e a sua autoestima seja preservada e fortalecida. A educação da cultura visual – vertente do ensino de Arte – orienta o professor a considerar os estudantes não apenas como consumidores de imagens, mas também como produtores, o que exige uma atenção maior ao repertório, interesses e conflitos em torno da relação dos estudantes com a imagem e a autoimagem.</p>  |                                   |  |  |   |
|  | <p><b>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade</b><br/> <b>Tema 1: Obras que parecem ganhar vida</b><br/> <b>TCT: Ciência e tecnologia (Subtema: Ciência e tecnologia)</b><br/>                     Competências gerais: 2 e 4.<br/>                     Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 3 e 6.<br/>                     Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 5 e 6.<br/>                     Habilidades: EF69AR03, EF69AR31, EF69AR35.<br/>                     Proposta: pesquisa e seminário em grupo sobre as contribuições da modelagem em 3D para outros campos da vida social, como a arquitetura, a produção industrial e a saúde.</p>   |                                   |  |  |   |
|  | <p><b>Tema 2: A representação do corpo humano na arte</b><br/> <b>TCT: Saúde (Subtema: Saúde)</b><br/>                     Competências gerais: 7, 8, 9 e 10.<br/>                     Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 3 e 4.<br/>                     Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 6.<br/>                     Habilidade: EF69AR31.<br/>                     Proposta: debate sobre os padrões de beleza veiculados pela cultura visual (cinema, internet etc.) e sobre o sofrimento psíquico que esses padrões podem gerar nas juventudes.</p>  |                                   |  |  |   |
|  | <p><b>Tema 4: Entre retratos e autorretratos</b><br/> <b>TCT: Cidadania e civismo (Subtema: Direitos da criança e do adolescente)</b><br/>                     Competências gerais: 4, 7, 9 e 10.<br/>                     Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 3 e 4.<br/>                     Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 6.<br/>                     Habilidade: EF69AR31.<br/>                     Proposta: debate sobre segurança e privacidade das crianças e adolescentes nas redes sociais, com base em relatório produzido pelas organizações do terceiro setor InternetLab e Instituto Alana.</p>   |                                   |  |  |   |
|  | <p><b>Culturas juvenis</b><br/>                     Ao longo da Unidade, os estudantes são constantemente convocados a compartilhar o seu repertório cultural, com ênfase na sua produção cultural – por exemplo, na produção de autorretratos para veiculação nas redes sociais ou de exemplos do uso do 3D e do hiper-realismo pela cultura visual, em desenhos e <i>games</i>. Os estudantes também refletem sobre os padrões de beleza e os efeitos deles para a autoestima das pessoas jovens. Também refletem sobre a arte surrealista e a sua relação com a representação das emoções e do inconsciente, culminando na produção de um retrato com colagem, por meio do qual eles devem, individualmente, refletir sobre a sua identidade e as questões que atravessam a sua subjetividade.</p> |                                   |  |  |   |
| <p><b>Projeto de vida</b><br/>                     Os estudantes refletem sobre temas fundamentais para a sua formação como sujeitos sociais e o reconhecimento do seu valor, como os padrões estéticos, a privacidade e a segurança nas redes sociais ou ainda o uso das tecnologias da arte para a transformação social. A representação da figura humana também é discutida por meio do viés da representatividade das pessoas racializadas negras, colocando a centralidade da questão racial para a efetivação de uma sociedade justa, democrática e diversa no Brasil.</p> |   |                                   |  |  |   |
|  | <b>Unidade</b>  | <b>Unidades temáticas da BNCC</b> | <b>Objetos de conhecimento da BNCC</b> | <b>Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido</b>   | <b>Práticas didático-pedagógicas</b>  |
|  | <b>Unidade 4: Representações visuais do corpo humano</b>  | <b>Artes visuais</b>              | <b>Contextos e práticas</b>            | <b>(EF69AR01)</b> 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. | Discussões sobre as artes visuais a partir de referências como o artista Giovanni Caramello, que trabalha com esculturas hiper-realistas; Ron Mueck, com as suas mega-exposições; Alexandre Sequeira, com seus retratos de povos ribeirinhos.<br><br>Representações da figura humana por meio de referências de muitas épocas, da Antiguidade ao período contemporâneo, passando também pelo medievo e pelo Renascimento. |

|             |              |  |               |                        |   |   |
|-------------|--------------|--|---------------|------------------------|---|---|
| 2º semestre | 3º trimestre | Unidade 4:<br>Representações<br>visuais do corpo<br>humano | Artes visuais | Contextos e práticas   | <p>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p>  | <p>Apresentação da obra de Giovanni Caramello a partir de sua relação com o simbolismo na obra de Gustav Klimt.</p> <p>Abordagem do Renascimento e do renascimento do Harlem como duas concepções diferentes e muito distantes no espectro temporal, para revelar diferentes concepções entre representação na arte e representatividade das pessoas negras na arte.</p> <p>Explanação do Surrealismo com ênfase nas técnicas, no manifesto e na vocação para representação das emoções e do universo do sonho.</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>Apresentação de esculturas hiper-realistas para investigar o repertório da cultura visual dos estudantes, sobretudo em <i>games</i> e animações, que remontam à linguagem escultórica, incluindo referências de modelagem digital 3D.</p> <p>Abordagem do renascimento do Harlem e a confluência entre as várias linguagens da arte.</p> <p>Discussão sobre o retrato e o autorretrato e de seus novos modos de produção e circulação estimulados pelas redes sociais.</p>                                       |
|             |              |  |               | Elementos da linguagem | <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>Discussão sobre a linguagem tridimensional a partir do seu princípio matemático e espacial – altura, largura e profundidade.</p> <p>Exploração de técnicas de construção de imagem dos surrealistas, como o caligrama, a cubomania e a colagem.</p> <p>Estudo dos elementos da linguagem nas técnicas surrealistas, cubomania e colagem.</p>   |
|             |              |  |               | Materialidades         | <p>(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).</p>  | <p>Análise de materiais e métodos da escultura hiper-realista.</p> <p>Análise de procedimentos da escultura hiper-realista: modelagem e moldagem.</p> <p>Produção de retrato dos colegas (seção <b>Experimentações</b>).</p> <p>Representações iconográficas em têmpera sobre madeira.</p> <p>Experimentação de argila e gesso nos processos de modelagem e moldagem.</p> <p>Estudo de técnicas surrealistas.</p> <p>Realização de ensaio fotográfico.</p>  |
|             |              |  |               | 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>Proposições individuais e coletivas de experimentação, como os retratos em desenho ou fotografia, a colagem, a modelagem e a moldagem (seções <b>Experimentações</b> e <b>Pensar e fazer arte</b>).</p>  |

|             |              |  |                  |                                |  |   |
|-------------|--------------|--|------------------|--------------------------------|--|---|
| 2º semestre | 3º trimestre | Unidade 4:<br>Representações<br>visuais do corpo<br>humano | Artes visuais    | Processos de criação           | (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.   | Experimentação de várias linguagens, refletindo sobre a experiência e relacionando-a com as discussões dos temas e a cooperação em sala de aula (seções <b>Pensar e fazer arte e Experimentações</b> ).<br><br>Diálogo a partir de referências da arte para debater e pesquisar temas em interface com a vida social, como a privacidade nas redes sociais.   |
|             |              |  |                  | Sistemas da linguagem          | (EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i> , entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.                    | Problematização das categorias de artes visuais a partir da relação entre a prática escultórica e a sua apropriação pelo campo da cultura visual, para as animações ou como parâmetro para as tecnologias de modelagem e impressão 3D.<br><br>Apresentação de projetos artísticos e exposições, como <b>Histórias afro-atlânticas</b> , a exposição de Ron Mueck e o projeto de Alexandre Sequeira com as populações ribeirinhas do Pará.                     |
|             |              |  | Artes integradas | Contextos e práticas           | (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.   | Discussão sobre figuração humana e retrato em relação à vida social e com atenção ao seu impacto na autoestima, na segurança e na privacidade dos estudantes.<br><br>Realização de pesquisas e debates sobre a autorrepresentação, a autoestima e a autopreservação.<br><br>Estudo de técnicas escultóricas em interface com as tecnologias, assim como a arte surrealista é apresentada como um caminho de autoconhecimento, em interface com a psicanálise. |
|             |              |  |                  | Processos de criação           | (EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.   | Estudo das linguagens das artes visuais em relação com o cinema, as tecnologias digitais e as redes sociais.<br><br>Produção de um ensaio fotográfico com os colegas para explorar a linguagem cênica e visual.   |
|             |              |  |                  | Matrizes estéticas e culturais | (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.). | Apresentação de diferentes referenciais estéticos e culturais.<br><br>Reflexão sobre a representatividade negra no renascimento do Harlem e na exposição <b>Histórias afro-atlânticas</b> , do Masp e do Instituto Tomie Ohtake.  |
|             |              |  |                  | 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.  | Uso de tecnologias digitais para pesquisar, registrar e criar.<br><br>Reflexão sobre o uso de tecnologias de modelagem digital e impressão 3D para a transformação da vida social em vários campos.<br><br>Debate sobre a privacidade e a segurança de crianças e adolescentes nas redes sociais, com base em relatório das organizações de terceiro setor InternetLab e Instituto Alana.   |
|             |              |  |                  |                                |  |   |

# LEITURAS COMPLEMENTARES

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

## UNIDADE 1

### As transformações do homem europeu do século XIV ao século XVI

“Entre os séculos XIV e XVI a Europa viveu uma época de muitas transformações no campo das técnicas, das artes, da política e do próprio conhecimento que o homem tinha do mundo e de si mesmo.

No campo das técnicas e dos projetos em geral foi o momento em que surgiram invenções de vários tipos de máquinas. [...] Até o século XIII os europeus não conseguiam construir embarcações que navegassem pelos oceanos; não sabiam fabricar o mecanismo do relógio; e nem mesmo eram capazes de imprimir e reproduzir textos ou figuras, apenas podiam copiá-los a mão, um a um. Mas, a partir do século XIV, as transformações foram ocorrendo: a bússola e o astrolábio, já conhecidos dos árabes, passaram a ser utilizados na navegação; muitas máquinas foram planejadas, como, por exemplo, a que deu nascimento à imprensa, que permitia a reprodução de livros, panfletos e desenhos; novas armas de guerra, fortalezas e cidades passaram também a ser projetadas.

Surgiram nessa época projetos políticos que diziam respeito às formas de um governante proteger e aumentar seu poder. As disputas pelo poder na Europa se davam entre os Estados mais fortes: O Santo Império Romano-Germânico, o reino da Inglaterra e [...] da França, [...], o Papado, a Espanha, [...] e [...], na Itália – as cidades independentes. O Santo Império era o sucessor do Império Romano do Ocidente; seu imperador era sagrado pelo papa, depois de escolhido entre os vários príncipes dos Estados que pertenciam ao Santo Império. Os Reinos da França e da Inglaterra fortaleceram-se devido à crise do sistema feudal, que empobrecera os nobres exatamente no momento de enriquecimento da burguesia mercantil e financeira, o que permitiu que os reis concentrassem mais poder em suas mãos. Isso foi possível uma vez que nenhum dos estratos sociais ricos tinha força suficiente para disputar o poder com os reis. Porém, nos centros comerciais importantes ao norte e nordeste da Itália, a burguesia articulou uma forma de governo que se afirmava por ser independente de outras forças, sobretudo do imperador do Santo Império ou do papa. A fim de fazerem frente a essas duas grandes forças políticas, frequentemente formaram-se ligas de cidades, que usaram da estratégia de colocar o papa contra o imperador e vice-versa, para que nenhum deles as dominasse. Assim, os séculos XIII, XIV e XV foram de guerras constantes. No princípio, as cidades estavam contra o Império e buscaram aliança com o trono pontifício. Em seguida, o papado demonstrou pretensões de controlar os governos da região, e para isso desejou formar um reino papal, e nessa ocasião as cidades aliaram-se ao Império. O papa então apelou para o reino da França, o que resultou numa aliança que interessava aos dois lados, pois o Rei da França pretendia conquistar importantes pontos na Itália, para se colocar em vantagem em sua luta contra o imperador do Santo Império Romano-Germânico, na época Carlos V, o soberano mais forte da Europa, que fora inicialmente o rei da Espanha, com o título de Carlos I.

[...] Além da força bélica, os governantes utilizavam um outro tipo de estratégia para atrair junto a si homens poderosos que seriam eventuais

inimigos. Esse artifício era a corte, uma forma de convivência entre nobres e burgueses nobilitados, em meio a filósofos e artistas. Os filósofos instruíam os governantes sobre a arte de governar e os homens da corte sobre a importância do governo e sobre assuntos éticos de maneira geral. Os artistas reproduziam espetáculos [...], que ocupavam as ruas e os palácios. Da mesma forma que as armas de guerra, os espetáculos exigiam máquinas e projetos que, para serem realizados, requeriam uma equipe de pessoas com conhecimentos das artes do desenho, da pintura, da escultura, da arquitetura, da música, dos fogos de artifício, a fim de criarem o espaço ilusório da cena e o maravilhoso produzido por máquinas que, de repente, apareciam no palco como se viessem do céu.

Impressionar e atingir os sentimentos do público era o interesse dos governantes; assim podiam convencer seus súditos da força de seu poder [...].

Entre esses Estados Fortes, a Igreja tinha uma posição diferenciada em relação aos demais, uma vez que além do território sob sua jurisdição política ela tinha o poder espiritual sobre quase todo o território europeu. Esse domínio, construído durante a Idade Média, consistia em estar presente na vida cotidiana de todos os grupos sociais. Era a Igreja que, pela sua função religiosa, representava a segurança para a população medieval atemorizada com a morte e, sobretudo, com o que pudesse ocorrer depois da morte. Essa influência [...] estendia-se ao plano político, na medida em que eram os papas que coroavam os imperadores nas cerimônias de sagração [...]; e eram também os papas que [...] podiam influenciar o poder político dos vários reinos. Entre os nobres, a Igreja cumpriu um importante papel, fornecendo justificativas para guerras contra os infiéis [...]. No Plano intelectual, a Igreja foi durante toda a Idade Média a guardiã da cultura da Antiguidade, uma vez que as bibliotecas ficavam em seu poder. [...]

Durante o Renascimento, quando os reinos independentes fortaleceram-se, a Igreja também esforçou-se a assegurar seu poder temporal. Por volta do século XII, tornou-se aliada de alguns Estados da península italiana contra os imperadores do Santo Império Romano-Germânico; a partir do século XIV, pretendeu interferir nos assuntos das cidades italianas; e, a partir do século XVI, passou a organizar ofensivas contra os infiéis do mundo que os europeus pretendiam conquistar – as Américas e o Oriente – e na própria Europa, contra os hereges, especialmente os protestantes, sobretudo na Alemanha e na Inglaterra. Para essa missão de conquistas foi criada uma ordem religiosa, organizada de acordo com o modelo militar: A Companhia de Jesus, que deveria atuar na conversão dos infiéis [...]. Os jesuítas também tinham o propósito de educar as elites, através da criação de colégios e de várias influências junto às cortes: eram confessores, conselheiros de reis e nobres e até mestres na arte dos espetáculos.

No século XVI, a Igreja resolveu defender posições contrárias à livre discussão de ideias que levasse à crítica de algumas de suas posições. Intensificou para isso o Tribunal do Santo Ofício, que se voltou muitas vezes contra indivíduos de formação católica como, por exemplo, Giordano Bruno ou Nicolau Copérnico.

Esse pano de fundo de disputas políticas foi parte integrante das transformações de um modo de vida próprio da Idade Média, na qual havia prevalecido o respeito a uma ordem social e política, resguardada pela Igreja e pelos senhores feudais, que não devia ser alterada, e o conseqüente surgimento de uma nova ordem burguesa, na qual os Estados e os indivíduos defendiam sua liberdade, para que uma nova maneira de viver fosse possível.”

VAN ACKER, Teresa. **Renascimento e humanismo**: o homem e o mundo europeu do século XIV ao século XVI. São Paulo: Atual, 1992. p. 3-4. (História Geral em Documentos).

## Instrumentos indígenas\*

[...]

Os instrumentos indígenas, do ponto de vista da sua utilidade, podem servir para a comunicação ou para funções propriamente musicais. [...]

Os [instrumentos] de percussão são aqueles que produzem som por meio de pancadas sobre qualquer superfície ou pelo atrito. Nessa categoria podem ser incluídos – além dos tambores, bastões de ritmo, reco-reco e chocalhos – o próprio corpo humano, pela utilização de pés, mãos e outras partes do corpo.

O bater de pés, que resulta na vibração do solo, serve para ordenar e animar os movimentos das danças indígenas. As palmas, não tão frequentes quanto o bater de pés, têm também uma função disciplinadora. Com chocalhos presos aos tornozelos, coxas, braços, pescoço e cintura, o corpo inteiro do índio pode se tornar uma fonte sonora, com diversos matizes, dependendo do material utilizado.

Os instrumentos de percussão por atrito ou choque – reco-reco, bastões e chocalhos em geral – causam mais ruído do que som, com variações de timbres de acordo com os materiais em choque, como madeira, sementes ou élitros (asas de besouros), assim como a intensidade e regularidade dos movimentos que os impulsionam.

Existem os chocalhos em feiras (conjunto de objetos enfiados em linha, fio) e em recipientes fechados.

Os chocalhos em feiras são feitos de frutos – normalmente nozes e cocos – caracol, cabaça, élitros, garras e cascos de animais (anta, veado, boi). São usados como braçadeiras, pulseiras, joelheiras, colares, tangas, tornozeleiras ou movimentados diretamente na mão.

Os chocalhos em recipientes fechados, dependendo da forma, podem ser classificados em globulares (forma esférica) e tubulares (forma alongada).

Os globulares são feitos de frutos – como o cuité (*Crescentia cujete*), a cabaça (*Cucurbita lagenaria*), o cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*) –, ovos de ema, crânio de macaco, carapaça de filhote de tartaruga (encontrados em todas as tribos indígenas brasileiras), cerâmica e lança. Este último é confeccionado com uma vara de muirapiranga (pau-brasil), medindo de um a dois metros (ou mais), dividida em quatro partes: punho, lança, chocalho e ponta.

A utilização do chocalho globular está ligada às atividades mágico-religiosas e os de lança são usados, normalmente, em cerimônias de iniciação para os jovens.

Os tubulares são confeccionados de trançado de taquarinha (plantas da família das gramíneas), madeira ou bambu, contendo no seu interior sementes, seixos, dentes ou élitros, para a produção do som ao se chocar com a madeira.

Outro instrumento de percussão importante utilizado pelos índios brasileiros é o tambor. Pode ser feito com madeira (de tábuas ou troncos escavados), carapaça de tartaruga, cerâmica, couro e pele de animais. Os tambores são instrumentos utilizados tanto para sinalização e comunicação, quanto em festas e cerimônias sociais e religiosas.

Os bastões de ritmo, feitos de bambu ou madeira, servem para produzir o som nos tambores. Os confeccionados com bambu são mais toscos e alguns trazem, no seu interior, materiais que causam maior efeito sonoro.

[...]

Os instrumentos de sopro, como pios, apitos, buzinas, trombetas e flautas, produzem som pela introdução de ar em tubos e cavidades. São feitos de folhas retorcidas, frutos, troncos, bambu, ossos, cabaça, cerâmica, chifre e carapaça de animais.

Os pios, também chamados de chamariz, são utilizados para a caça e feitos de bambu, madeira, frutos, cerâmica, caracol (carapaça) ou

crânios de pequenos animais. Os índios conseguem produzir com eles sons com timbres bem agradáveis.

Os apitos são objetos pequenos, feitos de material perecível ou durável: folhas de palmeira, bambu, madeira, frutos, chifre e osso de animais.

As buzinas, confeccionadas com conchas, caudas de tatu, bambu, cabaça, cerâmica, madeira, chifre de boi e de carneiro, servem basicamente para a comunicação, fato observado e registrado entre os índios brasileiros desde a carta de Pero Vaz de Caminha, em 1500.

As trombetas, instrumentos maiores e de forma alongada, são feitas de troncos de palmeira, cascas de vegetais, trançado de taquara, madeira e bambu. Há ainda trombetas de cabaça e de chifre de animais. Os índios Juruna, originários da região do Xingu, possuem trombetas de guerra que têm como caixa de ressonância um crânio humano.

As flautas, em princípio instrumentos constituídos por um tubo aberto em uma ou em ambas as extremidades, são feitas de bambu, madeira e osso, como fêmur de onças, tibia de veados, cervos, alces, asas de jaburu, clavículas. São encontrados registros sobre flautas de osso desde o período colonial. Há ainda as flautas nasais, acionadas pelo nariz, que tanto podem ter uma forma reta quanto arredondada, quando confeccionadas com dois pedaços de cabaça unidas com cera.

A flauta Pã, encontrada em diversas tribos brasileiras, pode ter até 25 tubos e é normalmente feita com bambu.

O zunidore [zunidor] é um instrumento que emite som pelo deslocamento do ar atmosférico, em consequência de objetos em movimento. É utilizado para a comunicação entre os índios, mas também em manifestações religiosas por algumas tribos, a exemplo dos índios Bororo, que a consideram um animal aquático e, por isso, a guardam mergulhada em pântanos e rios.

Há registro de viajantes estrangeiros sobre instrumento de corda, com o arrabil (instrumento de arco de origem árabe) e o berimbau, importados de outras culturas, porém não são usuais nas comunidades indígenas brasileiras.”

GASPAR, Lúcia. Índios brasileiros, instrumentos musicais. **Pesquisa Escolar Online**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&id=937:indios-brasileiros-instrumentos-musicais](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=937:indios-brasileiros-instrumentos-musicais). Acesso em: 13 jun. 2022.

## O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical

“Edgar Willems (1890-1978), discípulo de Dalcroze, também valorizou a ação corporal. Ele considerou que o verdadeiro ritmo está presente em todo o ser humano, está implícito em ações como andar, respirar, o pulsar do sistema circulatório e movimentos sutis causados pela emoção ou por pensamentos. Todos esses são movimentos instintivos que devem ser utilizados pelo educador para despertar a vivência interior do ritmo. Há uma oposição entre o instinto rítmico e o cálculo rítmico. O primeiro está no campo da vida e nas leis do movimento, o segundo é a conscientização das formas e das regras rítmicas. Cabe ao educador diferenciar cada um deles. O movimento humano acontece no tempo e no espaço, o ritmo possui propriedades plásticas como rigidez, elasticidade, flexibilidade e peso.

[...]

A exploração do movimento envolve a descoberta das possibilidades de movimentação do corpo. Na metodologia Orff [Carl Orff, 1895-1982], o movimento é uma ajuda indispensável para o desenvolvimento de habilidades musicais e a formação de conceitos. Ele ajuda o aluno a assimilar vários aspectos rítmicos como o pulso, modelos ou padrões, medidas e tempos. A direção melódica e qualidades como dinâmicas e cores podem ser expressas em movimento e este pode ilustrar texturas, formas e situações dramáticas de modo bem concreto.

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

[...]

Murray Schafer [1933-], diferentemente de Dalcroze e Orff, tem uma intenção pedagógico-musical do corpo muito mais voltada para a integração dos sentidos e a revivificação dos senso-receptores no fazer musical. Ele não trabalha o movimento corporal sob uma perspectiva eminentemente rítmica. No livro **O ouvido pensante**, afirma que o movimento corporal na música pode funcionar como uma ferramenta eficaz para se desenvolver uma boa percepção e coordenação motora [...].”

DE LIMA, Sonia Albano; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. **OPUS – Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**, v. 13, n. 1, p. 97-105, 2007.

### A cultura caipira\*

“Um ensaio de José Ramos Tinhorão (2001) sobre cultura popular recebeu o sugestivo título ‘A vocação caipira de uma cidade cosmopolita’. Nele, o autor procura demonstrar como, no início do século XX, as autoridades da capital paulista, sobretudo a polícia, sufocaram as nascentes práticas culturais populares urbanas de tal modo que ali não teria se produzido nenhuma nova síntese semelhante às que ocorreram no Rio de Janeiro ou em Salvador. Assim sendo, as classes populares urbanas, inclusive os negros, teriam sido colonizados pelos negros migrantes das fazendas de café e aderido ao que Mário de Andrade denominou de samba rural paulista e, mais tarde, ao estilo de desfile de escolas de samba criado no Rio de Janeiro. Em seguida, Tinhorão procura demonstrar como, nesta cidade cosmopolita, cuja população, no início do século, chegara a ser formada por metade de estrangeiros, tal o afluxo de imigrantes, floresceu uma divisão cultural entre as camadas média e alta, de um lado, e as populares, de outro. Fato que não é incomum, as camadas altas teriam permanecido sob a influência da cultura europeia e, já desde o final do [século] XIX, das novidades americanas, enquanto que as camadas populares teriam aderido ao chamado sertanejismo que tinha em Catulo da Paixão Cearense a sua versão carioca e, portanto, nacional, e em Cornélio Pires, com suas duplas caipiras e modas de violas, sua figuração paulistana. Foi em 1929 que Cornélio Pires, poeta, escritor e humorista paulista, nascido na região sorocabana de São Paulo, levou à capital as primeiras duplas para que lá se apresentassem e gravassem seus discos.

O empreendimento obteve êxito, ainda maior quando o rádio passou a executar o gênero, fazendo com que as duplas pudessem prescindir das apresentações teatrais em meados da década de 1930. O fenômeno, segundo o autor, não se restringia à música. Era sucesso também no teatro e no cinema. Havia começado na literatura com o lançamento de **Urupês**, em 1918, no qual Monteiro Lobato consagra o personagem Jeca Tatu. Por sua vez, o Jeca, estereótipo definitivo do caipira, seria encarnado no cinema por Amácio Mazzaropi desde os anos 1950 até 1980, um ano antes de sua morte, um grande e longo sucesso, sobretudo, entre as classes populares (TINHORÃO, José Ramos. *A vocação caipira de uma cidade cosmopolita*. **Cultura popular**: temas e questões. São Paulo: 34, 2001. p. 39-44).

Mas, se é verdade que o estilo caipira ou sertanejo caíra no gosto popular, não era esta a imagem que as elites paulistas desejavam transmitir da nascente metrópole. Desde os anos 1920, com a Semana de Arte Moderna, da década de 1930, com a criação da primeira universidade e do primeiro departamento de cultura do Brasil, e, de modo decisivo, a partir dos anos 1950, com a Bienal de Arte, a elite paulistana consagrou a imagem de uma cidade cosmopolita e moderna. Embora pudesse não ser assim, São Paulo passava a ser vista como uma cidade onde se produz apenas cultura e arte de vanguarda, que não se interessa por cultura popular e despreza a cultura caipira.

Causou certo espanto, portanto, observar, na primeira década do século XXI, a quantidade de empreendimentos comerciais, de políticas públicas das prefeituras e do governo de São Paulo e, até mesmo, de movimentos ligados à arte, à moda e ao *design* voltados para o redes-

cobrimento da cultura caipira. Foi o que aconteceu, por exemplo, com um dos mais consagrados estilistas do Brasil, Alexandre Herchcovitch.

Na São Paulo Fashion Week de 2003, a imprensa especializada descreveu seu desfile como uma empolgante *feira junina fashion*, no qual a atitude era *fashion* solene, com modelos se deslocando sem nenhuma afetação, muito sérias, como nos tempos das *maisons de couture*, mas, de fato elas eram caipirinhas muito alinhadas, com seus vestidos de retalhos coloridíssimos e corseletes justinhos sobre camisas românticas [...].

Outro exemplo importante foi o projeto Terra Paulista. Vindo de área bem diferente, a educacional, a iniciativa coube à ONG Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária. Contando com o apoio da Unesco, do Ministério da Cultura e de diversos patrocinadores, o projeto foi também muito mais ambicioso. Reunindo, segundo suas informações, *uma equipe multidisciplinar*, a instituição realizou um levantamento sobre três aspectos: história, arte e costumes em todo o território do estado de São Paulo. Entre 2004 e 2008 foram lançados os produtos resultantes da pesquisa com o título geral de *Terra Paulista*: história, arte e costumes. Foram cinco livros ilustrados, a saber: **A formação do estado de São Paulo, seus habitantes e os usos da terra; Modos de vida dos paulistas**: identidade, famílias e espaços domésticos; **Manifestações artísticas e celebrações populares no estado de São Paulo; Vivências caipiras**: pluralidade cultural e diferentes temporalidades na Terra Paulista, de autoria da coordenadora do projeto e do Cenpec, Maria Alice Setubal; e **Terra Paulista**: trajetórias contemporâneas. Também foram publicados dez livros paradidáticos indicados para alunos das 7ª e 8ª séries [dos 8º e 9º anos] do Ensino Fundamental e outros cursos dirigidos a adolescentes e jovens. A produção audiovisual do projeto resultou em quatro séries de documentários com quatro episódios cada um. Enquanto a coleção de livros é temática, os documentários são agrupados a partir da divisão do estado em quatro regiões: Vale do Paraíba, Vale do Médio Tietê, Oeste Paulista e Vale do Ribeira. Entre 20 de setembro e 11 de dezembro de 2005, em parceria com o Sesc-SP, foi realizada também a Exposição Terra Paulista que ocupou 2.150 m<sup>2</sup> do espaço de convivência do Sesc Pompeia, na capital. Dividida em seis módulos, a intenção da mostra era recriar, para o espectador, a atmosfera dos diversos momentos da história do estado de São Paulo, desde o primeiro contato dos portugueses com os indígenas até as *manifestações culturais contemporâneas, como festas e artesanato*. [...]

Sobretudo nesta última expressão, nota-se que nessa concepção da ‘Terra Paulista’ não apenas o passado, a saga dos bandeirantes, se passa no interior, como também o momento contemporâneo. Ao referir-se a festas e artesanatos, o que se tem em mente não é a capital, embora estas práticas culturais também ocorram na metrópole. A referência é clara ao mundo do interior, é lá que se situa a ‘Terra Paulista’. Como os títulos dos livros expressam bem, a ‘Terra Paulista’ está no *modo de vida, nas manifestações artísticas, nas celebrações populares* desse homem do interior, numa palavra, nas suas vivências caipiras.

O discurso sobre a cultura caipira é um discurso sobre a tradição cultural paulista. Até o presente momento, em que as falas apontavam para o futuro, para o progresso, não interessava para São Paulo falar sobre tradição, folclore ou cultura popular. São Paulo era o centro, o progresso, o futuro. A partir do momento em que o futuro torna-se uma incógnita, o progresso, uma ameaça, e todos se voltam para o passado, para a tradição em busca de soluções, São Paulo também o faz. E não há outro lugar onde procurar seu passado, sua tradição, sua cultura popular senão na chamada cultura caipira. Como no caso de outras assim consideradas culturas tradicionais, o apelo à cultura caipira emerge, neste momento, vinculado à ideia de diversidade cultural. O projeto Terra Paulista não fugiu à regra. A respeito dos livros publicados, afirmava-se que o *foco estava na diversidade cultural e nos diferentes grupos sociais que foram protagonistas das histórias contadas* [...].”

FARIAS, Edson; MIRA, Maria Celeste (org.). **Faces contemporâneas da cultura popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 75-77.

### Corpos em arte\*

“[...] A arte trabalha antes de mais nada com a percepção. Seu poder principal não está em *o quê* dizer, mas no *como*. Quando atinge a percepção, é que ela revoluciona. É no inconsciente que encontramos nossa particularidade, nossa individualidade, mas também os elos que nos atam uns aos outros. E a arte, quando logra atingir nosso inconsciente, nossa percepção profunda, vasculha um universo equiparável ao dos sonhos, dos pesadelos [...].

Mas para atingir este universo interior, subjetivo, perceptivo, a arte precisa fazer uso de instrumentos materiais objetivos. Com frequência se diz que o instrumento de trabalho do ator é o seu corpo. Falso. O instrumento de trabalho do ator não pode ser o corpo. Não podemos transformar um defunto em ator. O corpo não é algo, e a nossa pessoa algo distinto. O corpo é a pessoa. A alma o *anima*, mas sem ele não seríamos pessoas, mas *anjos*. Tampouco é o corpo vivo o instrumento do trabalho do ator. A arte é algo que está em vida, ou seja, algo que irradia uma vibração, uma presença. É o *corpo-em-vida*, como prefere Eugenio Barba, o instrumento do ator. Existem, no entanto, como nota o próprio Barba, pelo menos duas dimensões deste *corpo-em-vida*: a dimensão física e mecânica e a dimensão interior. As duas formam uma unidade. [...]

Se o corpo não é tão-somente corpo, mas *corpo-em-vida*, então ele é um canal por meio do qual o ator entra em contato com aspectos distintos de seu ser gravados em sua memória. [...] Trabalhar um ator é, sobretudo e antes de mais nada, preparar seu corpo não para que ele diga, mas para que ele *permita dizer*. Não *mostrar* o que ele é, mas *revelar* o que, por meio dele, se descobre ser. [...] Ele não *diz* o sentido, nos permite descobrir *um sentido*. [...]

[...] A verdadeira técnica da arte de ator é aquela que consegue esculpir o corpo e as ações físicas no tempo e no espaço, acordando memórias, dinamizando energias potenciais e humanas tanto para o ator como para o espectador.”

BURNIER, Luís Otávio. A arte de ator. In: FERRACINI, Renato (org.). **Corpos em fuga, corpos em arte**. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 25-27.

### Pigmalião e Galateia

“A lenda de Pigmalião [...] e Galateia [...] é originária da ilha de Chipre, onde havia um importante santuário dedicado a Afrodite em Palea Pafos, a ‘antiga Pafos’, ativo até o século IV. ‘Pigmalião’ é a versão grega de *Pumayyaton*, nome do rei fenício que viveu em Tiro, entre -820 e -774.

O Pigmalião do mito era um exímio escultor cipriota que, horrorizado pelo comportamento indecente das mulheres de Chipre, optou por viver isolado e imerso em seu trabalho. Mas, como não era insensível à beleza feminina, esculpiu uma imagem de mulher, em marfim, para lhe fazer companhia.

A figura esculpida era de beleza tão grande, trabalhada com tanta arte e parecia tão viva, que o escultor se apaixonou por sua obra... Beijava-a, dava-lhe roupas e joias, e chamava-a de Galateia. Depois de algum tempo, tão atormentado ficou que implorou a Afrodite, durante um festival em sua honra, que lhe permitisse encontrar uma mulher igual à estátua de marfim.

A deusa ouviu a súplica e, benévola, atendeu em parte o pedido. Quando Pigmalião regressou à sua casa, a estátua de marfim ganhou vida e se tornou sua esposa. Tiveram um filho, Pafos, epônimo [que dá ou empresta o nome a alguém ou a alguma coisa] da cidade cipriota de Pafos, e uma filha, Metarme.”

RIBEIRO JR., Wilson A. **Pigmalião e Galateia**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0655>. Acesso em: 11 jun. 2022.

### A origem do gênero cômico\*

“A origem da comédia, de acordo com a *Poética* de Aristóteles, reside nas cerimônias fáticas e canções que, em sua época, eram ainda comuns em muitas cidades. A palavra ‘comédia’ é derivada de *komos*, orgias noturnas nas quais os cavaleiros da sociedade ática se despojavam de toda a sua dignidade por alguns dias, em nome de Dioniso, e saciavam toda a sua sede de bebida, dança e amor. O grande festival de *komasts* era celebrado em janeiro (mais tarde a época do concurso de comédias) nas Leneias, um tipo ruidoso de carnaval que não dispensava a palhaçada grosseira e o humor licencioso.

As *komos* ática juntaram-se, no século V, os truões e os comediantes dóricos, com falos enormes e barrigas falsas, que eram mestres da farsa improvisada. [...] Suas cenas bonachonas e de comicidade grosseira e as caricaturas dos mitos foram a fonte da comédia dórica e siciliana. Epicarmo estabeleceu uma variada escala de personagens – os fanfarrões e adutores, parasitas e alcoviteiras, bêbados e maridos enganados – que sobreviveram até a época da *Commedia dell’arte* e mesmo até Molière. Epicarmo gostava particularmente de ridicularizar os deuses e heróis [...].

[...] A comédia ática ‘antiga’ é um precursor brilhante daquilo que viria a ser, muitos anos depois, caricatura política, charivari e cabaré. Nenhum político, funcionário ou colega autor estava a salvo de seus ataques. [...]”

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 120-121.

### UNIDADE 4

### Bulimia e anorexia, preste atenção!

“Dados da Secretaria de Estado da Saúde mostram que a cada dois dias, em média, uma pessoa é internada por anorexia ou bulimia nos hospitais que atendem pelo Sistema Único de Saúde, no Estado de São Paulo. Nos sete primeiros meses do ano foram 97 internações para tratamento do distúrbio.

A bulimia é um transtorno mental caracterizado, geralmente, pela ingestão compulsiva e rápida de grande quantidade de alimento, seguida por condutas compensatórias inadequadas para evitar o ganho de peso e pelo medo mórbido de engordar. A bulimia se divide em dois subtipos clínicos: o purgativo, que utiliza laxantes, diuréticos e mecanismos de autoindução ao vômito, para compensar a alta ingestão calórica; o outro se utiliza somente de jejuns e atividades físicas excessivas, para evitar o ganho de peso.

Uma pessoa com anorexia recusa-se a manter o peso mínimo de acordo com sua idade e altura, podendo estar com o peso corporal 15% abaixo do esperado. Há uma distorção da imagem corporal, queixa-se da forma física.

Segundo especialistas, a internação é um dos fatores que determinam o sucesso do tratamento, para isso é importante observar os indícios da doença: ansiedade, fuga de situações que envolvam alimentação como almoço entre amigos e familiares, percepção de estar gordo, mesmo estando magro demais, resistência ao ganho ou à manutenção do peso, medir o peso várias vezes ao dia, compulsão por exercícios físicos e dietas, depressão e insônia, uso excessivo do banheiro, excesso de autocrítica sobre o peso e o corpo, abuso de álcool e drogas, uso descontrolado de laxantes e diuréticos.

O padrão de beleza ligado à magreza é um culto disseminado desde os anos [19]60 pela indústria da moda e é um dos fatores dos distúrbios alimentares. Por isso observe os indícios apontados e na dúvida consulte um especialista.”

CALDEIRA, Cinderela. Bulimia e anorexia, preste atenção! **Revista Espaço Aberto**, ed. 157, fev. 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=bulimia-e-anorexia-preste-atencao>. Acesso em: 30 abr. 2022.



## 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://rsdjournal.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. **Redesenhando 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, abrangendo 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.

FONTEERRADA, 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, propondo 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: Intersaberes, 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 apropriação e de expropriação cultural.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIAC, 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.



**7**<sup>o</sup>  
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 Brancalhão 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. Mestre 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 Emília 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:** Olívia Maria Neto

Capa ilustrada por Matheus Costa, de Florianópolis (SC), que mostra dois jovens encenando e uma jovem dançando. A apreciação estética de ações e produções artísticas e culturais diversas pode colaborar para que os jovens aprendam a respeitar a multiplicidade de conhecimentos, identidades e culturas.

**Coordenação geral da produção:** Maria do Carmo Fernandes Branco

**Edição:** Olívia Maria Neto

**Edição de texto:** Tatiana Pavanelli, Vanessa Valença de Moraes

**Assistência editorial:** Daniela Venerando, Denise de Almeida

**Gerência de design e produção gráfica:** Patrícia 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, Vinícius 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:** Cesar G. Sacramento, Lillian Xavier, 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-impressão:** Alexandre Petreca, Fábio 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 : 7º 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 978-85-16-13774-8

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

22-113413

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 percebermos 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 → Corpo e gestualidade
- TEMA 2 → A dramaturgia do corpo
- TEMA 3 → A arte de fazer rir

## 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.



## Glossário

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

## Temas

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



## 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.



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



### Indicações

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

### Experimentações

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

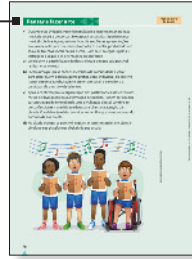


### Entre textos e imagens

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

### Pensar e fazer arte

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



### 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

CIÊNCIA 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

|  |           |
|--|-----------|
| <b>UNIDADE 1 DANÇA: CRIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO</b> .....  | <b>10</b> |
| De olho na imagem .....  | 11        |
| Artista e obra: Ivaldo Bertazzo .....  | 12        |
| <b>TEMA 1 – Dança e composição</b> .....   | <b>13</b> |
| <b>A coreografia</b> .....   | <b>13</b> |
| Foco na linguagem .....  | 13        |
| A influência da cultura indiana .....  | 14        |
| Dança e música .....   | 15        |
| Dança sem música .....   | 16        |
| Experimentações .....  | 16        |
| <b>Por dentro da arte: O papel do coreógrafo</b> .....   | 17        |
| <b>Artista e obra: Angel e Klauss Vianna</b> .....   | 18        |
| Os níveis espaciais .....  | 19        |
| Foco na linguagem .....  | 19        |
| Experimentações .....  | 20        |
| <b>TEMA 2 – O balé</b> .....   | <b>22</b> |
| <b>A origem do balé</b> .....  | <b>22</b> |
| Foco na linguagem .....  | 22        |
| O balé cortesão .....  | 23        |
| Da corte para os palcos .....  | 24        |
| O lago dos cisnes .....  | 25        |
| <b>Por dentro da arte: A dança e as artes visuais</b> .....  | 26        |
| Foco na linguagem .....  | 27        |
| O figurino no balé .....   | 28        |
| Os movimentos no balé .....  | 29        |
| <b>Arte e muito mais: Primeira companhia de balé profissional formada por bailarinas cegas faz sua estreia no Theatro Municipal de São Paulo</b> ..... | 30        |
| Experimentações .....  | 32        |
| <b>TEMA 3 – O intérprete na dança contemporânea</b> .....  | <b>34</b> |
| <b>O intérprete-criador</b> .....  | <b>34</b> |
| <b>Por dentro da arte: A dança contemporânea</b> .....   | 35        |
| <b>Entre textos e imagens: Grande Sertão: veredas</b> .....  | 37        |
| Questões .....   | 37        |
| <b>A luz como elemento cênico</b> .....  | 38        |
| Luz e sombra .....   | 38        |
| Foco na linguagem .....  | 38        |
| Luz e criação .....  | 39        |
| Experimentações .....  | 39        |
| <b>Pensar e fazer arte</b> .....   | 40        |
| <b>Autoavaliação</b> .....   | 42        |
| <b>UNIDADE 2 O CORPO É UM INSTRUMENTO MUSICAL</b> .....  | <b>43</b> |
| De olho na imagem .....  | 44        |
| Artista e obra: Barbatuques .....  | 45        |



|  |           |
|--|-----------|
| <b>TEMA 1 – A percussão corporal</b> .....   | <b>46</b> |
| <b>Os instrumentos de percussão</b> .....  | 46        |
| Foco na linguagem .....  | 46        |
| <b>Arte e muito mais: Instrumentos de percussão nas culturas indígenas</b> .....               | 47        |
| Experimentações .....  | 48        |
| <b>A produção de sons com o corpo</b> .....  | 50        |
| Foco na linguagem .....  | 50        |
| Stomp .....  | 51        |
| <b>Por dentro da arte: A percussão nos sons do sapateado</b> .....                             | 52        |
| Experimentações .....  | 53        |
| <b>TEMA 2 – A voz e o canto</b> .....  | <b>54</b> |
| <b>O corpo humano e a produção da voz</b> .....  | 54        |
| <b>Arte e muito mais: A voz na adolescência: mudanças na voz de meninos e de meninas</b> ..... | 55        |
| <b>Por dentro da arte: A “voz” da Terra</b> .....  | 56        |
| Experimentações .....  | 57        |
| <b>A voz na dublagem</b> .....   | 58        |
| Experimentações .....  | 58        |
| O canto .....  | 59        |
| Foco na linguagem .....  | 59        |
| Ao som da viola .....  | 60        |
| Foco na linguagem .....  | 60        |
| O pioneirismo da dupla As Galvão .....   | 61        |
| <b>Artista e obra: Orquestra Paulistana de Viola Caipira</b> .....                             | 62        |
| Foco na linguagem .....  | 62        |
| <b>A música sertaneja</b> .....  | 63        |
| Foco na linguagem .....  | 63        |
| Do sertanejo raiz ao sertanejo universitário .....   | 64        |
| Foco na linguagem .....  | 64        |
| <b>Entre textos e imagens: Invasão feminina na música sertaneja</b> .....                      | 65        |
| Questões .....   | 65        |
| Experimentações .....  | 66        |
| <b>TEMA 3 – A experiência do canto coletivo</b> .....  | <b>67</b> |
| <b>O canto gregoriano</b> .....  | 67        |
| A monofonia e a polifonia .....  | 68        |
| Foco na linguagem .....  | 68        |
| <b>O canto coral</b> .....   | 69        |
| Um coral misto .....   | 70        |
| Foco na linguagem .....  | 70        |
| <b>Artista e obra: Dorit Kolling</b> .....   | 71        |
| <b>A escrita musical</b> .....   | 73        |
| A partitura .....  | 74        |
| Foco na linguagem .....  | 74        |
| <b>Artista e obra: Birds on the wires</b> .....  | 75        |
| <b>Por dentro da arte: Pautas musicais ilustradas</b> .....                                    | 76        |
| Foco na linguagem .....  | 76        |
| Experimentações .....  | 77        |
| <b>Pensar e fazer arte</b> .....   | 78        |
| <b>Autoavaliação</b> .....   | 79        |

**UNIDADE 3 O CORPO COMO EXPRESSÃO ..... 80**

**De olho na imagem** ..... 81  
**Artista e obra:** *Cia. 2 de Teatro* ..... 82

**TEMA 1 – Corpo e gestualidade ..... 83**

**Teatro sem palavras** ..... 83  
O corpo na criação teatral ..... 84  
Foco na linguagem ..... 84  
*Espelunca* ..... 85  
**Por dentro da arte:** *O chorinho* ..... 86  
O cinema mudo ..... 87  
Comediantes do cinema mudo ..... 87  
Experimentações ..... 88  
**A construção da visualidade** ..... 89  
Foco na linguagem ..... 89  
O cenógrafo, o figurinista e o aderecista ..... 90  
A proposta visual de *Zigg & Zogg* ..... 91  
Experimentações ..... 92

**TEMA 2 – A dramaturgia do corpo ..... 93**

**Alegria de viver** ..... 93  
Foco na linguagem ..... 93  
A proposta do grupo ..... 94  
**Artista e obra:** *Deborah Moreira e George Mascarenhas* ..... 95  
**A mímica** ..... 97  
*A commedia dell'arte* ..... 98  
A mímica na atualidade ..... 99  
Experimentações ..... 100

**TEMA 3 – A arte de fazer rir ..... 101**

**A comédia** ..... 101  
As aves ..... 102  
Foco na linguagem ..... 102  
**A comédia satírica** ..... 103  
*O avarento* ..... 104  
**Artista e obra:** *Paulo Autran* ..... 104  
**A comédia de costumes** ..... 105  
O texto teatral ..... 106  
**Entre textos e imagens:** *O juiz de paz da roça* ..... 107  
Questões ..... 108  
**A comédia de costumes musicada** ..... 109  
O cenário ..... 110  
Foco na linguagem ..... 110  
**Pensar e fazer arte** ..... 111  
**Autoavaliação** ..... 112

**UNIDADE 4 REPRESENTAÇÕES VISUAIS DO CORPO HUMANO ..... 113**

**De olho na imagem** ..... 114  
**Artista e obra:** *Giovani Caramello* ..... 115  
Foco na linguagem ..... 115

|  |            |
|--|------------|
| <b>TEMA 1 – Obras que parecem ganhar vida</b> .....                          | <b>116</b> |
| <b>As fases da vida</b> .....  | 116        |
| Foco na linguagem .....  | 116        |
| Reinterpretações da história da arte na obra de Giovanni Caramello .....     | 117        |
| Foco na linguagem .....  | 117        |
| <b>A linguagem tridimensional</b> .....                                      | 118        |
| <b>Por dentro da arte: O processo de criação de Giovanni Caramello</b> ..... | 119        |
| <b>O hiper-realismo</b> .....  | 122        |
| <b>Artista e obra: O trabalho de Ron Mueck</b> .....                         | 123        |
| <b>Arte e muito mais: A modelagem em 3D</b> .....                            | 124        |
| Experimentações .....  | 125        |
| <b>TEMA 2 – A representação do corpo humano na arte</b> .....                | <b>127</b> |
| A Vênus de Willendorf .....  | 127        |
| Foco na linguagem .....  | 127        |
| <b>Arte e muito mais: O corpo e a cultura</b> .....                          | 128        |
| <b>Por que se usa o termo Vênus?</b> .....                                   | 129        |
| Iconografias do corpo humano .....   | 130        |
| Renascimentos na arte .....  | 131        |
| <b>Por dentro da arte: O renascimento do Harlem</b> .....                    | 132        |
| <b>Entre textos e imagens: Histórias afro-atlânticas</b> .....               | 133        |
| Questão .....  | 134        |
| Experimentações .....  | 134        |
| <b>TEMA 3 – Surrealismo nas artes visuais</b> .....                          | <b>135</b> |
| <b>Entre textos e imagens: O Manifesto surrealista</b> .....                 | 136        |
| Questão .....  | 136        |
| <b>Imagens além do real</b> .....  | 137        |
| Foco na linguagem .....  | 137        |
| Técnicas surrealistas .....  | 138        |
| <b>Por dentro da arte: A psicanálise</b> .....                               | 139        |
| <b>Entre textos e imagens: O caligrama</b> .....                             | 140        |
| Questão .....  | 140        |
| Experimentações .....  | 141        |
| <b>TEMA 4 – Entre retratos e autorretratos</b> .....                         | <b>142</b> |
| <b>O retrato</b> .....   | 142        |
| Foco na linguagem .....  | 142        |
| O retrato no dia a dia .....   | 143        |
| Foco na linguagem .....  | 143        |
| <b>Artista e obra: Alexandre Sequeira</b> .....                              | 144        |
| Autorretrato: uma imagem sobre mim .....                                     | 145        |
| Foco na linguagem .....  | 145        |
| Entre o autorretrato e a <i>selfie</i> .....                                 | 146        |
| Foco na linguagem .....  | 146        |
| <b>Arte e muito mais: Autoexposição e redes sociais</b> .....                | 147        |
| Experimentações .....  | 148        |
| <b>Pensar e fazer arte</b> .....   | 149        |
| <b>Autoavaliação</b> .....   | 150        |
| <b>Referências bibliográficas comentadas</b> .....                           | <b>151</b> |
| <b>Guia dos áudios</b> .....   | <b>155</b> |

## Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

**Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10.

**Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:** 2, 3, 4 e 5.

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

## Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

### Dança

Contextos e práticas

(EF69AR09)

Elementos da linguagem

(EF69AR10)

(EF69AR11)

Processos de criação

(EF69AR12)

(EF69AR13)

(EF69AR14)

(EF69AR15)

### Música

Contextos e práticas

(EF69AR16)

### Artes integradas

Contextos e práticas

(EF69AR31)

Matrizes estéticas e culturais

(EF69AR33)

Patrimônio cultural

(EF69AR34)



# DANÇA: CRIAÇÃO E INTERPRETAÇÃO



Apresentação do espetáculo *Samwaad: rua do encontro*, de Ivaldo Bertazzo, em São Paulo (SP), em 2004.

### NESTA UNIDADE:

TEMA 1 → Dança e composição

TEMA 2 → O balé

TEMA 3 → O intérprete na dança contemporânea

10

## Sobre esta Unidade

Esta Unidade apresenta diferentes elementos da linguagem da dança para os estudantes, como a coreografia, o figurino e a luz, explorando também a relação com outras linguagens artísticas, como as artes visuais e a música. Por meio dos exemplos da composição em dança, com referências como Ivaldo Bertazzo e Klauss Vianna, do **balé** e também do papel autoral do **intérprete na dança contemporânea**, os estudantes compreendem como a apropriação dos recursos e possibilidades da linguagem favorecem, tanto na história da dança como na aprendizagem escolar, o desenvolvimento da autoria expressiva e criativa na dança. Os estudantes experimentam diferentes exercícios, com base na relação do corpo com o espaço, na exploração dos níveis espaciais na dança e na criação de movimentos síncronos, culminando na criação de uma proposta narrativa a ser contada com o uso do corpo.

## De olho na imagem



APRA VERNANZI

Apresentação do espetáculo **Samwaad**: rua do encontro, de Ivaldo Bertazzo, em São Paulo (SP), em 2004. Na fotografia, vemos a dançarina indiana Sawani Mudgal com um dançarino não identificado.

1. O que a cena registrada na fotografia desperta em você? Quais situações, memórias ou imagens ela evoca? Converse com os colegas e com o professor.
2. A imagem dos dançarinos na fotografia lembra alguma dança que você saiba dançar ou conhece? Em caso afirmativo, descreva-a para o professor e para os colegas.
3. Lembre-se de alguma apresentação de dança a que você já tenha assistido. Você sabe identificar que tipo de dança era essa? Há alguma semelhança entre ela e a imagem desta página?
4. Observe as partes do corpo dos dançarinos que estão em evidência no movimento dessa cena. O que elas comunicam a você?
5. Perceba a composição dos dançarinos. Eles estão em níveis diferentes, porém seus corpos apontam para a mesma direção. Qual impressão isso causa em você?
6. Alguma vez você já participou de uma apresentação de dança? Em caso afirmativo, usou algum figurino para dançar?
7. Observe o figurino dos dançarinos da fotografia. Você já assistiu – em um teatro, em algum canal da internet, no cinema ou pela televisão – a alguma apresentação de dança, algum seriado, filme ou programa em que um figurino parecido com esse foi usado pelos dançarinos?
8. O que você poderia dizer sobre a escolha desse figurino pelo coreógrafo e/ou pelo figurinista?

Faça no diário de bordo.

11

## De olho na imagem

Aproveite a seção **De olho na imagem** para realizar uma **avaliação diagnóstica**. Identifique as referências e os interesses dos estudantes com a linguagem da dança e verifique se eles conseguem fazer inferências, interpretações e reflexões com base na imagem. Caso haja dificuldades ou se apresente grande disparidade entre os estudantes, readéque o planejamento das aulas de modo a criar maiores espaços para o desenvolvimento das habilidades que você considera menos desenvolvidas

entre o grupo, privilegiando também propostas nas quais os estudantes possam contribuir uns com os outros para o desenvolvimento das habilidades.

1 a 3. A proposta das perguntas é convidar os estudantes a compartilharem seus repertórios e experiências pessoais, com base na leitura da imagem. Fique atento e, se achar oportuno, anote, usando palavras-chave, situações, memórias, sentimentos, imagens ou referências artísticas e culturais que os estudantes estão compartilhando. Você pode registrar em um caderno ou em um local em que os estudantes

Continua

## Continuação

possam ver e tomar nota, colaborando com o registro do que estão compartilhando.

É provável que muitos estudantes gostem de dançar, então incentive-os a se lembrar do que costumam dançar, inclusive aquelas danças praticadas fora dos palcos ou sem o propósito de uma apresentação formal – por exemplo, as danças executadas em festas, nas ruas, em celebrações religiosas, na escola e em casa. Pergunte também sobre as danças que, possivelmente, eles aprendem em centros culturais ou academias de dança (por exemplo, danças urbanas, balé, jazz etc.) e incentive-os a se lembrar das danças a que assistiram na TV, em vídeos da internet, em *shows* de música, em teatros, nas ruas. Fique atento também às observações deles: se incluem ou não espaço cênico (onde os dançarinos estão dançando), figurinos, descrição de movimento, observações sobre quem dança (gênero, idade, quantas pessoas estão dançando).

Assim, você estará fazendo uma avaliação diagnóstica sobre o que os estudantes relacionam à dança e onde e como se relacionam – ou não se relacionam – com ela. Essas referências podem ser retomadas no trabalho com as perguntas propostas em **Foco na linguagem**, na página 13.

4 e 5. Você pode sugerir aos estudantes que respondam às perguntas sem usar palavras, e sim o próprio corpo. Primeiro, peça que tentem, individualmente, reproduzir a postura dos dançarinos na fotografia. Depois, organize a turma em dois grupos e sugira a seguinte prática: um grupo de estudantes fica em uma mesma posição em pé, com um dos braços estendidos e o outro ao lado do corpo (como eles veem na imagem dos dois dançarinos), e o olhar deles deve acompanhar esse braço estendido.

Peça ao outro grupo de estudantes que também olhe para a mesma direção que o primeiro grupo está olhando,

Continua

## Continuação

mas sem estender o braço. Depois, usando as palavras e a comunicação verbal, converse com eles sobre o que os corpos em diferentes posições (com os braços estendidos e sem os braços estendidos) podem expressar para o público. Deixe que eles elaborem hipóteses livremente. Ao final, comente que os braços estendidos dos dançarinos podem significar que eles estão “apontando” para algo ou para alguma direção e levam o olhar do espectador para esse “algo/lugar”; os braços estendidos também podem expressar que eles estão “ofertando” algo.

6. Deixe que os estudantes falem sobre suas experiências e lembranças e, se alguma referência sobre figurino surgiu a partir das perguntas anteriores, retome. Após ouvir as considerações deles, mencione alguns figurinos “tradicionais” mais conhecidos por eles – por exemplo, o tutu da bailarina (tratado nesta Unidade), a saia rodada das baianas nas escolas de samba, as calças largas e os bonés usados nas danças urbanas – e estabeleça comparações com o figurino do espetáculo retratado na abertura.

7. Após ouvir os estudantes, verifique se algum deles tem alguma referência sobre a Índia e de onde conhece ou de onde se lembra desse tipo de traje. Analise a imagem com eles, enfatizando que esse figurino não é típico da cultura brasileira, mas sim de outra cultura, e faz parte da dança indiana. Converse com eles sobre os trajes típicos brasileiros – os do cangaceiro e do gaúcho, por exemplo –, dizendo quando, onde e por que esses trajes são ou não usados. Pergunte também se eles sabem a que idioma pertence a palavra *samwaad*. Depois de eles terem respondido, comente que *samwaad* significa “harmonia do encontro”, em hindi. Ao final, comente que Ivaldo Bertazzo é o criador das coreografias do espetáculo *Samwaad*: rua do encontro.

Continua

## Artista e obra

### Ivaldo Bertazzo

O profissional da dança que criou as coreografias do espetáculo *Samwaad*: rua do encontro foi o dançarino e coreógrafo Ivaldo Bertazzo. O **coreógrafo** é o profissional que cria e organiza os movimentos que compõem um espetáculo de dança. Você conhece algum coreógrafo? Em caso afirmativo, conte aos colegas como é o trabalho dele.

Há mais de trinta anos, Bertazzo tem se dedicado ao desenvolvimento de projetos que envolvem arte, saúde, educação, cultura e cidadania. Nesses projetos, em geral, ele trabalha com crianças e jovens que vivem em comunidades de baixa renda e que têm pouco acesso à dança cênica.

Bertazzo também é reconhecido por seu trabalho com a **reeducação do movimento**. Esse trabalho visa a tornar o ato de dançar mais consciente, menos mecânico, pois proporciona aos dançarinos maior compreensão de sua estrutura corporal.

Em seus projetos, esse coreógrafo costuma reunir pessoas que não são dançarinos profissionais, que

ele chama de “cidadãos dançantes”. Em *Samwaad*: rua do encontro, por exemplo, ele trabalhou com um grupo de jovens que nunca havia dançado profissionalmente. Isso também ocorreu no espetáculo **Próximo passo**, retratado nesta página.



Ivaldo Bertazzo orienta um grupo de dançarinos. São Paulo (SP). Fotografia de 2017.



Cena do espetáculo *Próximo passo*, de Ivaldo Bertazzo, em São Paulo (SP), em 2017.

12

## Continuação

8. Converse com os estudantes sobre qual teria sido a intenção do coreógrafo e/ou figurinista ao propor o uso de trajes típicos em um espetáculo de dança. Incentive-os a dizer suas hipóteses das razões pelas quais esse figurino teria sido escolhido – apresentar outra cultura, por exemplo. Após ouvi-los, você pode convidá-los a refletir sobre as influências culturais dos imigrantes que chegam ou chegaram ao território brasileiro, citando exemplos atuais e anteriores de imigração na cidade ou estado onde estão e no país.



## DANÇA E COMPOSIÇÃO

### A COREOGRAFIA

A imagem reproduzida na abertura desta Unidade mostra uma cena do espetáculo **Samwaad**: rua do encontro. Em apresentações como essa, os integrantes do grupo dançam de acordo com algo criado e ensaiado previamente; a isso se dá o nome de **coreografia**.

A criação e a escolha dos movimentos que compõem uma coreografia têm origem na intenção artística do coreógrafo e no tema sobre qual ele deseja refletir e no que pretende compartilhar com o público por meio da dança. Observe, a seguir, outra fotografia do espetáculo **Samwaad**: rua do encontro.

As coreografias são um modo de organizar um espetáculo de dança. Muitas danças, no entanto, não são coreografadas antecipadamente, mas criadas no momento da apresentação, por meio de técnicas e jogos de improviso. Por isso mesmo, essas danças recebem o nome de **improvisação**.



GAL OPPIDO

Apresentação do espetáculo **Samwaad**: rua do encontro, de Ivaldo Bertazzo, em São Paulo (SP), em 2004.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Reúna-se com até cinco colegas para descobrir juntos quais movimentos ou coreografias vocês conhecem.
  - a) Como são essas coreografias? Vocês se lembram de alguns passos delas? Quem se lembrar pode mostrar e ensinar ao restante do grupo.
  - b) Como pode ser o encontro entre essas sequências de movimentos diferentes? Qual movimento vem antes, qual vem depois? Será que os movimentos podem ser misturados? Criem sequências diferentes com os mesmos movimentos para ver como a dança vai se transformando.

13

### Objetivos

- Compreender o conceito de coreografia e entender a função do coreógrafo.
- Entender a função social da dança e refletir sobre ela.
- Refletir sobre a relação entre a dança e a música.
- Entender que os movimentos podem acontecer em diferentes níveis espaciais.
- Experimentar a movimentação em diferentes níveis espaciais.
- Experimentar a criação de obras artísticas de modo coletivo.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

### Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR10), (EF69AR11), (EF69AR12), (EF69AR15) e (EF69AR34).

### Contextualização

Possibilite aos estudantes falar de suas experiências e do trabalho de coreógrafos que eventualmente eles conheçam. Converse com os estudantes sobre como a dança pode, na proposta do educador e coreógrafo, colaborar para a formação de cidadãos e auxiliá-los no ingresso futuro ao mercado de trabalho. Deixe espaço para que eles elaborem e expressem opiniões próprias sobre o assunto, analisando criticamente a proposta. Essa é uma oportunidade para trabalhar os temas **Cidadania e civismo** e **Economia (Temas contemporâneos transversais)**.

### Foco na linguagem

Nessa proposta prática, há três pontos de interesse interligados:

- Incentivar os estudantes a compartilhar repertórios e aprender movimentos de dança uns dos outros.
- Iniciar uma compreensão prática sobre sequências coreográficas.
- Instigar os estudantes a criar “encontros” entre duas ou mais danças coreografadas, com diferentes sequências e ordenações dos movimentos, e perceber como isso pode transformar o conjunto de movimentos que são dançados. Esse último ponto, associado aos processos de criação coreográfica da dança, poderá ser aprofundado nas práticas das seções **Experimentações** e **Pensar e fazer arte** desta Unidade.

Para convidar os estudantes a começar os movimentos, você pode lembrar algumas referências compartilhadas pela observação da leitura de imagem proposta no início da Unidade. Será que eles conhecem os movimentos das danças que citaram após ver a imagem?

Depois desse convite inicial,

**Continua**

### Continuação

peça-lhes que se dividam em grupos e compartilhem os repertórios de movimentos que têm entre si, ensinando e aprendendo partes de coreografias que conhecem uns para os outros.

Considere que os repertórios dos estudantes podem variar bastante entre si; é possível que alguns conheçam muitos movimentos de dança e outros poucos ou até nenhum. Por isso, fique atento aos grupos e ao que estão conseguindo trocar e ensinar uns aos outros. Se você perceber que o repertório de movimentos compartilhados entre eles é pequeno, mude a estratégia: proponha uma roda para troca de repertório com toda a turma, assim aqueles que souberem movimentos podem ensinar aos outros e depois os grupos podem se reorganizar para praticar algumas sequências coreográficas.

1. a) O grupo não precisa se lembrar de toda a coreografia; será como cantar uma canção: às vezes não sabemos toda a letra, mas nos lembramos de algumas partes, do ritmo e cantamos junto. Com uma coreografia de dança pode ser assim também; talvez os estudantes só se lembrem de uma parte, do ritmo em que costuma ser dançada ou outras características e comecem a dançar junto.

Depois de se lembrarem de alguns movimentos dessas coreografias, incentive-os a começar a dançar os movimentos de duas delas juntos, mesmo que sejam totalmente diferentes umas das outras.

Eles podem experimentar coreografias tanto de danças citadas antes quanto de outras de que se lembrem para essa prática. Nessa proposta, todos os movimentos são válidos, inclusive sequências de danças de rua que estejam em circulação nas redes sociais, que façam parte de alguma brincadeira etc.

b) Se achar oportuno, comente com os grupos que os movimentos não precisam ser

Continua

## A INFLUÊNCIA DA CULTURA INDIANA

A palavra *samwaad* tem origem hindu e significa “harmonia do encontro”. A presença dessa palavra no título do espetáculo e o figurino da dançarina retratada na fotografia da abertura desta Unidade são um indicativo de que Ivaldo Bertazzo teve as danças indianas como referência para desenvolver o espetáculo **Samwaad**: rua do encontro.

A palavra *encontro*, que também faz parte do título, revela a proposta do coreógrafo, pois nesse espetáculo ele escolheu trabalhar com elementos de danças indianas tradicionais e com o samba, uma das danças brasileiras mais conhecidas. Assim, nesse espetáculo, há o encontro de duas culturas: a indiana e a brasileira.

Entre as danças indianas pesquisadas pelo coreógrafo para criar **Samwaad**: rua do encontro estão a **bharatanatyam** e a **kathak**.

Com base em imagens encontradas em esculturas e pinturas feitas em paredes de templos, acredita-se que a dança **bharatanatyam** tenha surgido na Índia há mais de 2 mil anos e foi preservada por mestres de dança e por dançarinas sagradas. Na apresentação dessa dança, os dançarinos assumem diversos papéis em uma única *performance*, que é acompanhada de um grupo musical.

A dança **kathak** tem origem na tradição dos contadores de histórias, que passaram a incluir gestos ao narrar as histórias. Com o passar do tempo, essa prática se transformou em dança, levando ao que conhecemos hoje por dança **kathak**.



A dançarina Alarmel Valli em performance da dança **bharatanatyam**, em Mumbai, Índia, em 2007.

**Kathak**: a palavra hindu **kathak**, em português, significa “uma história”.



A dançarina Manjari Chaturvedi apresenta a dança **kathak**, em Nova Delhi, Índia, em 2009.

14

### Continuação

dançados com “perfeição”, o mais importante é conhecer os movimentos com o corpo.

### Contextualização

Chame a atenção dos estudantes para o diálogo entre culturas distintas proposto por Ivaldo Bertazzo em **Samwaad**: rua do encontro. Caso considere oportuno, você pode perguntar se em algum momento eles já tiveram contato com pessoas de outros países ou até mesmo do Brasil com quem aprenderam algo novo, proveniente

de uma cultura distinta, e se já tiveram a oportunidade de ensinar algo a alguém nessa condição. Enfatize a importância do respeito e da abertura para conhecer o novo, a cultura de pessoas com costumes diferentes dos nossos.

Ainda em relação à concepção do espetáculo, comente com os estudantes que há mais de trinta anos Ivaldo Bertazzo realiza pesquisas relacionadas à cultura indiana e muitas de suas experiências influenciaram a criação desse espetáculo. Bertazzo

Continua



## DANÇA E MÚSICA

A dança não é composta apenas de movimentos. As diferentes sonoridades (incluindo a música), por exemplo, também fazem parte dos processos de composição de uma dança.

Música e movimento são parceiros na dança e são escolhidos de acordo com aquilo que o coreógrafo deseja construir. A sonoridade, portanto, “conversa” com a movimentação dos dançarinos, criando ambientes, gerando sensações e despertando sentimentos. Tente se lembrar de danças de que você gosta e note como a música “conversa” com os movimentos.

O encontro cultural proposto pelo coreógrafo no espetáculo **Samwaad**: rua do encontro, em São Paulo (SP), em 2004. O encontro também se evidencia na criação e na seleção musical, pois se estabelece um diálogo entre a música indiana e a música brasileira (nesse caso, o samba). Esse diálogo se estendeu ainda aos músicos que participaram da elaboração da trilha musical, pois artistas indianos e brasileiros também entraram em cena, ampliando as possibilidades de criação entre a música e a dança de diferentes culturas.



Apresentação do espetáculo **Samwaad**: rua do encontro, em São Paulo (SP), em 2004.

Você sabia que muitos músicos e compositores estabelecem parceria com coreógrafos durante o processo de criação de espetáculos de dança? Nessas parcerias, a dança e a música se integram do início do trabalho até a apresentação do espetáculo, não havendo imposição da música em relação à dança ou vice-versa. O que ocorre é uma criação conjunta.

### Continuação

pesquisou diferentes estilos de dança indiana.

Se julgar oportuno, nesse momento, proponha aos estudantes uma pesquisa sobre estilos de dança indiana. Explique que eles devem buscar informações como: os movimentos característicos dessas danças, a relação delas com a música, com o contexto sociopolítico e com as crenças dos indianos. Para compartilhar os resultados das pesquisas, os estudantes, com a sua orientação, podem organizar um mural na sala de aula, um ál-

bum coletivo ou outro recurso que considerarem adequado. Esta proposta de atividade também pode ser usada para pesquisar outros tipos de dança, com base nos interesses dos estudantes.

Ajude-os na busca de fontes para a pesquisa. Ao trabalhar esta proposta com eles, observe se conseguem se aprofundar nos diversos aspectos contextuais das danças, se fazem buscas de vídeos das coreografias, se estão atentos ao figurino, cenário, iluminação e outros elementos de cena.

15

Continua

### Continuação

E, caso não estejam, destaque a importância de considerarem essas questões ao pesquisar uma dança, espetáculo etc. É uma maneira de aprenderem a pesquisar a linguagem da dança e suas especificidades.

### Contextualização

Observe com os estudantes, ao fundo, um grupo tocando instrumentos de percussão.

Se considerar oportuno, pergunte aos estudantes se conhecem os termos *parceria* e *conjunta*. Se alguns deles não conhecerem, peça que elaborem hipóteses. Depois, comente com eles que, nesse contexto, o termo *parceria* quer dizer “trabalhar juntos em determinado projeto” e a palavra *conjunta* significa que as criações da música e da dança “ocorrem ao mesmo tempo”.

Pergunte aos estudantes como eles imaginam que essa criação “conjunta” acontece. Comente que os músicos e os coreógrafos iniciam a criação do mesmo ponto de partida, que geralmente é o tema do trabalho.

A partir disso, eles mostram uns aos outros suas criações durante o processo. Por exemplo, uma sequência coreográfica pode inspirar os músicos a criar uma música ou uma sonoridade; ou, de outro modo, a música pode inspirar a criação de novos movimentos. Eles também podem fazer improvisações conjuntas e isso resultar material para o trabalho.

Outra possibilidade é um pedir ao outro algo específico: por exemplo, o coreógrafo pode solicitar ao músico que crie determinada música, com características específicas, e vice-versa. O importante é que eles percebam que esse processo de criação é atrelado, e eles influenciam, inspiram e interferem na criação do outro. Não é preciso seguir o processo tradicional, no qual geralmente o compositor cria uma música sozinho e o coreógrafo, depois, cria uma dança para a música.

## Contextualização

Destaque o trabalho realizado pela dançarina e coreógrafa Elisabete Finger. Comente com os estudantes que o espetáculo **Buraco** é destinado ao público infantil e resultou de uma série de pesquisas realizadas pela artista. Na coreografia que desenvolveu para esse espetáculo, Finger trata da relação do corpo com outros tipos de material (madeira, plástico, tecido) presentes no palco. É importante que os estudantes compreendam que, em seu processo criativo, a dançarina não criou a coreografia com base na música.

Promova uma discussão com os estudantes sobre como, em geral, somos condicionados a assistir à dança e a dançar com acompanhamento musical. Pergunte por que, quando se dança sem música, pode parecer “esquisito” e tente desconstruir o conceito de que a música determina o que deve ser dançado.

## Experimentações

Nessa proposta, a atenção continua no aprendizado sobre os processos de criação em dança. No entanto, volta-se mais para os movimentos singulares do que para as sequências coreográficas. Experimentar as possibilidades de criar movimentos e sonoridades sem a referência musical faz com que os estudantes comecem a tomar consciência de que o próprio corpo é um material para criação em dança.

Com base na experimentação de dançar sem música, e com as sonoridades criadas com o corpo, chame a atenção dos estudantes para outras possibilidades de se relacionar com os sons.

Comece perguntando como foi para eles produzir os sons com o corpo e o que eles sentiram. Depois, comente que o som é percebido por meio das vibrações sonoras que provoca no nosso corpo, e não apenas pela ação de escutar.

## DANÇA SEM MÚSICA

Sabemos que dança e música estão historicamente relacionadas desde os primórdios da humanidade. É por isso que associamos a dança à música, achando que uma não acontece sem a outra.

Desde o início do século XX, no entanto, essa relação vem sendo transformada. Na década de 1920, na Europa, o coreógrafo e pesquisador Rudolf Laban (1879-1958) realizava experiências de dançar sem música, ou seja, sem acompanhamento sonoro. Para Laban, a dança é uma arte autônoma e, portanto, deve existir mesmo sem música. Você consegue imaginar como seria um espetáculo de dança sem música? Comente com os colegas.

Artistas brasileiros contemporâneos, como a coreógrafa Elisabete Finger, vão além: criam espetáculos em que os movimentos são regidos por estímulos do corpo, como os batimentos do coração e a respiração. Nesse caso, a dança não está atrelada a uma música ou a sons externos, mas a impulsos internos dos dançarinos.



Apresentação do espetáculo **Buraco**, de Elisabete Finger, em São Paulo (SP), em 2014.

**Pesquisador:** aquele que estuda e/ou investiga determinado tema.

REIVATO MANGOLIN

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

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Depois de conhecer um pouco do trabalho da coreógrafa Elisabete Finger, vamos experimentar a dança sem música ou sons externos, trabalhando somente com as sonoridades que conseguimos fazer com nosso corpo. Pratique um exercício de cada vez!
  - a) Antes de começar a dançar, ainda sentado em sua cadeira, feche os olhos e tente escutar os sons do seu corpo.
  - b) Depois, ainda com os olhos fechados, comece a fazer alguns sons com partes do seu corpo, como as mãos, os cotovelos, os pés, mas sem fazer muito barulho.
  - c) Em seguida, levante-se da cadeira e continue a experimentar esses sons movimentando-se pelo espaço da sala de aula. Aos poucos os movimentos podem ir crescendo e se transformando.
  - d) Pare de se movimentar por algum tempo e feche os olhos novamente, para escutar os sons dos movimentos que seus colegas estão criando.
  - e) Depois de praticar os quatro exercícios, você pode repetir o item c e o d algumas vezes, com os olhos abertos ou fechados, fazendo novamente os movimentos e sonoridades já criados ou improvisando novos.
  - f) Use o diário de bordo para registrar o que você criou a partir dos exercícios e também como foi a experiência e que sensações você teve com ela.



16

## Continuação

A seguir, comente que essa é uma das maneiras que as pessoas com deficiência auditiva têm de dançar com as sonoridades e a música. Atualmente, a comunidade surda no Brasil e em várias partes do mundo promove festas e encontros culturais multissensoriais, que podem incluir a música, sonoridades e outros estímulos sensoriais, além da dança. São iniciativas que integram a Cultura Surda e reafirmam as identidades e os modos de ser específicos desses grupos.

Essa conversa é uma maneira de abordar o tema **Multiculturalismo**, que integra os **Temas contemporâneos transversais**, e o respeito às diferenças no meio social.

## Por dentro da arte

### O papel do coreógrafo

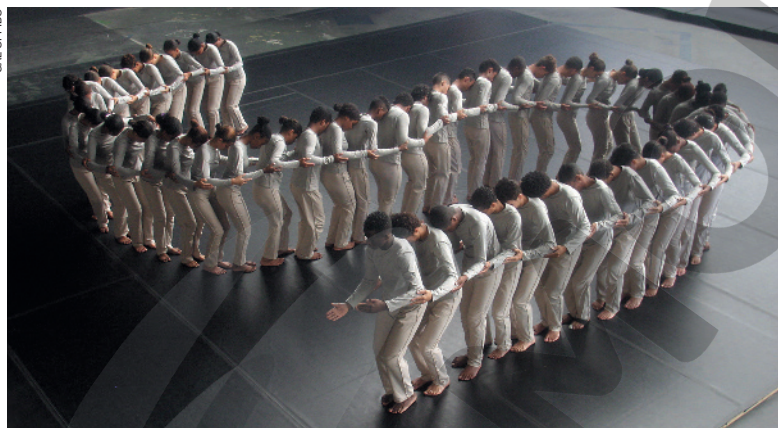
Nas páginas anteriores você aprendeu que o coreógrafo é o profissional da dança responsável por criar e organizar os movimentos dos dançarinos em um espetáculo. Observe a imagem a seguir; nessa fotografia, o coreógrafo orienta dançarinos em um ensaio do espetáculo **Samwaad: rua do encontro**.



Ivaldo Bertazzo orienta ensaio do espetáculo **Samwaad: rua do encontro**, em São Paulo (SP), em 2004.

Ao desenvolver a proposta do espetáculo **Samwaad: rua do encontro**, o coreógrafo utilizou movimentos preexistentes nas danças indianas e no samba. Ele compôs diferentes sequências com base nesses movimentos que já existiam e novos movimentos resultantes de uma mescla entre eles. Ao longo do espetáculo, essas sequências acontecem em **solo** (quando apenas um intérprete dança), em duplas ou em grupos. Observe a fotografia reproduzida a seguir.

O que a linha construída pelos dançarinos retratados na imagem sugere?



Ensaio do espetáculo **Samwaad: rua do encontro**, em São Paulo (SP), em 2003.

### Por dentro da arte

Comente que a função do coreógrafo é bem ampla e mudou ao longo do tempo. No balé clássico, o coreógrafo era considerado a autoridade máxima do processo de criação, e os bailarinos apenas executavam suas ideias. Hoje ainda existem grupos e companhias que se organizam dessa forma. Porém, também há outras formas de trabalho nas quais o coreógrafo não tem uma predominância hierárquica em relação aos bailarinos. Hoje é muito comum os bailarinos também criarem movimentos e coreografias no processo de criação e nos ensaios, e cabe ao coreógrafo organizar essas criações coletivas. É por isso que os bailarinos atualmente também são chamados intérpretes-criadores. Assim, todas as funções são importantes e estabelecem entre si uma relação de horizontalidade.

Sobre a segunda imagem apresentada nesta página, incentive os estudantes a elaborar hipóteses e valorize suas opiniões. Após ouvi-los, comente que o desenho coreográfico retratado na imagem lembra os movimentos de uma gigantesca serpente.

Relembre com os estudantes que o espetáculo **Samwaad: rua do encontro** reúne elementos das culturas brasileira e indiana e comente que a serpente tem valor simbólico em muitas culturas.

A abertura do espetáculo **Samwaad: rua do encontro** inicia com um dueto de samba e dança indiana.

## Artista e obra

Ao apresentar os professores de Ivaldo Bertazzo, destaque a existência de uma continuidade nos processos de pesquisa relacionados à dança e à consciência da importância dos pesquisadores e dançarinos Klaus e Angel Vianna para a dança brasileira. Explique que eles enxergaram a dança não apenas por seu aspecto motor, mas também por seus aspectos sensoriais e expressivos e que, baseados em uma consciência aprofundada do corpo, orientaram muitos aprendizes a restabelecer um contato estreito consigo, experimentando moverem-se a partir de um corpo inteiro, sem dicotomia entre corpo e mente.

Comente que o “casal Vianna” influenciou um número significativo de artistas da dança que tiveram contato direto com as aprendizagens por eles propostas e ainda hoje as adotam como referência em suas composições em dança e seu exercício de docência. Comente também que a importância de ambos é tanta que o estudo deles é obrigatório nos cursos superiores de dança e que há, inclusive, uma faculdade com o nome de um deles: a Faculdade de Dança Angel Vianna, no Rio de Janeiro (RJ).

Sobre Bertazzo, comente que outro aspecto importante da formação dele é a pesquisa que ele realiza sobre técnicas de dança tradicionais de outros países, como a Indonésia, a Tailândia, o Vietnã, o Irã e a Índia. Essa pesquisa de diferentes culturas influencia os espetáculos criados por ele, como **Samwaad**: rua do encontro.

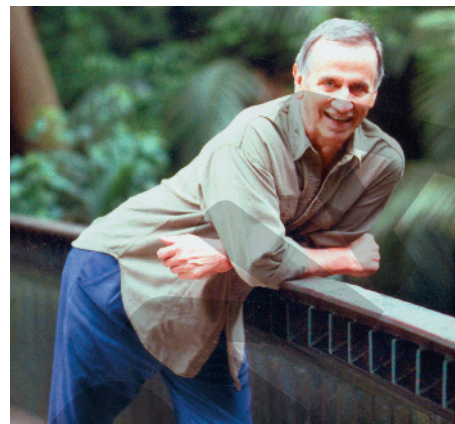
## Artista e obra

### Angel e Klaus Vianna

Ivaldo Bertazzo começou a dançar aos 16 anos e teve, entre seus professores, os dançarinos Klaus Vianna (1928-1992) e Angel Vianna, os quais, nas décadas de 1950 e de 1960, romperam com as estruturas cênicas do balé clássico, trazendo propostas diferenciadas de dança para os palcos brasileiros.

Nos anos 1950, fundaram sua escola com uma proposta pedagógica que incluía o ensino de música, ioga, noções de anatomia, cenário, literatura brasileira e outros campos de conhecimento. Alguns anos depois do trabalho com a escola, abriram sua primeira companhia de dança, o Ballet Klaus Vianna, em Belo Horizonte (MG), criando espetáculos inspirados em poema e em literatura em vez da música, como era mais recorrente na época.

Angel e Klaus Vianna desenvolveram novas práticas de dança com base em estudos do funcionamento do corpo e dos movimentos. Com esse trabalho, eles trouxeram à cena da dança brasileira outras formas de entender o que é dançar. A partir dos anos 1970, Angel Vianna também começou a elaborar uma abordagem própria de terapia através da dança, trabalhando com pessoas com deficiências motoras e cognitivas.



O coreógrafo e bailarino Klaus Vianna, em São Paulo (SP), em 1992.

O casal Vianna mostrou, principalmente, a perspectiva de compreender a dança e o movimento como próprios de cada pessoa, que, consciente do que sente e percebe, pode dançar. Essas propostas influenciaram e ainda influenciam muitos artistas brasileiros, como Ivaldo Bertazzo e João Paulo Gross, que vamos conhecer nesta Unidade.



Angel Vianna no espetáculo **Amanhã é outro dia!**, no Espaço Sesc, em 2016.

MARCOS PINHO/AGÊNCIA O GLOBO

LULIESTADÃO CONTEÚDO

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

## OS NÍVEIS ESPACIAIS

Observe a imagem desta página. Note que os corpos dos dançarinos estão posicionados em alturas diferentes em relação à ocupação do espaço: enquanto um grupo de dançarinos está abaixado, e o corpo deles mais próximo do chão, outro grupo está de pé, mais distante do chão. A isso chamamos **níveis espaciais**, e eles são classificados da seguinte forma: níveis **baixo, médio e alto**.

Os movimentos realizados no nível baixo são aqueles em que o corpo todo permanece bem perto do chão, e os movimentos realizados no nível alto são aqueles em que o corpo se encontra longe do chão, na posição vertical, com apenas os pés tocando o solo. Os movimentos realizados no nível médio são aqueles em que o corpo ocupa o espaço entre o nível baixo e o nível alto: os quadris estão próximos do chão, porém o tronco, a cabeça e os braços estão mais para o alto. Você consegue identificar no seu dia a dia em que momentos seu corpo ocupa cada um desses níveis?



Apresentação do espetáculo **Samwaad**: rua do encontro, em São Paulo (SP), em 2004.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Observe a imagem e responda: em que níveis espaciais os dançarinos retratados estão?

## Contextualização

Pergunte aos estudantes se eles conhecem esses termos de dança: **níveis espaciais alto, baixo e médio** (possivelmente, aqueles que fizeram ou fazem dança já ouviram falar desses níveis). Atenção: em virtude de um erro de tradução, alguns livros de dança usam os termos **planos alto, médio e baixo**. Explique que *plano* determina um outro conceito também ligado ao uso do espaço.

Explique que, no balé clássico, o nível alto sempre foi privilegiado, sobretudo por remeter a um imaginário fantástico e etéreo. As bailarinas dançavam nas pontas dos pés, os movimentos eram graciosos e a leveza era um elemento das coreografias. Diga que, a partir da dança moderna, os coreógrafos e bailarinos passaram a criar danças utilizando o nível médio e, principalmente, o baixo, e as danças utilizavam muito o chão para representar os sofrimentos sociais dos períodos entreguerras. Hoje, na dança contemporânea, o uso dos níveis é bem presente, gerando diversas possibilidades e significados.

## Foco na linguagem

1. Auxilie os estudantes na leitura da imagem. Espere-se que eles identifiquem um grupo de dançarinos que está no nível baixo (ou seja, mais próximos do piso do palco), outro grupo de dançarinos, em pé, está no nível médio, e uma dançarina, à frente do grupo, está com um dos braços levantados no nível alto. Elabore hipóteses com os estudantes: por que será que a mulher está no nível alto? Os dançarinos que estão no nível baixo estão submissos ou reverenciando alguém? Por quê? Incentive os estudantes a elaborar hipóteses e, se julgar oportuno, relembré-os de que as opções dos coreógrafos dependem do que desejam comunicar e/ou discutir com o público.

## Experimentações

É interessante que esta proposta seja feita na sala de aula ou em outro local interno, para que os estudantes percebam as possibilidades de ocupação dos espaços da arquitetura com o corpo em movimento.

O local deve ter espaço e ser adequado para práticas corporais realizadas próximas ao chão, na altura da cintura e acima da cabeça. Por isso, se necessário, reorganize o mobiliário do local, abrindo o máximo de espaço possível nesses três níveis.

A sugestão é que essa experimentação seja feita sem música, para que os estudantes aprofundem o foco no corpo como material de criação, dessa vez observando também as relações com o espaço onde vão criar. Apenas no último passo da experimentação você pode colocar um fundo musical, quando já estiverem mais atentos aos seus corpos e ao espaço em que estão.

Certifique-se de que o local escolhido não representa risco para os estudantes em nenhuma etapa, verificando sobretudo a presença de objetos com os quais eles possam se chocar e solicitando-lhes que tomem cuidado com os demais colegas e os objetos do espaço enquanto estão concentrados investigando os esforços dos próprios corpos nos diferentes níveis.

**Momento 1a:** oriente a organização dos estudantes em grupos de até cinco pessoas e indique um espaço na sala onde vão se sentar. Lembre-se de que cada grupo deve ter um ponto de vista diferente sobre o espaço.

**Momento 1b:** converse com os estudantes e questione por que esses objetos estão posicionados em determinadas alturas, a que propósito servem, se poderiam estar em outra altura e que diferença isso faria. Por exemplo: e se a mochila que está pendurada no apoio das costas da cadeira estivesse no chão? Pergunte aos estudantes se

Continua

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

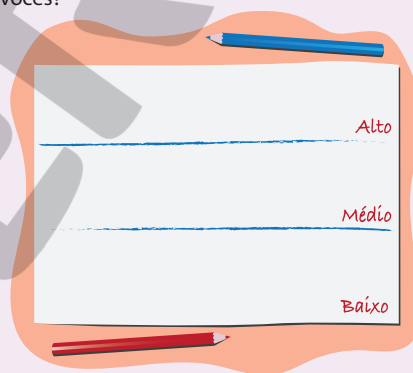
- Agora você vai experimentar a ocupação dos espaços internos de uma sala de aula e os níveis espaciais da dança, ao mesmo tempo! Siga os procedimentos a seguir e atente-se às instruções do professor. Deixe também o seu diário de bordo à mão; você poderá consultar alguns registros de danças e movimentos que tenha feito nele.



### Momento 1 – Pontos de vista

Quem dança ocupa um espaço para dançar. Vamos começar experimentando os elementos da arquitetura e os objetos do lugar onde estamos.

- a) Reúna-se em um grupo de cinco colegas, no local indicado pelo professor.
- b) Sentem-se no chão e observem ao redor os elementos espaciais: como são as paredes, há móveis e outros objetos encostados ou pendurados nelas? Como são as janelas? Elas são baixas ou altas, ocupam uma área grande, média ou pequena do espaço? Como é a porta de entrada: larga ou estreita, baixa ou alta? Quais outros elementos presentes no espaço chamam a atenção de vocês?
- c) Depois de observarem juntos o espaço, e conversarem sobre os elementos presentes nele, usem uma ou mais folhas do diário de bordo para registrar, desenhando ou escrevendo, o que foi observado. Se possível, usem as folhas na direção horizontal, dividindo-as em três partes com duas linhas na horizontal, de um lado ao outro da folha. Cada parte vai corresponder a um nível: baixo (próximo ao chão), médio (próximo à cintura) e alto (acima da cabeça). Usem desenhos que possam ser feitos rapidamente ou palavras-chave para registrar os elementos observados em um dos três níveis ou entre um e outro nível, quando for o caso.
- d) Agora, caminhem pelo local, em direção a esses elementos da arquitetura e objetos presentes nele, olhando-os de diferentes pontos de vista: de longe, de perto, de cima.
- e) Continuem se deslocando em direção aos objetos. No entanto, agora, ao chegarem perto deles, deixem que o corpo acompanhe o nível em que o objeto está. Por exemplo: abaixem-se, curvem o tronco, levantem-se, sempre acompanhando a trajetória com os olhos.
- f) Conversem sobre outros momentos em que vocês também “descem” e “sobem” o tronco e as pernas nas atividades que vocês realizam no dia a dia e ocupam os três níveis espaciais com esses movimentos.
- g) Experimentem esses movimentos em diferentes níveis.



20

### Continuação

eles têm o hábito de olhar para o chão, para o alto ou para o nível intermediário. Em caso afirmativo, em que situações? Por quê? Isso depende da altura de cada um ou não? É assim com todos? O que chama a atenção deles para os diferentes níveis do espaço no cotidiano? Lembre-os de que esses são movimentos funcionais (olhar para cima para ver um avião no céu, olhar para baixo para pegar algo que caiu no chão etc.).

**Momento 1c, 1d e 1e:** circule pelos grupos e verifique se os estudantes têm alguma dúvida sobre como realizar essas etapas da proposta.

Continua

## Momento 2 – Dançando no espaço

Vocês já começaram a se movimentar e a ocupar os três níveis espaciais com o corpo. A seguir, continuem a dançar, mas atentos ao espaço e ao seu corpo ao mesmo tempo.

- Individualmente, procurem relembrar e escolher algumas sequências coreográficas, movimentos e sonoridades criadas ou aprendidas antes com as práticas propostas em aula. Vocês podem consultar os registros no diário de bordo para recordar alguns desses movimentos de dança.
- Use os movimentos ou sequências coreográficas escolhidos para execuções individuais e experimentem os três níveis espaciais. Procurem, nas escolhas individuais feitas, transformar os movimentos mudando o nível espacial que eles ocupam. Por exemplo: se for uma sequência dançada em pé, experimentem fazê-la usando apenas os níveis médio e baixo; se forem alguns movimentos que ocupam, principalmente, o nível médio, experimentem fazê-los usando o nível alto, acima da cabeça etc.
- Reúnam-se novamente, porém desta vez em duplas para dançarem juntos. Um de frente para o outro, cada um vai escolher um nível

do espaço para começar a dançar, fazendo uma pausa e mantendo os olhos fixos no outro dançarino. Comecem a dançar no nível do espaço em que se encontram. Quando quiser, um dos dançarinos pode mudar de nível do espaço (indo do alto para o baixo, por exemplo). O outro dançarino, imediatamente, deve também mudar de nível do espaço, sem desgrudar o olhar do parceiro.

- Ao sinal do professor, a dança termina em uma pausa. Então, conversem sobre a experiência de estarem em níveis diferentes do espaço, as sensações e as lembranças que tiveram e as imagens que recordaram ao dançar.
- Com a orientação do professor, agora formem um grupo com três integrantes. Vocês vão continuar dançando nos três níveis espaciais, mas fazendo as adaptações que forem necessárias para realizar a *performance* com três pessoas.
- Aos poucos, comecem a ampliar os movimentos e a fazer deslocamentos maiores pelos espaços até começarem a dançar mais livremente, procurando ocupar os espaços vazios e considerando os três níveis espaciais (baixo, médio e alto).

## Avaliação



Após as experimentações, reúna-se com o professor e os demais colegas para refletir sobre o que foi vivenciado, com base nos questionamentos a seguir. Registre suas respostas no diário de bordo.

- Depois de realizar esta prática, como você está percebendo o espaço onde está? Há alguma qualidade, elemento ou detalhe nesse espaço que não tinha sido percebido antes?
- Como foi dançar usando os três níveis da dança? Você percebeu alguma diferença na maneira como dançava antes?
- Você teve alguma dificuldade para dançar sozinho, livremente, ou com os colegas em dupla ou em trio?
- Compartilhe os registros do espaço feitos por seu grupo e compare-o com os demais. Que diferenças e semelhanças você percebe neles?

## Continuação

**Momento 2a e 2b:** deixe os estudantes experimentarem individualmente esses primeiros passos da proposta; apenas tire dúvidas se aparecerem.

**Momento 2c, 2d e 2e:** oriente os estudantes seguindo as instruções da atividade.

**Momento 2f:** incentive os estudantes a dançarem livremente pelo espaço, ocupando os espaços vazios e usando os três níveis da dança. Coloque um fundo musical e deixe-os improvisar os movimentos pelo espaço por algum tempo.

## Avaliação

Abra uma roda de conversa final e escute o que os estudantes têm a dizer sobre a experimentação realizada e fique atento às dificuldades que eles possam apontar. Chame a atenção para as possíveis diferenças do que foi registrado pelos grupos, ressaltando que a percepção do espaço muda de acordo com o nosso ponto de vista e posição corporal.

Os estudantes poderão ser avaliados pelo empenho individual e em grupo para realizar a proposta, pela compreensão, pelas contribuições expressas nessa conversa final e pelo apoio eventual que tenham prestado aos colegas com dificuldades.

Ao final da conversa, peça aos estudantes que produzam um registro dessa experiência no diário de bordo. Esse registro pode ser por escrito e também conter desenhos.

## Objetivos

- Entender a importância do intérprete na dança.
- Entender o processo de formação do Renascimento.
- Entender e contextualizar a origem do balé.
- Relacionar dança e música na obra **O lago dos cisnes**.
- Conhecer movimentos e figurinos característicos do balé clássico.
- Relacionar dança e artes visuais.
- Entender o conceito de movimentos em uníssono, em oposição e em sucessão.
- Experimentar a movimentação em uníssono.
- Experimentar a criação de obras artísticas de forma coletiva.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

## Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR11), (EF69AR12), (EF69AR13), (EF69AR14), (EF69AR15), (EF69AR16), (EF69AR31) e (EF69AR34).

## Foco na linguagem

1. a) Peça a eles que observem os figurinos e os movimentos realizados pelos bailarinos. Provavelmente, eles vão mencionar elementos marcantes do balé clássico, como a sapatilha de ponta, o *tutu* (figurino tradicional do balé clássico) e a posição dos pés e dos braços dos bailarinos.

b) Incentive os estudantes a falar a respeito do que sabem sobre o balé.

c) Mesmo que os estudantes não conheçam a história, peça-lhes que, partindo da imagem e do título (que está na legenda), elaborem hipóteses sobre o enredo do espetáculo.

d) Instrua-os a prestar atenção em detalhes como a direção e a expressão dos olhares, das mãos, a posição das cabeças etc.

Incentive-os a experimentar as posições sozinhos e em dupla. É importante ressaltar que, no caso da postura da

Continua



## O BALÉ

### A ORIGEM DO BALÉ



ROBBIE JACKOBIS/GETTY IMAGES

Os bailarinos Igor Zelensky e Svetlana Zakharova, do Balé do Teatro Mariinsky, de São Petersburgo, Rússia, durante apresentação do espetáculo **O lago dos cisnes**, em Londres, Reino Unido, em 2003.

Faça no diário de bordo.

### FOCO NA LINGUAGEM

1. Com os colegas e o professor, observe a imagem com base em algumas perguntas.
  - a) Descreva a fotografia. O que mais chama a sua atenção nela?
  - b) Você já assistiu a uma apresentação de balé? Em caso afirmativo, comente com os colegas e o professor como foi sua experiência.
  - c) Você imagina qual seria a história do espetáculo retratado nessa fotografia?
  - d) Agora, reúna-se com três ou quatro colegas para responder a esta pergunta usando o próprio corpo: quais semelhanças e diferenças você percebe nas posições corporais e expressões da bailarina e do bailarino na cena capturada nessa imagem?

### Continuação

bailarina, não é possível fazer a posição dos pés sem usar sapatilhas de ponta e ter um treino muscular específico para isso. Explique essa limitação para evitar que algum estudante se machuque.

É possível que alguns estudantes se sintam à vontade para experimentar tanto a postura da bailarina quanto a do bailarino.

Para finalizar a prática, faça uma roda de conversa com todos os estudantes. Essa é uma

oportunidade para debater criticamente os papéis de homens e mulheres na dança cênica, especialmente no balé. Comente que no dia a dia muitos homens que dançam sofrem preconceito por fazer algo que o senso comum acredita ser "feminino". Complemente dizendo que esse é um preconceito cultural do Brasil. Em outros países, essa é considerada uma profissão comum para os homens.



## O BALÉ CORTESÃO

O balé, da forma como o conhecemos hoje, teve origem no **balé cortesão**, dança que surgiu, como o nome diz, nas cortes da Europa durante o período denominado **Renascimento**. O Renascimento foi um movimento artístico e cultural que se desenvolveu na Itália, entre os séculos XIV e XVI, e disseminou-se pela Europa.

Os renascentistas defendiam novas formas de compreender o mundo e valorizavam a razão e a ciência em detrimento dos dogmas da Igreja. Para eles, os interesses humanos deveriam reger o comportamento social, a economia, a política e as práticas culturais de um povo.

Diante dessa visão de mundo, a dança passou a integrar celebrações, como casamentos e comemorações de aniversário, que aconteciam na corte, no interior dos palácios, chamadas **festas cortesãs**. Foi então que a dança adquiriu caráter de espetáculo, e não mais de socialização, e, assim, nasceu o balé cortesão.

Observe a seguir uma fotografia do Palácio Pitti, em Florença, Itália. Acredita-se que esse palácio tenha sido projetado pelo arquiteto e escultor renascentista Filippo Brunelleschi (1377-1446).

Residência da família Médici, o Palácio Pitti foi cenário de grandes festas, com apresentações de balé cortesão.



Fachada do Palácio Pitti, em Florença, Itália. Fotografia de 2012.

23

## Contextualização

Filippo Brunelleschi é considerado o precursor da arquitetura renascentista.

A pintura e a escultura renascentistas serão abordadas na Unidade 4. Se julgar oportuno, antecipe esse conteúdo como forma de ampliar a compreensão dos estudantes a respeito desse tema.

## O Renascimento

O Renascimento recebeu esse nome porque seus protagonistas pretendiam usar como base a filosofia, a arte e os valores da cultura greco-romana para fundar um mundo novo. O movimento estava relacionado ao fortalecimento da burguesia na Europa. Nesse mundo urbano, os ideais aristocráticos da cavalaria medieval deram lugar aos valores burgueses, que consagravam o lucro e o sucesso individual. É importante que os estudantes entendam que os renascentistas não negavam a existência de Deus, mas colocavam em primeiro plano os interesses humanos e terrenos. Para mais informações sobre esse assunto, consulte o texto “As transformações do homem europeu do século XIV ao século XVI” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Comente com os estudantes que o balé clássico teve origem na corte italiana no fim do século XV, período em que as famílias reais recebiam seus convidados com espetáculos de mímica, música, poesia e dança. Nessa época, surgiram alguns professores de dança. Quando a italiana Catarina de Médicis (1519-1589) se casou com o então rei da França, Henrique II (1519-1559), em 1533, levou um grupo de dançarinos da atual Itália para realizar uma apresentação, sendo responsável por introduzir o balé na corte francesa. Na França, o balé se desenvolveu e teve momento importante durante o reinado de Luís XIV (1638-1715), de 1661 a 1715. Também chamado Rei Sol, desde criança tinha afinidade com a dança, tornando-se mais tarde um bom dançarino. A dança era realizada apenas por homens, porém, no século XVII, as mulheres foram inseridas nesse cenário.

## Contextualização

Duas montagens que podem ser referências relevantes para apresentar o balé aos estudantes são:

- A montagem realizada pelo *American Ballet Theatre*, em 2015, com a Misty Copeland no papel principal. Ela foi a primeira bailarina negra a interpretar a princesa Odette em uma companhia de balé norte-americana.

- A montagem do Balé Teatro Guaíra, de Porto Alegre (RS), elaborada em 2019, que conta a história de **O lago dos cisnes** de um ponto de vista contemporâneo.

Sobre o balé romântico do século XIX, comente com os estudantes que essa manifestação buscou desafiar a força da gravidade e mostrar bailarinas que parecem levitar. Os espetáculos procuravam transmitir a sensação de leveza. Nessa época, surgiu a sapatilha de ponta, responsável por alongar os corpos das bailarinas aos olhos dos espectadores e por tornar possível que elas diminuíssem a superfície de contato com o chão. Ainda em relação à sapatilha de ponta, comente que ela tem uma ponta dura de gesso, na qual os bailarinos devem se equilibrar para realizar os movimentos. Esse tipo de sapatilha exige que o bailarino conheça o seu centro de força e equilíbrio para atribuir o máximo de leveza possível à execução dos movimentos.

Nesse momento, o balé começou a ser apresentado em teatros e salas destinadas a apresentações artísticas. Isso provocou modificações no modo de elaboração das coreografias, uma vez que elas passaram a ser vistas de frente pelos espectadores, e não mais de cima para baixo, como acontecia nas cortes. Além disso, com a mudança de espaço das apresentações, mais pessoas puderam ter acesso a essas manifestações.

Continua

## DA CORTE PARA OS PALCOS

Durante o século XIX, houve o aprimoramento das técnicas do balé e das vestimentas utilizadas pelos bailarinos. A **sapatilha de ponta** foi criada nessa época, conferindo ao corpo das bailarinas uma postura mais esguia e movimentos mais alongados, elevados e leves. Com esses movimentos, as bailarinas podiam representar melhor personagens das histórias **românticas**, como fadas e feiticeiras. Em razão dessas propostas cênicas, foram desenvolvidos diversos efeitos cenográficos e de iluminação, surgindo o chamado **balé romântico**.

Ao longo do século XIX, o balé se desenvolveu em diferentes países, como Itália, França e Rússia, o que fez surgir novos coreógrafos, que migravam de um país a outro aperfeiçoando e acrescentando mudanças para essa dança. O bailarino francês Marius Petipa (1818-1910), por exemplo, atuou no Teatro Imperial Russo e foi um dos coreógrafos de **O lago dos cisnes**, espetáculo retratado na página 22. As coreografias que compõem esse espetáculo foram desenvolvidas com base em uma música do compositor russo Piotr Tchaikovsky (1840-1893).

Ouçã o áudio “Trecho de ‘O lago dos cisnes’, de Tchaikovsky” e conheça um pouco dessa narrativa na próxima página.

Além de **O lago dos cisnes**, Marius Petipa criou outros espetáculos com base em músicas de Piotr Tchaikovsky, como **A bela adormecida** e **O quebra-nozes**.

**Romântico:** relativo ao Romantismo, movimento artístico, filosófico e político iniciado na Europa no fim do século XVIII e caracterizado pela valorização do sentimentalismo, da originalidade, das tradições históricas e dos modelos nacionais.



O lago dos cisnes



DEGAS, Edgar. **Foyer de dança da Ópera da rua Le Peletier**. 1872. Óleo sobre tela, 32,7 × 46,3 cm. Museu d'Orsay, Paris, França.

24

### Continuação

Seria interessante traduzir para os estudantes o significado da palavra *foyer* (“sala, salão, saguão”) no título da tela de Edgar Degas. No caso de um teatro, trata-se do salão reservado ao ensaio dos bailarinos.

## O LAGO DOS CISNES

A peça de balé **O lago dos cisnes**, que foi baseada em contos populares russos, conta a história de Odette, uma jovem que, após ser enfeitiçada, durante o dia se transforma em cisne e, à noite, retorna a forma humana. Leia o texto reproduzido a seguir.

[...]

O Lago [dos cisnes] narra a história de uma princesa, Odette, transformada num cisne pelo feiticeiro Rothbart. Só da meia-noite até o amanhecer ela tem forma de gente. Para quebrar esse feitiço, um jovem terá de lhe fazer juras de amor eterno.

O príncipe Siegfried, no meio de uma caçada, encontra o lindo cisne, que se transforma numa linda moça. Apaixona-se por ela e declara seu amor.

Uma grande festa vai comemorar o aniversário do príncipe, que nessa ocasião terá de escolher uma noiva. No baile, Siegfried recusa todas as pretendentes. Até que chega Rothbart, o feiticeiro, disfarçado de nobre e acompanhado de sua filha Odile, que ele fez ficar parecida com Odette.

O príncipe é enganado e faz nova jura de amor. Só então se dá conta de que ainda não souou meia-noite e que aquela, portanto, não pode ser Odette. Corre para o lago e a encontra desolada. Rothbart provoca uma tempestade, Siegfried protege Odette e jura morrer com ela. A magia é quebrada, e o reino de Rothbart desmorona.

[...]

BOGÉA, Inês. *O livro da dança*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 31. (Coleção Profissões).



Joseph Jeffries, à esquerda, como o Príncipe, e Fernando Medina Gallego, como Odette, na encenação de **O lago dos cisnes**, de Les Ballets Trockadero de Monte Carlo (companhia de balé exclusivamente masculina que apresenta paródias de balés clássicos), no Carpenter Center em Long Beach, Estados Unidos, em 2010.

### PARA LER

- TCHAIKOVSKY, Piotr. *O lago dos cisnes*. São Paulo: Vergara & Riba, 2014.

Esse livro traz uma adaptação de *O lago dos cisnes* para o público juvenil e também uma biografia de Piotr Tchaikovsky.

## Sugestão de atividade

Depois de ouvir ao menos uma vez o áudio “Trecho de ‘O lago dos cisnes’, de Tchaikovsky” com os estudantes, coloque para tocar novamente e proponha uma breve experiência de dança.

Abra um espaço na sala de aula e, a partir do trecho da composição musical e das imagens de balé que conheceram, convide os estudantes a “desafiarem a lei da gravidade”.

Como desafiá-la sem usar sapatilhas de ponta? Sugira que improvisem alguns movimentos de dança livremente, com base nessa ideia.

Depois, converse com eles sobre as sensações e impressões que tiveram ao improvisar esses movimentos. Pergunte também quais palavras eles usariam para descrever essas formas de movimentação, assim você pode estimular o aprofundamento da consciência corporal deles sobre as diferentes qualidades de movimentos – leves, pesados, lentos, rápidos, contínuo, descontinuo, maior, menor.

Não é necessário que os estudantes usem exatamente essas palavras para descreverem as qualidades do que praticaram; o mais importante é que eles comecem a elaborar um vocabulário próprio que os ajude a diferenciar essas qualidades e que as reconheçam com o corpo.

## Contextualização

Comente sobre a paródia de **O lago dos cisnes** feita pela Cia. Les Ballets Trockadero que é dançada por pessoas do sexo masculino representando os papéis femininos e masculinos.

Explique aos estudantes que as paródias são releituras cômicas de uma obra artística existente e que, no caso da montagem feita pela Cia. Les Ballets Trockadero, a paródia é uma maneira de criticar o modo como os papéis femininos e masculinos são interpretados nos balés de repertório. Aproveite para lembrar os estudantes de que há muitas maneiras de contar uma história conhecida, seja dentro, seja fora dos palcos, e que a maneira como ela é contada pode mudar bastante o modo como recebemos a história, como é o caso também da adaptação do livro indicado para leitura nesta página.

## Por dentro da arte

Comente com os estudantes que, a partir do final do século XIX, muitos artistas questionaram a falta de liberdade do ensino acadêmico. Esses artistas defendiam um ensino de arte que respeitasse sua individualidade e sua originalidade e os libertasse dos modelos tradicionais consagrados pelas academias. Formaram-se, assim, diferentes movimentos, como o Impressionismo, que promoveram uma ruptura com os padrões rígidos da arte acadêmica. Iniciado na França na segunda metade do século XIX, o Impressionismo resultou do trabalho de um grupo de artistas inovadores que propunham a produção artística fora dos padrões acadêmicos e o uso de diferentes técnicas. Os pintores impressionistas costumavam trabalhar em suas obras a captação imediata da luz nos objetos e na natureza. Os impressionistas mais conhecidos foram Claude Monet (1840-1926), Camille Pissarro (1830-1903), Alfred Sisley (1839-1899), Edgar Degas (1834-1917) e Pierre-Auguste Renoir (1841-1919).

Se julgar oportuno, comente com os estudantes que, diferentemente dos artistas que participaram dos movimentos anteriores, os impressionistas utilizaram duas novidades – a fotografia e a teoria das cores – para expressar seus sentimentos, suas percepções e suas emoções. A prioridade desses artistas não eram a mimese e a verossimilhança.

A fotografia mudou a percepção da realidade. Pode-se exemplificar esse fato com a forma como era representado o cavalo em movimento antes e depois da fotografia. As teorias das cores também foram fundamentais para mudar a maneira de ver a realidade e a própria pintura. O estudo das cores ganhou caráter científico nas obras do químico Michel-Eugène Chevreul (1786-1889). De acordo com a teoria de Chevreul, graças ao contraste simultâneo, é

Continua

## Por dentro da arte

### A dança e as artes visuais

Alguns artistas escolheram a dança como tema de suas obras de arte. Entre um dos mais importantes desses artistas está Edgar Degas (1834-1917), representante do **Impressionismo**, movimento artístico que surgiu na França na segunda metade do século XIX.

Degas representou bailarinas em cerca de mil de seus desenhos, pinturas e esculturas. Além de espectador, o artista frequentava os bastidores e as salas de ensaios do teatro Ópera de Paris, na França. É dele a pintura reproduzida na página 24.

Observe, a seguir, outro trabalho em que o artista representou bailarinas.



DEGAS, Edgar. **Bailarina**. c. 1880. Pastel e carvão sobre papel, 48,9 × 31,8 cm. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos.

Para representar as bailarinas em suas obras, Degas observava as posições e os movimentos executados durante as apresentações e antes de entrarem em cena (nos bastidores e em ensaios).

26

#### Continuação

possível prever o efeito produzido pela justaposição de determinadas cores. Seus estudos estão relacionados à teoria das cores complementares e seus efeitos.

#### Sugestão de atividade

O Museu de Arte de São Paulo (Masp) tem um grande número de desenhos, esculturas e pinturas de Degas em seu acervo. Você pode sugerir aos estudantes que façam uma busca no *site* do museu para conhecer outras obras desse artista. Outra sugestão de pesquisa no *site* do Masp é sobre a exposição coletiva **Histórias da dança** (2020), que mostrou diversos trabalhos visuais sobre danças, corpos e movimentos, disponível em: <https://masp.org.br/historiasdadanca>. Acesso em: 22 maio 2022.

Essa pesquisa de imagens pode ser uma maneira de compreender como a dança está presente ou é representada em diversos contextos: nos palcos, nas ruas, nas coleções de museus de arte, em festas populares etc.

## Os esboços de Degas

Muitos artistas visuais fazem desenhos iniciais das obras que vão produzir. Esses traçados são chamados **esboços** ou **estudos** e constituem uma fase essencial do processo criativo. Essa é uma fase da produção em que o artista adquire mais conhecimento sobre a obra que está criando.

Antes de produzir suas pinturas e esculturas, Degas realizava alguns estudos. A escultura, intitulada **Bailarina de catorze anos**, por exemplo, resultou de uma série de desenhos produzidos por Degas. Observe a imagem desses estudos.

Degas também teve influência da fotografia, que havia sido recém-inventada, e utilizou esse recurso para registrar o transitório e o instantâneo, conferindo ainda mais realismo às suas produções. Observe a fotografia de uma bailarina, feita por Edgar Degas.



DEGAS, Edgar. **Três estudos de uma dançarina**. c. 1878-1881. Giz sobre papel, 47 × 62,3 cm. Coleção particular.



JOÃO L. MUSA - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND (MASP), SÃO PAULO (SP)

DEGAS, Edgar. **Bailarina de catorze anos**. 1880. Escultura de bronze com policromia e tecido, 99 × 40 × 40 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), São Paulo (SP).



PAUL FERRIVALMY/FOTOBRENA - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

DEGAS, Edgar. **Bailarina ajusta a alça do figurino**. c. 1895-1896. Fotografia, 58,8 × 46,3 cm. Biblioteca Nacional da França, Paris, França.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. A partir das referências sobre o artista Degas, vamos realizar algumas possibilidades de desenho com a dança. Forme uma dupla com um colega e, utilizando folhas de papel, lápis ou canetas, encontre um espaço para se sentar e desenhar, alternadamente, os movimentos de dança um do outro.

27

### Foco na linguagem

Se possível, use um espaço mais amplo do que a sala de aula para fazer essa prática com os estudantes. O foco da proposta é trabalhar a percepção deles para duas formas de desenho: uma é o desenho rápido de observação dos movimentos de dança e a outra, os desenhos efêmeros criados com o movimento do corpo no espaço onde dançamos. Por isso, é interessante que quem está “desenhando a dança” possa ver os colegas se movimentando de perto e de longe e quem está “dançando o desenho” tenha espaço para praticar deslocamentos maiores, se quiser.

Incentive os estudantes a fazerem desenhos rápidos e que expressem os movimentos que estão sendo praticados, sem focar na representação dos corpos, mas principalmente no uso de linhas e pontos, pois o mais importante é expressar o movimento que está acontecendo.

### Continuação

No entanto, se alguns estudantes preferirem representar os corpos dançantes, fique atento para o caso de os desenhos se tornarem incômodos para aqueles que estiverem sendo desenhados e, se for preciso, trabalhe a importância do respeito aos colegas e suas diversas constituições corporais.

Utilizar um fundo musical, uma canção que tenha um ritmo mais lento e que seja instrumental pode ajudar na concentração dos estudantes para trabalhar a proposta. Se considerar oportuno, lembre os estudantes sobre a utilização do espaço e os níveis baixo, médio e alto da dança. Esses aprendizados anteriores sobre a relação entre dança e espaço podem ajudar na criação desses desenhos imaginários com o corpo.

Observe como os estudantes estão realizando os dois exercícios da prática, quais soluções estão criando e como interagem uns com os outros nesse processo de criação. Isso pode ajudá-lo a orientar e avaliar o aprendizado deles nesse momento e com as próximas propostas práticas da Unidade.

Se houver tempo, possibilite que os estudantes façam cada um dos exercícios (“desenhar a dança” e “dançar o desenho”) duas vezes, para explorar mais as possibilidades de cada proposta.

Incentive os estudantes a escolherem um dos desenhos criados para colar no diário de bordo ou, considerando esse desenho como um esboço, usá-lo para criar outras imagens da dança a partir dele e da memória.

## Contextualização

Ao introduzir o assunto sobre o figurino no balé, você pode dizer aos estudantes que, quando o figurino fazia parte apenas das danças da corte, as roupas usadas pelos bailarinos costumavam ser feitas com material e ornamentos pesados. À medida que o balé foi se profissionalizando, ganhando os espaços dos teatros e agregando passos de difícil realização, as roupas usadas nas apresentações foram se adaptando para facilitar o movimento dos bailarinos, além de atribuir à composição elementos que dialogavam com o sonho e o encanto. A roupa mais conhecida, o *tutu*, aquela saia de tule rodada, surgiu logo após a sapatilha de ponta, para que o público pudesse ver e apreciar o trabalho técnico minucioso das pernas e dos pés da bailarina.

Se considerar oportuno, comente com os estudantes que a palavra de origem francesa *tutu* passou a fazer parte da linguagem corrente do balé clássico por volta de 1881; no entanto, seu uso tem registros desde os anos 1830. Há algumas possíveis origens da palavra *tutu* (no entanto, nenhuma delas confirmada); uma delas remete à dupla camada de tule do figurino.

## O FIGURINO NO BALÉ

Observe a imagem. Note que a bailarina retratada na fotografia usa uma vestimenta similar à utilizada pela bailarina retratada na imagem da página 22, o *tutu*.



A bailarina brasileira Ingrid Silva se apresenta em Nova York, Estados Unidos, em 2014.

O *tutu* é a saia usada pelas bailarinas do balé clássico, feita com várias camadas de tule, de comprimento variado. Criado no início do século XIX, o *tutu* foi muito importante para dar mais liberdade de movimento às bailarinas. Antes de essa vestimenta ser criada, as bailarinas se apresentavam usando saias longas.

Ao longo dos anos, a saia *tutu* foi ficando mais curta para que a movimentação das bailarinas pudesse ser vista com mais precisão.

## OS MOVIMENTOS NO BALÉ

Os bailarinos retratados nas fotografias desta página mostram características básicas das coreografias do balé: a harmonia, a simetria e a leveza. Outra característica comum das peças de balé clássico são os **movimentos em uníssono**, em que os bailarinos fazem movimentos iguais e ao mesmo tempo.



Integrantes do Balé de Novosibirsk durante apresentação em Moscou, Rússia, em 2010.

Além dos movimentos em uníssono, durante as apresentações de balé são realizados movimentos em **oposição** e em **sucessão**. Os movimentos em oposição são realizados por dois bailarinos ou grupos de bailarinos que se posicionam em lados opostos do palco. Os movimentos em sucessão, por sua vez, são realizados em “efeito cascata”, ou seja, a mesma sequência de movimentos é realizada em tempos diferentes. Observe a fotografia reproduzida a seguir.



Bailarinos da Companhia de Balé Australiano se apresentam em **O lago dos cisnes**, em Londres, Reino Unido, em 2016.

## Continuação

Outra questão que pode ser trabalhada é a dos movimentos feitos em pares, nos quais os bailarinos dão sustentação às bailarinas. Eles são bastante comuns tanto no balé quanto na dança contemporânea. Mas, atualmente, existem companhias que invertem esses papéis, ou seja, criam movimentos nos quais as dançarinas ou bailarinas sustentam seu par.

Se considerar oportuno, comente com os estudantes que os bailarinos retratados na segunda fotografia, Adam Bull e Amber Scott, interpretam o príncipe Siegfried e a princesa Odette.

## Sugestão de atividade

Convide os estudantes a experimentar coletivamente alguns movimentos de **oposição** e **sucessão**, com referências que eles consigam visualizar com base na leitura do texto e das imagens.

O movimento de sucessão, por exemplo, pode ser uma “onda” como as que são feitas pelas torcidas de futebol.

Instigue-os a pensar em como os movimentos de oposição poderiam ser experimentados.

Após a experimentação, volte a conversar com os estudantes sobre esses movimentos, para verificar se compreenderam suas possibilidades e características.

## Contextualização

Comente com os estudantes que foi o francês Pierre Beauchamp (1636-1705), professor de dança do rei Luís XIV e dançarino e coreógrafo da corte, quem criou as cinco posições básicas do balé e várias terminologias difundidas até hoje. Explique que as coreografias de balé eram montadas considerando o palco como uma tela. A coreografia toda era pensada para ser harmônica, por isso a presença marcante do uníssono. O centro do palco era o local mais importante da cena e referência para toda a construção coreográfica.

Geralmente o casal principal de bailarinos ocupa o centro do palco, e os bailarinos do coro se movimentam ao redor deles ou em relação a eles.

Explique que na dança contemporânea essa relação também foi subvertida, e a noção de protagonismo quase não existe mais.

## Arte e muito mais

Comente com os estudantes que, além dessa companhia de dança, existem outras no Brasil e no mundo que trabalham com pessoas com outros tipos de deficiência. Explique que há companhias que têm bailarinos com membros amputados ou com paralisia, que usam cadeiras de rodas, que dançam com bailarinos sem deficiência, e que essa é uma realidade que vem aumentando expressivamente no mundo da dança.

## Arte e muito mais

### Primeira companhia de balé profissional formada por bailarinas cegas faz sua estreia no Theatro Municipal de São Paulo



EDUARDO KIMIPPOLHAPRESS

Em primeiro plano, as bailarinas Geysa Pereira (à esquerda) e Verônica Batista (à direita) ensaiam com outras colegas na Associação Fernanda Bianchini, em São Paulo (SP), em 2015.

“[...]”

Um sonho alimentado há anos foi realizado, no domingo, 23 de julho: a Companhia de Ballet de Cegos, da Associação Fernanda Bianchini, primeiro grupo profissional formado por bailarinas com deficiência visual, se apresentou no Theatro Municipal de São Paulo.

Uma história de persistência, amor e inclusão foi apresentada ao público no espetáculo *Sonhos*, composto por doze números que misturam trechos de clássicos como *La Bayadere*, o musical *Chorus Line* e coreografias próprias, como *Olhando pras estrelas*. [...]

“[...] Um espetáculo como esse desconstrói a ideia errônea de que as pessoas com deficiência são incapazes e mostra que apenas necessitam de um impulso que mostre seus potenciais para desenvolver talentos”, ressaltou o secretário da Pessoa com Deficiência da cidade de São Paulo.

Em 1995, uma bailarina com 15 anos de idade – e hoje fisioterapeuta – chamada Fernanda Bianchini disse ‘sim’ ao convite para ensinar, voluntariamente, passos de balé para algumas alunas do Instituto de Cegos Padre Chico. Assim foi concebido o



embrião da associação que carrega seu nome. No decorrer desses 22 anos, a instituição se desenvolveu e passou a ser reconhecida mundialmente por um método pioneiro de ensino da técnica do balé clássico a pessoas com deficiência visual. O aprendizado, caracterizado pela sensibilidade artística, acontece por meio do toque e da repetição de movimentos.

Idealizadora do espetáculo, Fernanda Bianchini fez um balanço positivo da apresentação, que contou com a participação de 80 bailarinas. 'Sempre tive certeza que tudo chega na hora certa, nunca deixei de sonhar. Hoje, temos 340 [alunos] na associação. Atendemos desde crianças de 3 anos até a terceira idade', disse a bailarina.

[...]

As vagas são distribuídas da seguinte maneira: 60% para pessoas cegas ou com deficiência visual, 30% para aquelas que possuem outras deficiências e 10% a alunos sem deficiência, a fim de exercitar 'a inclusão às avessas'. [...] Além do balé clássico, elas podem aprender, gratuitamente, sapateado, dança de salão, expressão corporal, dança do ventre, pilates, dança contemporânea, coral e teatro."

Primeira Companhia de Ballet Profissional formada por bailarinas cegas estreia no Theatro Municipal. 2017. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa\\_com\\_deficiencia/noticias/?p=237814](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/noticias/?p=237814). Acesso em: 14 fev. 2022.



A bailarina Verônica Batista recebe a orientação da professora Fernanda Bianchini, em São Paulo (SP), em 2015.

### CIDADANIA E CIVISMO

- Reúna-se em grupo com seus colegas e pesquisem outros projetos e estratégias artísticas que visam romper barreiras comunicacionais para pessoas com deficiências sensoriais, como a visual e a auditiva. Vocês poderão pesquisar sobre soluções criadas no cinema, no teatro, na interpretação de canções com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), nos museus de artes visuais etc. Ao final, sigam as orientações do professor para montar um roteiro sobre a pesquisa para compartilhar com a turma toda. O foco da proposta são os direitos da pessoa com deficiência e os recursos para adaptar a linguagem, com atenção aos direitos humanos.

Faça no diário de bordo.

## Contextualização

Você pode desdobrar a conversa sobre acessibilidade e prática artística de pessoas com deficiência. No entanto, cuide para não expor estudantes que não estejam confortáveis com essa discussão, respeitando os limites emocionais, sobretudo no caso de haver estudantes com deficiência no grupo.

Comente com os estudantes que, nessa fotografia, a professora Fernanda Bianchini orienta a bailarina Verônica Batista diante do espelho – típico das salas de aula de balé e de dança contemporânea.

Se considerar oportuno, comente com os estudantes que, em 2012, a Companhia de Ballet de Cegos fez uma apresentação nas Paralimpíadas de Londres, no Reino Unido.

## Pesquisa

As barreiras comunicacionais são um desafio muito grande na educação e em toda a vida social. Pessoas com deficiências sensoriais, como a deficiência visual e auditiva, encontram muitos limites devido à falta de oferta de oportunidades como essa, criada pela companhia de balé. No entanto, há também muitos artistas e coletivos compreendendo o potencial expressivo dos recursos comunicacionais criados para atender a pessoas com deficiência visual e à comunidade surda. Pesquisar as barreiras comunicacionais é um modo de oferecer recursos para um convívio que fomente todo o potencial das pessoas com deficiência, com atenção, portanto, aos direitos da pessoa com deficiência e à **Educação em direitos humanos**, que integra o **Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo**.

## Experimentações

É interessante que a proposta seja feita em uma área externa da escola ou espaços internos de uso fora da sala de aula, se possível. O local escolhido deve ser adequado para práticas corporais realizadas nos três níveis (baixo, médio e alto) e também considerar o terceiro exercício da proposta, que consistirá na apresentação dos grupos.

Verifique se o espaço apresenta qualquer risco para a realização da proposta e peça aos estudantes que estejam atentos a isso.

**Momento 1:** oriente a formação dos grupos e explique que cada um dos integrantes deverá criar ou lembrar um movimento com uma parte do corpo para ensinar aos outros. Ressalte que, caso o grupo queira criar a sequência de outra maneira, sem seguir o passo a passo desse momento, é possível também.

É importante que eles percebam que estão criando a coreografia como um jogo de peças, em que uma se encaixa na outra.

**Momento 2:** lembre com os estudantes as práticas que eles já criaram. Peça que deixem os diários de bordo à mão, caso queiram consultar alguma anotação. Relembre também os conceitos de movimentos uníssonos, de oposição e de sucessão. Você pode usar algumas imagens do Tema 2 para evidenciar a forma como os movimentos estão iguais (em uníssonos) – as ações, os gestos, o tempo, a força etc. e os demais são variações de ritmo para execução ou ocupação do espaço.

Continua

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Nesta experimentação, você vai criar e vivenciar uma sequência de dança de três formas: uníssonos, oposição e sucessão. Nela, também vamos continuar a experimentar a relação entre dança, ocupação espacial e desenhos imaginários.

### Momento 1 – Coreografia

Os processos de criação de uma coreografia são infinitos. Os movimentos podem ser criados ou aproveitados de práticas que vocês fizeram antes. Os registros no diário de bordo podem ajudar vocês a lembrá-los.

- a) Formem grupos de 5 integrantes e atribuam um número de 1 a 5 a cada um deles.
- b) O integrante número 1 faz um movimento e todos os outros o aprendem e o reproduzem.
- c) O integrante número 2, em seguida, cria um movimento que dê sequência ao anterior. Todos aprendem o segundo movimento e o reproduzem, e assim sucessivamente.
- d) Se considerarem que com apenas cinco movimentos a sequência coreográfica ficou pequena, criem uma sequência com dez movimentos.

FOTOGRAFIAS: DOTTIZ



Adolescentes em criação coreográfica. São Paulo, 2018.

### Momento 2 – Movimentos uníssonos, de oposição e de sucessão

- a) Escolham uma música para acompanhar a dança. O ritmo e a melodia musicais ajudarão vocês a praticar a sequência coreográfica criada, com cinco ou mais movimentos.
- b) Ensaiem a sequência algumas vezes.
- c) Experimentem os movimentos de forma uníssona.
- d) Em seguida, experimentem os movimentos em oposição e sucessão.

- e) Experimentem desenhos imaginários que podem ser feitos com esses movimentos no espaço onde estão.
- f) Agora, decidam como os movimentos serão dançados, se de forma uníssona, em oposição ou sucessão, ou ainda usando mais de uma dessas formas combinadas. Decidam também como vocês vão ocupar o espaço para dançar.



Adolescentes realizam passos de dança em uníssono. São Paulo, 2018.

### Momento 3 – Apresentação

- a) Escolham o espaço onde vão se apresentar e ensaiem algumas vezes nele.
- b) Apresentem para a turma a sequência que vocês ensaiaram. Ela pode ser feita duas vezes: uma de olhos abertos e a outra de olhos fechados.

### Avaliação

Depois de todos os grupos se apresentarem, organizem-se em um círculo, sentados, para compartilhar o que acharam dessa experiência de criação em grupo. Reflitam sobre as questões a seguir.

- a) Como foi organizar a sequência coreográfica? Houve alguma dificuldade?
- b) Como é dançar a coreografia de olhos fechados e imaginar os desenhos que os movimentos criam no espaço?

### Continuação

**Momento 3:** ajude os grupos a escolher o local onde vão se apresentar dentro da escola, considerando as possibilidades do próprio local e também o tempo para fazer as apresentações. Solicite a eles que informem a música que querem usar na atividade, para fazer uma seleção daquelas que são apropriadas para essa faixa etária, e indique o tempo que cada grupo terá para se apresentar. Ao orientar os ensaios, resalte que não é necessário que a sequência fique “perfeita”, até porque eles não terão muito tempo para ensaiar. O mais importante é que eles experimentem a criação dos movimentos e da sequência e algumas possibilidades rítmicas e de ocupação espacial da dança.

Oriente os grupos na apresentação das sequências; primeiro, de olhos abertos; depois, de olhos fechados. Peça aos grupos que se atentem a ambos os momentos ao realizar a dança a fim de que percebam as diferenças.

## Objetivos

- Entender o conceito de intérprete-criador.
- Refletir sobre a liberdade na composição de movimentos que caracterizam a dança contemporânea.
- Relacionar dança e literatura.
- Compreender a luz como elemento cênico.
- Experienciar a criação relacionando dança e literatura.
- Experienciar a luz como elemento cênico.
- Experienciar a criação de obras artísticas de forma individual e coletiva.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

## Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR10), (EF69AR12) e (EF69AR14).

### Contextualização

Comente com os estudantes que o fato de os intérpretes terem passado a participar da elaboração de danças das quais são também criadores fez com que os processos de criação passassem a ser cada vez menos hierárquicos e mais coletivos e colaborativos. Se julgar oportuno, apresente aos estudantes mais informações a respeito do conceito de intérprete-criador (ou criador-intérprete), apresentado nesse tópico.

O texto a seguir aborda a relação desse conceito com a dança moderna.

### O criador-intérprete na dança contemporânea

“[...] Reafirma-se hoje a figura do ‘criador-intérprete’ – nomenclatura que referencia um percurso de pesquisa do profissional em seu próprio corpo em busca de uma espécie de resolução investigativa. Este formula novas perguntas com o seu corpo para que possam caminhar em algum tipo de procedimento técnico e metodológico.

[...]

A reafirmação da figura do criador-intérprete no século XX veio conduzida

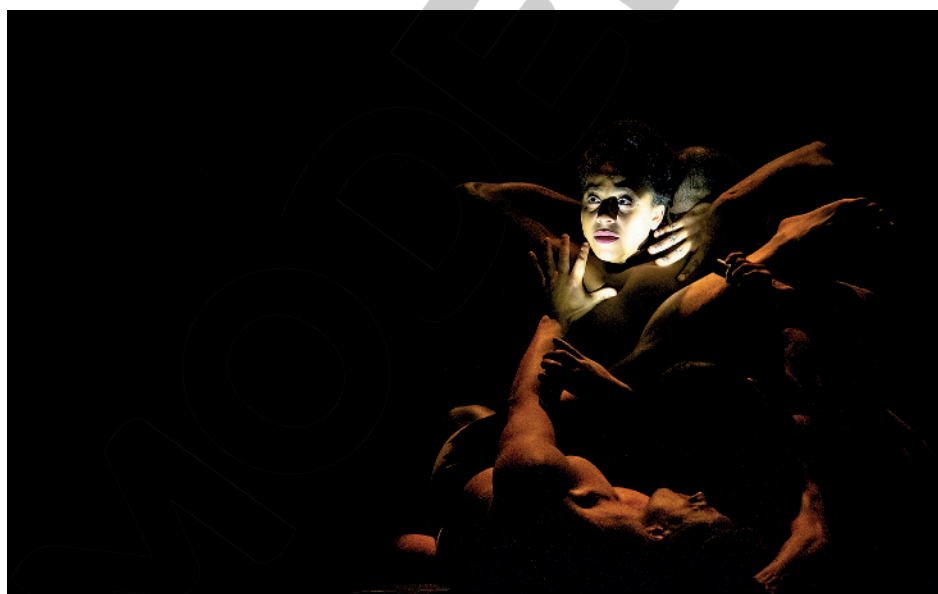
Continua



# O INTÉRPRETE NA DANÇA CONTEMPORÂNEA

## O INTÉRPRETE-CRIADOR

Na fotografia, observamos uma cena do espetáculo de dança **Triptico sertanejo** com a dançarina e atriz Mônica Augusto, que é também cofundadora e intérprete-criadora da companhia DUAL Cena Contemporânea, na qual, como intérprete de dança, participou da criação de diversos espetáculos. Mônica fez parte do Coletivo MR, sob direção do artista Luis Ferron, e, como atriz, integrou a Companhia Fábrica São Paulo e o Núcleo Experimental do Sesi-SP. Ao longo da história, os intérpretes de dança cênica ocuparam diferentes papéis. Até o século XIX, por exemplo, eles apenas executavam as danças criadas por outras pessoas e, além disso, eram valorizados, principalmente, por suas habilidades físicas. No entanto, a partir do século XX, com o surgimento da dança contemporânea, muitos coreógrafos se tornaram também intérpretes e dançarinos, e começaram a participar dos processos de criação dos espetáculos. Esse é o caso de Mônica Augusto, no espetáculo **Triptico sertanejo**, que vamos conhecer nesta Unidade, e em outras produções de sua companhia de dança em que ela atua como intérprete-criadora.



A intérprete-criadora Mônica Augusto, no espetáculo **Triptico sertanejo**, apresentação da companhia DUAL Cena Contemporânea, no Teatro Municipal de Mauá, Mauá (SP), em 2018.

34

### Continuação

por mulheres. A pesquisa do movimento das primeiras criadoras modernas – Isadora Duncan, Loie Fuller, Ruth Saint Denis, Martha Graham, Dóris Humphrey e Mary Wigman – iniciava-se em seu próprio corpo. A dança moderna propunha uma representação onde a mulher não se dissolvia na personagem, como nos balés românticos e de repertório, mas evocava uma presença muito mais concreta a partir de suas próprias referências de mundo.

[...]

As criadoras americanas Isadora Duncan (1877-1927) e Martha Graham (1894-1991) e a alemã Mary Wigman (1886-1973) pretendiam uma representação do ser humano de seu tempo, estandarte este da modernidade, mas o fizeram de maneiras particulares. A dança perde o discurso universal peculiar da dança clássica e conquista uma nacionalidade identificada com cada país. E também uma identidade de cada criador. Embora com motivações comuns, como a visão de uma dança mais livre e a necessidade de expressar o corpo do homem de seu tempo

Continua

## Por dentro da arte

### A dança contemporânea

Você já ouviu a expressão **dança contemporânea**? No que será que essa dança é diferente das outras danças que você conhece? A dança contemporânea não se resume a técnicas ou códigos e passos predeterminados e conhecidos previamente. Trata-se de uma coleção de sistemas e métodos de pesquisa, criação e estudos do movimento.

Os grupos que se dedicam à dança contemporânea desenvolvem propostas de trabalho que possibilitam explorar diferentes movimentos. Essa liberdade na composição dos movimentos leva o dançarino a se tornar um **intérprete-criador** de suas coreografias. É o que acontece com Mônica Augusto, no espetáculo **Triptico sertanejo**, no qual ela atua como coreógrafa e dançarina (intérprete).

Observe a fotografia reproduzida a seguir. Nela, podemos ver uma cena do espetáculo **Segundo**, que aborda a complexa temática da mulher e sua multiplicidade de papéis na sociedade contemporânea. Os dançarinos Gabriel Côrtes e Tainara Carareto são os criadores desse espetáculo e também atuam nele como intérpretes.



Os intérpretes-criadores Gabriel Côrtes e Tainara Carareto se apresentam no espetáculo **Segundo**, em Goiânia (GO), em 2013.

35

#### Continuação

e de sua nação, e com um certo trânsito de informações entre os criadores, a dança americana terá qualidades diferentes da europeia. O pragmatismo americano abre possibilidades para a negação do antigo (balé) para o surgimento do novo, enquanto a Alemanha não conseguirá extinguir de sua dança o expressionismo, nem a paisagem pós-guerra.”

NUNES, Sandra Meyer. O criador-intérprete na dança contemporânea. **Revista Nupeart** – Núcleo Pedagógico de Educação e Arte Ceart-Udesc, v. 1, p. 84-87, set. 2002.

#### Por dentro da arte

Comente com os estudantes que a dança contemporânea não utiliza apenas um conjunto de códigos, como o balé clássico faz. Ela usa diferentes procedimentos que visam à consciência do próprio corpo e à obtenção de habilidades necessárias para que os dançarinos compartilhem composições em dança que podem

Continua

#### Continuação

estar relacionadas a questões políticas, sociais, culturais, autobiográficas, comportamentais e, cotidianas, entre outras.

É possível orientar uma discussão sobre o que vem a ser um código: conjunto de regras, acordos, combinados comuns a todos que regem e organizam determinado estilo de dança; o código faz com que as danças se pareçam e também se universalizem. Pode-se também conversar sobre a dança contemporânea, ou seja, a dança “dos dias de hoje”, que não constitui um estilo com passos prontos como o balé, o jazz, o hip-hop, mas uma forma de compreender a dança como autoria e pesquisa (cada coreógrafo pesquisa e encontra os próprios movimentos e cenas de dança).

#### Segundo sexo

A peça de dança contemporânea criada em 2013 por Tainara Carareto e Gabriel Côrtes faz referência em seu título ao livro **Segundo Sexo** (1949), da escritora francesa Simone de Beauvoir. Nessa obra, a escritora discute os diferentes papéis que as mulheres desempenhavam na sociedade da época, e também as condições de desigualdade entre homens e mulheres.

Para elaborar o espetáculo, a dupla reuniu um grupo interdisciplinar e colaborativo com estudantes universitários de 13 áreas das artes e ciências humanas para construir uma personagem que expressasse os diferentes papéis sociais que as mulheres desempenham nos dias atuais.

Se considerar oportuno, a partir dessas informações, aprofunde a conversa com os estudantes sobre as condições de igualdade entre homens e mulheres nos dias atuais. Há diferenças entre os papéis desempenhados por homens e mulheres atualmente? Quais são essas diferenças? Como seria possível superá-las?

Esse diálogo é uma oportunidade para abordar reflexões sobre cidadania e civismo, mobilizando os estudantes para refletirem sobre a importância da construção de uma sociedade justa e igualitária.

## Contextualização

Se possível, apresente um vídeo do espetáculo **Triptico sertanejo** para os estudantes, disponível no *site* da companhia de dança Dual. O contato com o espetáculo é também uma oportunidade para aprofundar as reflexões sobre acessibilidade e dança já iniciadas no Tema anterior, com referência nas participações do intérprete-criador Hélio Feitosa, que trabalha com suas deficiências físicas criando movimentos coreográficos próprios. Caso considere oportuno abordar a trajetória desse intérprete-criador, apresente a peça **Duo para dois perdidos**, que é dançada por Feitosa com Ivan Bernardelli.

Em **Triptico sertanejo**, a companhia investiga e dança na peça temas históricos e presentes na nossa formação cultural, como os movimentos do cangaço e dos tropeiros e a Guerra de Canudos. No caso dos tropeiros, por exemplo, a abordagem do espetáculo provoca uma visão crítica ao modo heroico como muitas vezes tropeiros, e associados a eles os bandeirantes, são representados nas narrativas históricas do Sudeste do Brasil. Já no caso do cangaço, o espetáculo chama a atenção para o protagonismo das mulheres, muitas vezes narradas apenas como esposas das figuras principais dos bandos.

## Sugestão de atividade

Para aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre esses temas, a sugestão é que sejam orientadas pesquisas de imagens documentais e artísticas.

Essa proposta de pesquisa e análise documental pode ser feita em parceria com o professor de História.

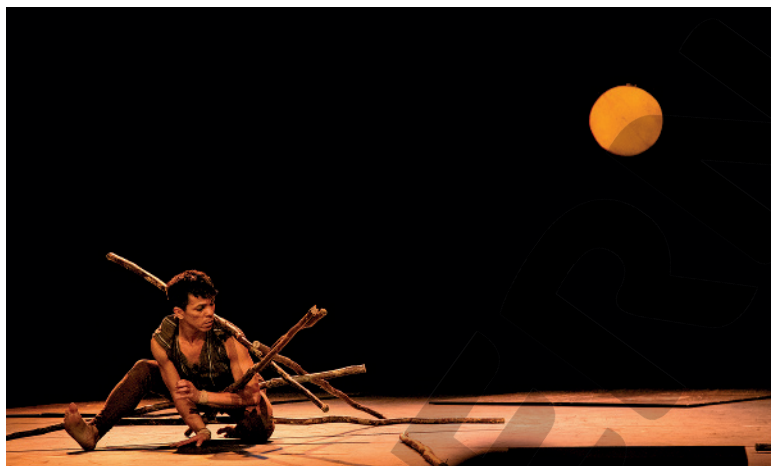
Organize-os em grupos de três a cinco pessoas e peça que escolham um dos três temas norteadores do espetáculo (a Guerra de Canudos, as mulheres cangaceiras e os tropeiros) para pesquisar. O foco será a pesquisa de imagens documentais e históricas ou representações artísticas dessas manifestações usando, se possível, os livros disponíveis

Continua

## Triptico sertanejo

Muitas vezes, a dança contemporânea dialoga com outras linguagens artísticas, trazendo à cena componentes que vão além da movimentação (um dos elementos centrais da linguagem da dança). O espetáculo **Triptico sertanejo**, por exemplo, faz uso de histórias populares e da literatura para criar um espetáculo que se origina da frase “O sertão está em toda parte” do livro **Grande sertão: veredas**, de Guimarães Rosa (1908-1967).

Você já foi a algum espetáculo de dança que dialoga com outras linguagens artísticas? Em caso afirmativo, qual?



ALICIA PERES/SCIA DUAL

O dançarino Kleber Cândido no espetáculo **Triptico sertanejo**, da companhia DUAL Cena Contemporânea, no Teatro Municipal de Mauá, Mauá (SP), em 2018.

**Triptico sertanejo**, dirigido por Ivan Bernardelli, é apresentado em três partes que são conectadas entre si. Nela, um boi encantado conduz os espectadores pelas histórias das lendas femininas do cangaço, pelos espaços vazios dos sertões após a Guerra de Canudos e pelos sapateados dos tropeiros gaúchos e paulistas. Por meio da dança contemporânea e junto com canções e danças associadas a manifestações tradicionais da cultura brasileira como o **bumba meu boi**, a companhia narra as lendas associadas às cangaceiras, aborda morte, violências e destruições causadas pela guerra e as tradições dos tropeiros, dançando as histórias e culturas do sertão desde o Nordeste até o Sudeste do país. O espetáculo começa com referência à Guerra de Canudos, ocorrida entre 1896 e 1897, no sertão da Bahia, que levou à morte de cerca de 20 mil “conselheiristas” (nome dado aos seguidores de Antônio Conselheiro) e 5 mil soldados, terminando com a destruição do povoado de Canudos. Todos os dançarinos iniciam o espetáculo em cena e seus figurinos e movimentos sugerem que estão representando os “conselheiristas” e sua luta. Além de dançar, os artistas cantam e usam bastões de madeira, batendo-os com força no chão de modo a produzir sons ritmados. Pouco a pouco, vão saindo de cena e deixando os bastões sobre o corpo de Kleber Cândido, que dança sozinho tentando equilibrá-los. A parte da guerra é seguida pela parte das lendas das mulheres que participaram do movimento do cangaço no sertão do país. Fecha o espetáculo a parte que se refere aos tropeiros.

**Bumba meu boi** é uma manifestação artística e popular da cultura afro-brasileira criada no Nordeste do país. Tradicionalmente, conta a história mítica em torno da figura de um boi, e envolve dança, música e vestimentas.

36

## Continuação

na biblioteca da escola. Peça a eles que escolham entre duas e três imagens sobre um mesmo tema para observar mais detidamente e exercitar o olhar crítico e investigativo sobre elas.

Algumas perguntas podem ajudar nesse exercício:

- Quando essas imagens foram produzidas? Elas são imagens da época dos acontecimentos históricos e culturais ou posteriores?
- Quais histórias vocês imaginam que elas contam?
- Há informações complementares sobre elas? Como essas informações, se existirem, auxiliam na investigação sobre os temas?
- Como é o ambiente ou cenário da imagem?
- Há pessoas nessas imagens? Se sim, como foram registradas ou representadas?
- Quais são as diferenças e as semelhanças entre as imagens?

Continua

## Entre textos e imagens

### Grande Sertão: veredas

Leia, a seguir, um trecho do livro **Grande sertão: veredas**:

[...] O sol. O céu de não se querer ver. O verde carteadado do **grameal**. As duras areias. As árvorezinhas [...] A diversos que passavam abandonados de araras – aralar – conversantes. **Aviavam** vir os periquitos, com o canto-clim. Ali chovia? Chove – e não encharca poça, não rola enxurrada, não produz lama: a chuva inteira se **soverte** em minuto terra a fundo, feito um azeitezinho entrador. O chão endurecia cedo, esse rareamento de águas. O fevereiro feito. Chapadão, chapadão, chapadão.

De dia, é um horror de quente, mas para a noite refresca, e de madrugada se escorropicha o frio, o senhor isto sabe. Para extravasar as **mutucas**, a gente queimava folhas de **arapavaca**. Aquilo bonito, quando **tição** acêso estala seu fim em faíscas – e labareda dalalala. Alegria minha era Diadorim. Soprávamos o fogo, juntos, ajoelhados um **frenteante** o ao outro. A fumaça vinha, engasgava e enlagramava. A gente ria.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 236.

**Grameal:** capim.

**Aviar-se:** preparar-se.

**Soverter-se:** soterrar-se, desaparecer.

**Mutuca:** mosca que se alimenta de sangue.

**Arapavaca:** árvore também conhecida como arapiraca.

**Tição:** pedaço de lenha ou de carvão aceso ou meio queimado.

**Frenteante:** frente a frente.

Faça no diário de bordo.

#### Questões

1. Você já havia lido algum texto do escritor Guimarães Rosa? Em caso afirmativo, comente com os colegas que texto foi e o que você achou da leitura.
2. Com base na leitura desse trecho, como você imagina que era o local onde estava o narrador e Diadorim?
3. Entre as cenas descritas nesse trecho, qual chama mais sua atenção? Por quê?
4. O que Diadorim e Riobaldo (narrador-personagem) faziam na cena descrita no segundo parágrafo?
5. Na sua opinião o que Riobaldo quis expressar com a frase "Alegria minha era Diadorim"?

37

#### Continuação

esse convite aberto ao trabalhar com as perguntas.

Após o trabalho com o texto, comente com os estudantes sobre Guimarães Rosa, escritor brasileiro nascido em Minas Gerais. Suas obras são quase todas ambientadas no sertão. O livro **Grande sertão: veredas**, publicado pela primeira vez em 1956, é considerado sua obra-prima e está entre as obras mais significativas da literatura brasileira.

#### Questões

1. Incentive os estudantes a responder à questão e a comentar suas eventuais leituras de Guimarães Rosa. Amplie perguntando o que eles acharam desse trecho do livro **Grande sertão: veredas**.
- 2 e 3. Incentive os estudantes a imaginar e descrever o ambiente e as cenas que compõem esses trechos do livro; a construção dessas imagens mentais com eles será relevante para a abordagem sobre iluminação e as propostas práticas da próxima página.
4. Escute com atenção o que os estudantes trazem sobre o sentido dessa frase, pois ela se abre para múltiplas interpretações.
5. Se considerar oportuno, comente que Diadorim é o amor idealizado de Riobaldo, o narrador-personagem do livro. Diadorim durante quase toda a trama do livro é descrito como um jovem e somente nas páginas finais é revelado que ele é uma pessoa do sexo feminino que se veste e se comporta como homem.

#### Continuação

Peça a eles que façam anotações com base nessas perguntas e em outros aspectos que eles possam perceber e observar nas imagens. Ao final, organize uma roda para que os grupos possam compartilhar as imagens encontradas e as investigações sobre o tema que fizeram com base nelas.

#### Entre textos e imagens

Essa seção pode ser convertida em uma **proposta interdisciplinar** com Língua Portuguesa. É possível fazer uma aula integrada entre os componentes. Certifique-se de que, em cada pergunta, os estudantes conseguem fazer inferências diretas sobre o texto, identificando quais trechos ou estruturas do texto conduzem as interpretações deles.

As questões se referem a compreensões gerais sobre o texto e sua narrativa. Para elas há respostas objetivas, mas também espaço para que os estudantes criem outras hipóteses e possibilidades; mantenha

Continua

## Contextualização

Auxilie os estudantes na leitura da fotografia e deixe que eles elaborem hipóteses livremente. Espera-se que, com base na leitura dessa imagem, eles percebam que a luz dialoga com os movimentos dos dançarinos e com o cenário e gera uma ambientação dúbia, que pode remeter à luz da lua cheia ou a um amanhecer já com sol forte no sertão.

Se julgar conveniente, comece com os estudantes que, no começo do século XVI, as apresentações teatrais que antes aconteciam nas ruas e nos espaços públicos passaram a acontecer em salas fechadas. Isso gerou a necessidade de algum tipo de iluminação para que as cenas fossem visíveis ao público. Como a luz elétrica seria inventada apenas no século XIX, foi preciso criar alternativas para essa nova forma de apresentação dos teatros. Assim, primeiro as velas passaram a fazer a função da iluminação, seguidas pelas lâmpadas a óleo e a gás.

A invenção da lâmpada elétrica em 1879 foi um marco importante não só para a humanidade, mas também para a iluminação cênica, pois, a partir dali, houve mais possibilidades de se ter diferentes tipos de iluminação para compor um espetáculo. Ressalte que, assim como vimos sobre a criação da dança e música em **Samwaad**: rua do encontro, em muitos espetáculos a luz também é criada ao mesmo tempo da obra. O comum é imaginarmos que música, figurino, cenografia e iluminação são áreas “menores” que servem à coreografia ou à peça teatral. São características da arte contemporânea a diluição dessas hierarquias e o fato de todas as áreas que compõem o espetáculo serem igualmente responsáveis pela construção da dramaturgia e do resultado final.

## Foco na linguagem

1. Se o dia estiver ensolarado, essa experiência pode ser feita no espaço externo da escola usando a luz natural.

Continua

## A LUZ COMO ELEMENTO CÊNICO

Observe, mais uma vez, a fotografia do espetáculo **Tríptico sertanejo**, da página 34. Note que há um foco de luz projetado sobre a intérprete. O modo como a luz ilumina os bailarinos/dançarinos não é aleatória e faz parte da concepção do espetáculo na dança como um todo. Não é apenas o movimento que compõe uma obra artística de dança. Além dele, existem outros elementos importantes que se relacionam com os corpos e os movimentos dos bailarinos para construir um sentido comum do espetáculo de dança. Um desses componentes é a **luz**.

Um espetáculo de dança resulta de uma rede de relações entre os movimentos (o que se dança), o intérprete (quem dança) e o espaço cênico (onde se dança). A luz é um dos elementos que compõem o espaço cênico.

Você percebe como a luz é utilizada na imagem? Que sensações essa imagem desperta em você?

## LUZ E SOMBRA

Além de ser parte da criação artística de um espetáculo, o trabalho com luz nos palcos usa recursos técnicos (lâmpadas, filtros coloridos para luz, estruturas que sustentam e direcionam os holofotes etc.) e princípios físicos do modo como a luz e a sombra se formam. A luz (natural ou artificial) é um tipo de **onda eletromagnética** que podemos ver, composta de partículas que transportam energias. Já as sombras (ou penumbras) são áreas que aparecem quando um objeto, como nosso corpo, por exemplo, é colocado à frente de uma fonte de luz.

**Onda eletromagnética:** aquela que propaga energias elétrica e magnética.

## FOCO NA LINGUAGEM

1. Coloque-se na frente de um foco de luz e projete a sombra do seu corpo, fazendo alguns movimentos.
2. Nos movimentos, faça com que a sua sombra se encontre com a dos colegas.

38

## Continuação

Mas, ela pode ser feita na própria sala de aula, usando a iluminação artificial do espaço. Se for na sala de aula, abra um espaço para a prática, afastando mesas e cadeiras.

Incentive os estudantes a realizarem essa experiência por algum tempo até que estejam bem focados nos movimentos e suas projeções.

2. Auxilie na divisão dos trios ou duplas. Oriente-os a fazer essa experiência algumas vezes.

## Sugestão

Essa também pode ser uma oportunidade para trabalhar de forma interdisciplinar com o professor de Ciências da Natureza, tanto para realizar novas experiências práticas quanto para aprofundar a compreensão teórica de aspectos físicos da luz. Uma possibilidade de conteúdos a serem trabalhados interdisciplinarmente são as formas de propagação do calor por meio da luz.



Cena do espetáculo **Tríptico sertanejo**, da companhia DUAL Cena Contemporânea, no Teatro Municipal de Mauá, Mauá (SP), em 2018.

Faça no diário de bordo.

ALICIA PERESCIADUAL

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



## LUZ E CRIAÇÃO

A criação da luz em um espetáculo de dança pode despertar os sentidos e provocar a imaginação de quem assiste. Também cria ambientes e sugere sensações como a do passar do tempo.

Para isso, são utilizados elementos como lâmpadas de diferentes cores, variações na intensidade da luz e variação nos focos iluminados. Isso contribui para que os espectadores construam diferentes interpretações e leituras. No espetáculo **Tríptico sertanejo**, por exemplo, a luz é também uma imagem que compõe o cenário, sugerindo o sol em horas diferentes do dia ou a lua cheia. É também um instrumento percussivo, que em alguns momentos é desprendido do cenário e tocado pelos intérpretes.

Agora, observe a fotografia do espetáculo **Terra trêmula**, da DUAL Cena Contemporânea.

Você percebe as diferentes utilizações da luz no espetáculo entre esta cena do espetáculo **Terra trêmula** e as cenas do **Tríptico sertanejo**, que você conheceu neste Tema?



ALICIA PEREIRA DUAL

A intérprete-criadora Mônica Augusto em cena do espetáculo **Terra trêmula**, apresentado pela companhia DUAL Cena Contemporânea, no Museu do Ráfu, em São Paulo (SP), em 2014.

O profissional que cria e executa os efeitos de luz de um espetáculo chama-se **iluminador**. Nesses dois espetáculos da companhia DUAL, o trabalho de criação da luz foi feito pelo iluminador Osvaldo Gazotti.

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Com uma lanterna e em um ambiente escuro, experimente o uso da luz para criar efeitos visuais sobre o rosto. Você pode explorar diferentes expressões faciais, mas também verificar como diferentes ângulos da luz modificam a sua percepção sobre o rosto e o corpo. O que muda quando a luz vem de cima? O que muda quando a luz vem de baixo? E de lado? E quando a luz ilumina as costas, e não a face? Explore esse recurso e faça reflexões em seu diário de bordo.



39

## Contextualização

Incentive os estudantes a dizer o que percebem em relação à utilização da iluminação nesses espetáculos. Depois, enfatize para eles a direção da luz (de onde vem), a cor da luz utilizada (que efeitos provoca no cenário, no figurino e nos atores), as formas que a iluminação gera (fachos, círculos) e o que a luz está “iluminando” (qual é a ênfase: um dançarino ou o palco todo?).

Se julgar oportuno, comente com os estudantes que o iluminador pode desenvolver projetos de iluminação de outras áreas, por exemplo, exposições de artes visuais e arquitetura.

Caso considere oportuno, questione os estudantes sobre os efeitos da luz em suas vidas. Pergunte-lhes como se sentem à luz do sol, se têm costume de dormir no escuro, se a iluminação de suas casas é composta de luzes brancas, amarelas ou mesmo de outras tonalidades, se é comum acenderem velas ou lamparinas em casa. Converse também com eles sobre as características da iluminação da sala de aula e da escola. Pergunte

## Continuação

se há tipos de iluminação em seu cotidiano que lhes transmitem sensações distintas. Você pode perguntar se há, por exemplo, tipos de iluminação que sugerem calma ou que os ajudam a estudar.

Após essa conversa, pergunte aos estudantes se eles já tiveram oportunidade de assistir a algum espetáculo em que a iluminação lhes chamou a atenção. Caso a resposta seja positiva, indague como foi a experiência e do que se lembram em relação às sensações causadas pela iluminação.

Comente que a luz é parte importante da composição de um espetáculo, capaz de transformar um espaço cênico modificando a textura, o tamanho, a cor, o volume, o contorno e a intensidade do brilho das pessoas e dos objetos que compõem uma cena. É capaz também de limitar ou ampliar uma área e ajudar a comunicar sensações e sentimentos em uma composição cênica.

## Experimentações

Oriente os estudantes a realizar a proposta em sala de aula ou em casa, a depender das possibilidades de iluminação da escola e do uso de uma lanterna. Eles devem perceber o potencial que a luz representa para produzir sensações e efeitos em linguagens artísticas como a dança.

Os estudantes devem produzir uma reflexão sobre essa experimentação no diário de bordo. Você pode também propor uma roda de conversa para que eles compartilhem as suas impressões.

## Pensar e fazer arte

Nessa proposta, os estudantes vão se dividir em grupos para criar uma coreografia, com base em um texto, a fim de contar uma história com os movimentos da dança e outros elementos de composição cênica, como espaço e figurino.

O objetivo é que eles experimentem a criação coreográfica como intérpretes-criadores e os processos coletivos de elaboração da dança cênica. Outro aspecto importante da proposta é a percepção deles de que a coreografia pode ser uma maneira de contar uma história com o corpo.

Acompanhe os processos coletivos de criação, tirando as dúvidas dos grupos e auxiliando no que mais for necessário durante o processo.

A prática terá três momentos: criar a história, montá-la e contá-la, que podem acontecer em duas ou três aulas, usando espaços diferentes na escola.

## Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- Experimentando alguns elementos de composição cênica (figurino, trilha sonora, espaço cênico etc.), você vai criar uma pequena história com base em um trecho do livro **Grande sertão: veredas**, de Guimarães Rosa. Junto com seus colegas, você vai atuar como intérprete-criador, inventando coletivamente esta narrativa.

### Momento 1 – Criação da história

- a) Com a orientação do professor, leia algumas vezes o trecho a seguir com os colegas.

“Diadorim e eu, nós dois. A gente dava passeios. [...] Diadorim acendeu um foguinho, eu fui buscar sabugos. Mariposas passavam muitas, por entre as nossas caras, e besouros graúdos esbarravam. Puxava uma brisbisa. O ianso do vento revinha com o cheiro de alguma chuva perto. E o chiim dos grilos ajuntava o campo [...]”

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1998. p. 33.

- b) Agora, reúna-se com três colegas para criar alguns movimentos com base nesse trecho.
- c) Leiam juntos novamente o trecho anotando os verbos (ações). Tentem executar essas ações com o corpo, criando movimentos de dança.
- d) Procurem outras palavras do texto que sugerem movimento. Brinquem de “dar vida”, por meio do corpo, a essas expressões.
- e) Experimentem transformar de diversas maneiras essas palavras em movimentos. Não precisa ser uma mímica da palavra. Ela é só o ponto de partida para vocês descobrirem e criarem movimentos. Façam rápido, devagar, movimentos grandes e pequenos, mudem de nível no espaço (alto, médio e baixo).
- f) Depois, escolham os movimentos de que mais gostaram.
- g) Retomem as anotações dos verbos retirados do texto e percebam se, após experimentá-los em movimentos, surgiram outros que não estavam no texto, mas vocês queiram incluir.
- h) Leiam juntos a lista de verbos e comecem a imaginar uma outra história, totalmente nova, que vocês poderiam contar com base nesses verbos. Não precisa ser uma narrativa longa, nem uma história complexa. Essa pequena história vai conectar essas palavras entre si e com o corpo, criando uma sequência coreográfica. Por exemplo: o que poderia acontecer depois de um movimento que se originou de um verbo como “ajuntar”? Ou da palavra “vento”?
- i) Experimentem essa sequência coreográfica e verifiquem se a ordem dos movimentos está pronta, se todos do grupo estão satisfeitos com o que criaram ou se é necessário fazer ajustes para que os movimentos se conectem melhor uns aos outros.
- j) Por fim, definam a ordem (começo, meio e fim) da coreografia.

40

**Momento 1:** não é necessário trabalhar a interpretação do texto, pois ela será feita a partir da seleção de verbos e do trabalho corporal com as palavras. Apenas dedique um momento com eles para investigar o significado de algumas palavras, como *sabugo* (espiga de milho sem os grãos) e *revinha* – do verbo *revir* – (retornava), e os neologismos (palavras criadas) que há nesse trecho: *brisbisa*, *ianso*, *revinha*, *chiim*. Comente que essas são palavras que foram inventadas pelo escritor. *Brisbisa*: neologismo que reproduz o som da brisa; *ianso*: provavelmente significa “rumor do vento”; *chiim*: cricrilhar dos grilos (cf. MARTINS, Nilce Sant’Anna. **O léxico de Guimarães Rosa**. São Paulo: Edusp, 2001).

Incentive os estudantes a dedicar um tempo para experimentar o começo do processo de criação, por ser um momento importante.

Oriente-os a fazer sequências coreográficas curtas, de, no máximo, quinze movimentos, pois não é necessário contar uma longa história. Você pode usar como exemplo um filme bem curto, como se essa história fosse contada com três a cinco cenas, no máximo.

### Momento 2 – Montagem da história

- Com a orientação do professor, escolham um local da escola que tenha a ver com a história que vocês pretendem contar, para ser o cenário.
- Pratiquem algumas vezes a coreografia nesse espaço.
- Pensem em um título para a coreografia.
- Conversem sobre outros dois elementos de composição cênica que vocês poderão usar para ajudar a contar a história: o figurino e a trilha sonora.
- Para a escolha do figurino, pensem em roupas que vocês já têm e que não limitem os movimentos do corpo.
- Para a escolha da trilha sonora, considerem os movimentos de dança criados. Que estilo musical poderia combinar com eles?
- Ensaaiem algumas vezes com a canção escolhida a fim de “encaixar” os movimentos no ritmo musical.

### Momento 3 – Contação da história

- Vistam os figurinos e ensaiem a coreografia, antes de contar a história/apresentar a coreografia aos colegas.
- Recebam as pessoas no espaço escolhido e indiquem onde elas devem sentar para assistir.
- Antes de começarem a dançar, contem aos colegas qual é o título da coreografia.
- Apresentem a sequência coreográfica.
- Ao final, conversem com os colegas que assistiram à apresentação e perguntem qual história eles imaginaram considerando os movimentos dançados, o figurino e o espaço. É possível que eles imaginem histórias diferentes daquela que vocês criaram. Como nem sempre usamos palavras na dança, a interpretação da história pode variar bastante.

### Avaliação

Para finalizar, reflita sobre suas aprendizagens, respondendo às seguintes questões em seu diário de bordo. Depois, compartilhe as respostas com os colegas.

- Como foi a experiência de fazer uma coreografia para “contar uma história”, tendo como referência um trecho de um texto literário?
- De que maneira as práticas experimentadas ao longo da Unidade ajudaram na sua atuação como intérprete-criador?

**Momento 2:** auxilie os estudantes na escolha do cenário, considerando as possibilidades da escola e também que seja um espaço em que caiba o público.

Oriente-os sobre a escolha do figurino com o intuito de utilizarem roupas que eles já tenham e sejam usadas no dia a dia, pensando em algum acessório que possa ajudar a contar a história. Auxilie-os, também, a planejar como vão tocar a trilha sonora, que pode ser executada por meio de um aparelho celular, por exemplo.

**Momento 3:** deixe um tempo curto para os grupos ensaiarem as sequências e depois defina com eles qual será a ordem das apresentações.

## Autoavaliação

Nesse momento, peça aos estudantes que retomem as anotações que fizeram nas atividades que realizaram nesta Unidade para que eles reflitam sobre o processo de aprendizagem da linguagem da dança e para que respondam às questões de autoavaliação.

Aproveite para revisar os objetivos de cada Tema e revisar as habilidades trabalhadas, de modo a verificar se a aprendizagem contemplou os objetos de conhecimento pertinentes ao ensino da dança e de outras linguagens presentes na Unidade.

Você pode pedir aos estudantes que leiam as perguntas individualmente, em silêncio, e que revisitem o diário de bordo, olhando página por página e definindo o que é mais importante destacar para responder às questões.

Em um segundo momento, peça-lhes que se sentem em roda e leia todas as perguntas com eles. Peça-lhes que compartilhem as reflexões que fizeram individualmente, de modo que cada pergunta seja respondida por alguns dos estudantes. Tente desdobrar as respostas para que eles compartilhem e narrem as experiências e as percepções que tiveram ao olhar o diário de bordo, possibilitando também que eles mostrem algo do próprio diário ou que leiam trechos.

Durante todo esse processo, aproveite para realizar uma avaliação do seu trabalho. Ao ouvir os estudantes, você considera que conseguiu cumprir com os objetivos de cada etapa? Acredita que conseguiu criar uma atmosfera e uma cumplicidade em sala de aula para que os estudantes se sentissem seguros para experimentar a linguagem da dança e para compartilhar as suas descobertas com o grupo?

## Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo desta Unidade, você se aproximou da dança e aprendeu vários conceitos relacionados a essa linguagem.

Você aprendeu o que é coreografia, qual é o papel do coreógrafo e que relação se estabelece entre a dança e a música.

Além disso, você conheceu a origem do balé, os principais elementos dessa dança, como o figurino e os movimentos, e a relação do balé com a música. Você também conheceu propostas contemporâneas de dança, descobriu a importância do intérprete e do intérprete-criador.

Você ainda descobriu durante o estudo desta Unidade como a luz pode fazer parte de uma composição cênica.

Além disso, realizou diversas atividades práticas e experienciou os níveis espaciais da dança, vivenciou sequências de dança em uníssono, oposição e sucessão, experimentou atuar como intérprete-criador, relacionando dança e literatura, e explorou o espaço, o figurino e a trilha sonora para criação em dança.

Chegamos ao final desta Unidade, e é importante que você reflita sobre o que aprendeu e sobre o caminho percorrido até este momento.

Para você realizar essa reflexão, responda em seu diário de bordo às questões a seguir.



- Mencione a proposta desta Unidade de que você mais gostou. Além disso, qual proposta mais o ajudou a compreender a linguagem da dança? Justifique a sua escolha.
- Como foi sua experiência de participar das propostas de atividades das seções **Experimentações** e **Pensar e fazer arte** desta Unidade?
- Este estudo mudou a maneira como você aprecia a dança? Em caso afirmativo, de que maneira?
- O que você acha que poderia ajudá-lo a conhecer melhor ainda a dança?

UNIDADE

2

## O CORPO É UM INSTRUMENTO MUSICAL



Integrantes do grupo Barbatuques em apresentação do espetáculo *Ayú*, em São Paulo (SP), em 2018.

### NESTA UNIDADE:

TEMA 1 A percussão corporal

TEMA 2 A voz e o canto

TEMA 3 A experiência do canto coletivo

43

### Sobre esta Unidade

Todo o volume do 7º ano explora a atenção ao corpo, à autoria e às possibilidades de autoria com artes na educação. Nesse sentido, a Unidade de música estimula a percepção do potencial do corpo como recurso de criação e experimentação artística. O percurso da Unidade inicia-se com a **percussão corporal** – partindo da referência do grupo Barbatuques e dos instrumentos percussivos indígenas –, passando pela **voz**, com o seu uso individual e como recurso de criação coletiva, em formações como o **coral** musical. Ao longo da Unidade, a interface com outras linguagens e práticas artísticas é destacada, com ênfase nas artes visuais, cênicas (dublagem) e dança (sapateado). Os estudantes discutem sobre a consolidação da voz na adolescência, com atenção ao respeito às transformações do corpo e da voz. Eles também criam instrumentos percussivos, experimentam o formato do coral e, finalmente, criam um *show* de talentos na escola, em que poderão criar e experimentar com a linguagem da música.

### 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 (EF69AR01)

#### Dança

Contextos e práticas (EF69AR09)  
Processos de criação (EF69AR13)

#### 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 (EF69AR25)  
Elementos da linguagem (EF69AR26)

#### Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)  
Processos de criação (EF69AR32)  
Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33)  
Patrimônio cultural (EF69AR34)  
Arte e tecnologia (EF69AR35)

## De olho na imagem

A seção **De olho na imagem** é uma boa oportunidade para realizar uma **avaliação diagnóstica**. Com base nas interpretações e nas reflexões sobre as imagens, observe a familiaridade dos estudantes com a linguagem musical a fim de reorganizar o seu planejamento, se necessário.

1. Espera-se que os estudantes percebam as linguagens música e artes cênicas. Caso alguns estudantes conheçam o Barbatuques, incentive-os a falar sobre o grupo. Como nessas imagens os integrantes do Barbatuques não tocam instrumentos musicais, é possível que os estudantes mencionem que esse é um grupo de teatro ou de dança. Ao final, comente que se trata de um grupo de música.

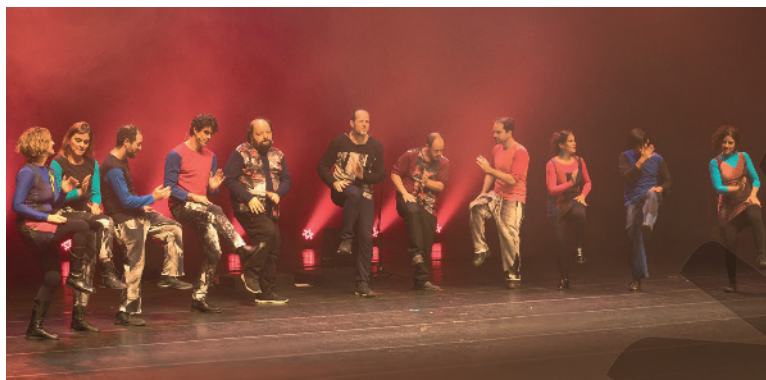
2. Oriente os estudantes a ler as imagens. Incentive-os a observar as fotografias atentamente para perceber que os integrantes do grupo não tocam nenhum instrumento musical convencional, como um violão ou um piano, por exemplo.

3. Incentive os estudantes a elaborar hipóteses. Espera-se que eles percebam que o corpo é utilizado para produzir sons. Caso não mencionem, chame a atenção deles para a posição da boca e das mãos dos integrantes do grupo. Questione-os se essas posições sugerem algum tipo de movimento que poderia ter relação com a produção do som. Depois de eles responderem, comente que existem diversas maneiras de fazer música sem utilizar instrumentos musicais, apenas produzindo sons com o corpo.

4. Incentive os estudantes a perceber quais sons são usados na música. Espera-se que eles percebam o estalar dos dedos, as batidas dos pés e das mãos e a voz. Como provavelmente vão reconhecer os sons de mãos, vozes e assovios, ajude-os a refinar a audição chamando a atenção para alguns detalhes. Leve-os a perceber que há, por exemplo, sons com

Continua

## De olho na imagem



FOTOGRAFIAS: RUBENS CHAVES



Integrantes do grupo Barbatuques em dois momentos da apresentação do espetáculo **Ayú**, em São Paulo (SP), em 2018.

1. Você conhece o grupo retratado nas fotografias? A que linguagem artística você acha que esse grupo se dedica?
2. Nas imagens, os integrantes do grupo estão tocando algum instrumento musical convencional?
3. Como você acha que os integrantes desse grupo produzem os sons para criar suas músicas?
4. Agora, ouça o áudio “Trecho da música ‘Ayú’, de Fernando Barba, com o grupo Barbatuques”. Depois de ouvir esse áudio, responda: que elementos nele possibilitam a você compreender como esse grupo cria suas músicas?
5. Você conhece algum outro grupo musical ou alguma música que utilize os sons do corpo? Em caso afirmativo, converse com os colegas e o professor e conte sua experiência para eles.

Faça no diário de bordo.



### Continuação

alturas definidas (vozes masculinas e femininas) e sons com alturas indefinidas (percussão corporal em geral) – esse conceito será trabalhado adiante e pode ser antecipado aqui. Chame a atenção também para os diferentes ritmos sobrepostos na música e proponha várias audições de um pequeno trecho do início para que, a cada audição, eles tentem acompanhar por algum tempo um desses ritmos. Ajude-os a perceber também de que maneira a música foi construída, começando com um único som (vocal) e, aos poucos, diversos sons (percussivos e vocais) sendo agregados, modificados ou excluídos.

5. Incentive os estudantes a conversar sobre os grupos musicais e as músicas que conhecem. Comente com eles que é possível ouvir palmas em diversas gravações musicais, tanto executadas pelos músicos quanto pela plateia em gravações de *shows* ao vivo. Além disso, lembre que a canção “Parabéns a você!”, por exemplo, é tradicionalmente acompanhada por palmas.

## Artista e obra

### Barbatuques

O grupo Barbatuques surgiu em 1995 com base em uma série de pesquisas e experimentações realizadas pelo músico e compositor Fernando Barba. Uma das técnicas utilizadas pelo Barbatuques é a **percussão corporal**. Essa técnica consiste em obter os sons, por exemplo, estalando os dedos, batendo as mãos no peito, batendo palmas e realizando efeitos vocais.

Além de se apresentar integrando sons, movimentos e expressão teatral, esse grupo realiza oficinas, nas quais incentiva crianças e adultos a descobrir os sons que podem ser produzidos pelo corpo. O trabalho com a percussão corporal auxilia no desenvolvimento da percepção rítmica, da coordenação motora e da criatividade.

Nesta Unidade, abordaremos três temas principais: a percussão corporal; a voz, a dublagem e o canto; e a experiência do canto coletivo. O grupo Barbatuques, por meio de suas criações artísticas, incorpora essas três maneiras do fazer musical no desenvolvimento de suas *performances*.

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



JONATHAN NOBREGA BEL MEDEIROS/GRUPO BARBATUQUES

Integrantes do grupo Barbatuques. Fotografia de 2015.

#### PARA OUVIR

- **AYÚ.** Barbatuques. São Paulo: MCD, 2015. 1 CD (57min).

O álbum *Ayú* contém treze faixas de composições inéditas dos integrantes do Barbatuques e teve a participação de outros músicos brasileiros, como Naná Vasconcelos (1944-2016) e Hermeto Pascoal.

45

## Artista e obra

No espetáculo *Ayú*, o grupo Barbatuques apresenta composições de seus integrantes e temas propostos por convidados, como Naná Vasconcelos (1944-2016) e Hermeto Pascoal. Nesse espetáculo o grupo aprofunda seu trabalho como orquestra corporal e oferece uma variação musical entre erudito, popular e *pop* contemporâneo. Se for possível, mostre aos estudantes um vídeo de uma apresentação do grupo Barbatuques. Há diversos vídeos no canal oficial do grupo Barbatuques, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCWiT9kFZixWURbrDUFE7DRw>. Acesso em: 24 maio 2022.

## Objetivos

- Identificar instrumentos de percussão e perceber sua função, inclusive nas culturas indígenas.
- Conhecer grupos brasileiros e estrangeiros que utilizam sons corporais e criam música sem instrumentos convencionais.
- Reconhecer danças que têm a percussão corporal como elemento central, a exemplo do sapateado.
- Perceber a voz como um dos elementos utilizados na criação vocal.
- Experimentar a produção de sons com o próprio corpo.
- Experienciar a criação de obras artísticas de forma coletiva.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

## Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR13), (EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR20), (EF69AR21), (EF69AR22), (EF69AR23), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33), (EF69AR34) e (EF69AR35).

## Contextualização

Ao abordar a classificação dos instrumentos, comente com os estudantes que, além dos membranofones e dos idiofones, existem os **cordofones**, nos quais o som é obtido pela vibração de uma ou mais cordas, e os **aerofones**, em que o som é produzido pela circulação de ar. Comente que o violão, o violino e a harpa são exemplos de cordofone e que a flauta, o violino e a harpa são exemplos de aerofones.

Se julgar necessário, retome com os estudantes o conceito de **altura**: a propriedade que determina se um som é grave ou agudo. Aproveite para destacar que altura, em música, não se refere ao volume (forte ou fraco) ou à intensidade do som.



# A PERCUSSÃO CORPORAL

## OS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO

Observe as duas primeiras fotografias desta página. Elas mostram pessoas tocando pandeiro e triângulo, **instrumentos de percussão** muito conhecidos no Brasil. Os instrumentos de percussão são aqueles que soam por meio de batidas, sacudidas ou raspagens. Uma das funções desses instrumentos é proporcionar a base rítmica da música.

Instrumentos como o pandeiro, que produzem sons por meio da percussão de uma membrana esticada sobre uma caixa que amplifica o som, são classificados como **membranofones**. Instrumentos musicais como o triângulo, em que os sons são obtidos por meio da vibração do corpo do instrumento, são chamados **idiofones**.

FERNANDO FAVORETTO/CRAR IMAGEM



O pandeiro é um dos instrumentos que fazem a base rítmica do samba.  
Pandeiro: 30 × 6 cm (diâmetro × altura).

MARION KALTER/ AKIMAGES/ALBUMFOTARENA



O triângulo é um instrumento muito utilizado no forró.  
Triângulo: 25 cm (lado do triângulo);  
baqueta de ferro: 10 mm (espessura).

Ouçã o áudio “Som do pandeiro e do triângulo” e tente identificar as diferentes sonoridades.



Pandeiro e triângulo

Alguns instrumentos, como o pandeiro e o triângulo, não produzem sons de “alturas definidas”, ou seja, ao ouvi-los, não os diferenciamos precisamente, sejam eles mais agudos, sejam eles mais graves.

Existem, no entanto, instrumentos de percussão que possibilitam produzir diferentes notas da escala musical. Dizemos que esses são instrumentos com alturas definidas. Um exemplo é o xilofone.

Observe a fotografia desse instrumento e ouça o áudio “Som do xilofone”.



Xilofone



Xilofone feito de madeira.  
Xilofone: 14 × 3,5 cm (menor tecla), 20 × 3,5 cm (maior tecla);  
baquetas: 18 cm.

ALEKAN/SHUTTERSTOCK

## FOCO NA LINGUAGEM

1. Você toca algum instrumento de percussão ou frequenta espaços onde tem contato com esse tipo de instrumento? Em caso afirmativo, escreva os nomes deles e classifique-os como membranofones ou idiofones. Em caso negativo, lembre-se da sua banda musical predileta e realize a mesma categorização.

Faça no diário de bordo.

46

## Foco na linguagem

Inicialmente, solicite aos estudantes que registrem as informações no diário de bordo.

Confira as respostas dos estudantes, observando os exemplos:

Chocalho: idiofone.

Tambores: membranofones.

Bateria: conjunto de instrumentos: idiofones (pratos) e membranofones (bumbo).

Ovo: idiofone.

Agogô: idiofone.

Avalie se ambos os conceitos foram corretamente assimilados.



## Arte e muito mais

### Instrumentos de percussão nas culturas indígenas

Há diversas culturas indígenas no Brasil; conseqüentemente, as músicas e os instrumentos musicais indígenas são também muito variados.

Os instrumentos de percussão ocupam papel de destaque na produção musical dos grupos indígenas brasileiros. De modo geral, eles são produzidos com elementos encontrados na natureza, como bambu, cipó, palha, sementes e grãos.

Um dos instrumentos de percussão indígenas mais tradicionais é o chocalho. O som desse instrumento é geralmente produzido por sementes, pedras ou outros materiais que percute no interior de uma cabaça. Os chocalhos podem ser amarrados ao corpo, como pulseiras ou tornozeleiras, e, nesse caso, o som é produzido por meio dos movimentos corporais. Eles também podem estar separados do corpo, sendo tocados com as mãos.

Outro instrumento de percussão tradicional nas culturas indígenas é o tambor. Nesse instrumento, o som é percutido pelo toque das mãos, dos pés ou de baquetas. Na produção dos tambores são utilizados diferentes materiais. O corpo dos tambores mais comuns é feito de cerâmica ou de madeira e, na extremidade (em uma ou nas duas, conforme o tipo de tambor), é usado um tecido natural ou artificial.

REMATO SOARES/IMAGENS DO BRASIL



Chocalho de sementes de pequi produzido pelos Panará, que vivem em Mato Grosso e no Pará. Cordão aberto: 84 cm. Tamanho de cada semente: 5 cm.

MUSEU DO ESTADO DE PERNAMBUCO, RECIFE - FUNDARPE



Maracá (chocalho tocado com as mãos) produzido pelos Kayapó. Museu do Estado de Pernambuco, Recife (PE). Carapaça: 11 × 9,5 cm

FRANCILIO FALCONI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU PALAISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



Tambor com baquetas produzido pelo povo Ka'apor, que vive no Maranhão. Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), São Paulo (SP). Tambor: 30 × 70 cm (diâmetro × altura).

Faça no diário de bordo.

#### MULTICULTURALISMO

- As culturas indígenas são uma expressão das muitas culturas que compõem as matrizes históricas e culturais brasileiras. Reúna-se em grupo com seus colegas para realizar, sob a orientação do professor, uma pesquisa sobre rádios, *podcasts*, *websites* ou vídeos que contenham informações sobre os povos indígenas que vivem na mesma região que você. Privilegie referências produzidas pelos próprios indígenas. Ao final, vocês deverão fazer um seminário, compartilhando as suas descobertas.

47

## Arte e muito mais

Comente com os estudantes que, entre os grupos indígenas, a música está diretamente relacionada a rituais e a cerimônias, e faz parte de comemorações, ritos de passagem, de cura etc. Explique-lhes que, em geral, os instrumentos musicais indígenas são de percussão e de sopro. Obtenha informações sobre esse assunto no texto "Instrumentos indígenas", nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Esta seção é uma oportunidade para uma proposta interdisciplinar entre Arte e componentes como História e Geografia. Pode-se propor uma pesquisa integrada com foco nas expressões culturais dos povos indígenas. Essa pesquisa poderá abordar o **Tema contemporâneo transversal. Multiculturalismo**, com ênfase no subtema **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

## Continuação

O Brasil tem mais de 300 etnias indígenas, cada uma com populações que vivem em condições diferentes – em territórios demarcados; em processo de demarcação; em retomada da identidade indígena ancestral; dispersas em áreas urbanas. Para organizar a pesquisa, você e os demais professores envolvidos deverão, previamente, selecionar etnias indígenas que vivem perto do território em que a escola está inserida, como a mesma cidade, estado ou região. Para introduzir a pesquisa, siga estes passos:

a) Organize os estudantes em grupos de até quatro participantes.

b) Eles devem procurar rádios indígenas, *websites*, vídeos produzidos pelos próprios indígenas, imagens artísticas, textos e reportagens para extrair as referências.

c) Depois de finalizarem a pesquisa, poderão apresentá-la para os colegas de modo oral, mas fazendo uso de recursos visuais, como imagens impressas ou digitais e vídeos.

É importante que eles incluam algumas informações básicas, como: Qual é o nome da etnia escolhida? Qual é a história dessa etnia? Em qual território vive? Quais são as características desse território? Qual é a expressão cultural escolhida durante a pesquisa e de que modo será apresentada para os colegas? Que uso ou sentido essa expressão cultural tem para esse povo?

Após as apresentações, conversem sobre as descobertas que fizeram e pergunte aos estudantes se a pesquisa contribuiu para o conhecimento que eles têm sobre as culturas brasileiras e sobre os povos indígenas.

Cada professor poderá avaliar os estudantes de acordo com as habilidades do componente curricular. Os estudantes também poderão ser avaliados tendo em vista os procedimentos de pesquisa e o compartilhamento de resultados, além da cooperação, empatia e recepção das apresentações dos colegas.

Continua

## Experimentações

Peça aos estudantes que providenciem o material com antecedência e organize o espaço para a realização da atividade. Para que os instrumentos confeccionados por eles tenham diversidade de timbres, sugira que tragam diferentes grãos além do arroz, como feijão, milho, ou mesmo outros tipos de material, como contas e miçangas usadas em artesanato. Se julgar adequado, solicite-lhes que confeccionem o instrumento em casa e aproveite a aula para explorar os instrumentos confeccionados, ouvindo, por exemplo, os diferentes timbres e classificando-os de acordo com os critérios que a turma julgar interessantes (estridentes, aveludados, metálicos, amadeirados etc.). Outra maneira de explorar os instrumentos é perceber quais produzem sons que soam mais agudos ou mais graves. Converse com eles sobre o processo todo, envolvendo a construção do instrumento, sua exploração e a composição musical, e levante questões a fim de socializar dificuldades e descobertas. Para valorizar mais essa atividade, proponha a eles que escolham uma música conhecida e criem um acompanhamento rítmico para ela com os instrumentos. Essa atividade pode ser realizada com a turma toda, em uma criação coletiva. Para isso, divida a sala em dois grupos e peça a cada grupo que crie um ritmo diferente para acompanhar a música escolhida. Oriente-os para que um dos grupos use sons mais longos e outro, sons mais curtos, de modo que seja possível perceber claramente os dois ritmos quando sobrepostos. Se necessário, ensaiem primeiro a parte do acompanhamento instrumental e só depois introduzam o canto.

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Utilizando materiais recicláveis ou alternativos, você pode construir variados instrumentos de percussão. Faça uma pesquisa para buscar referências e experimente construir um instrumento. A seguir, há instruções de como construir um maracá.

### Material

- Garrafa PET pequena
- Grãos de arroz, sementes ou pedras pequenas
- Folhas de jornal
- Fita adesiva
- Fitas adesivas coloridas
- Colas coloridas

### Procedimentos

- a) Insira os grãos de arroz, as sementes ou as pedras no interior da garrafa PET.



- b) Enrole as folhas de jornal cobrindo-as com fita adesiva para produzir o cabo de seu maracá, que deve ter cerca de 15 centímetros.



- c) Use fita adesiva para prender a garrafa PET ao cabo que você confeccionou com folhas de jornal.



Passo a passo para criar um maracá. Fotografias de 2018.

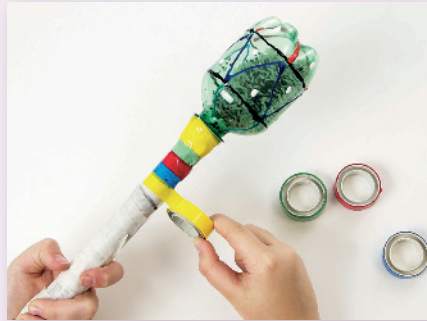
FOTOGRAFIAS: DOTTA2

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

d) Decore a garrafa PET com cola colorida. Você pode fazer desenhos inspirados nos grafismos indígenas, por exemplo.



e) Utilize as fitas adesivas coloridas para decorar o cabo do maracá.



FOTOGRAFIAS: DOTTA2

f) Com o maracá pronto, experimente as possibilidades sonoras desse instrumento.



Passo a passo para criar um maracá. Fotografias de 2018.

g) Agora que seu instrumento está pronto, junte-se com um grupo de colegas e realize uma *performance* musical. Utilize uma música que já conheça, seguindo uma base musical gravada ou aproveite para compor. Compartilhe a sua produção com os demais grupos da sala, seguindo as orientações do professor.

### Avaliação

Agora que chegou ao fim dessa atividade de criação, responda no diário de bordo às questões. Depois, compartilhe suas impressões com o professor e os colegas.

- Qual instrumento de percussão você construiu? Classifique-o como um membranofone ou idiofone.
- O que você achou da experiência de confeccionar seu instrumento de percussão?

### Avaliação

Peça aos estudantes que falem livremente da experiência, destacando as conquistas e as dificuldades. Organize o momento de socialização de forma que todos possam falar das suas impressões.

## Contextualização

Ao abordar o trabalho do Barbatuques, ressalte que esse é um grupo que, usando a corporalidade, produz *performances* que associam música e dança. De forma coreografada, os integrantes dançam e percutevêm várias partes do corpo, criando o acompanhamento musical, além de utilizarem a voz e sons produzidos pela boca.

## Foco na linguagem

1. a) Auxilie os estudantes na leitura e nas projeções sonoras das fotografias. Peça a eles que analisem as imagens e tentem adivinhar qual é o som produzido por meio da leitura do movimento corporal representado.

b) Solicite aos estudantes que, a princípio, escolham os movimentos corporais que criem determinados sons (dois a três sons) e, em seguida, realizem o registro em formato de desenho ou até mesmo fotografia (se possível).

## Sugestão de atividade

Proponha aos estudantes que gravem sons corporais variados para realizar uma categorização da qualidade desses sons, criando um banco de dados que também pode ser utilizado em projetos de composição musical ou sonorizações diversas. Se possível, essa gravação deve ser feita de duas formas: 1) em vídeo, para que os estudantes registrem o modo exato de produção de cada som; 2) em áudio, para que os sons sejam eventualmente manipulados em edições. Peça a eles que gravem várias repetições do mesmo som em sequência.

Depois de gravados, os sons devem ser catalogados de acordo com suas características mais marcantes, como o tipo de timbre, ter ou não altura definida, ser mais grave ou mais agudo ou outras características.

## A PRODUÇÃO DE SONS COM O CORPO


O grupo Barbatuques desenvolve uma proposta inovadora de criação musical. Seus integrantes compõem as músicas usando os sons produzidos pelo corpo. O principal “instrumento musical” utilizado por esse grupo é o corpo. Observe o desenvolvimento da proposta do grupo Barbatuques nas fotografias reproduzidas a seguir.



Alguns integrantes do grupo Barbatuques produzindo sons com o corpo. Fotografias de 2018.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Observe as imagens dos integrantes do grupo Barbatuques e realize as proposições a seguir.
  - a) Tente imaginar e reproduzir cada som que está sendo produzido e compartilhe com seus colegas.
  - b) Execute um som corporal que não é produzido nessas fotografias e faça um desenho de uma imagem corporal que possibilite a leitura do som que você criou. Registre seu desenho no diário de bordo. 

50

## Ritmo e educação musical

Diversos pedagogos musicais fizeram uso da movimentação corporal como ferramenta efetiva dos processos de ensino e aprendizagem musical. Um exemplo é o austro-suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), pesquisador que propôs que os elementos musicais fossem estudados por meio da movimentação, criando um sistema de educação musical denominado Rítmica. Além disso, em sintonia com as novas tendências pedagógicas que surgiam na época, Dalcroze defendeu que um dos

princípios do aprendizado é promover a participação ativa dos aprendizes, isto é, por meio da experimentação, os estudantes são estimulados a se desenvolverem. Sua proposta envolve, além do aspecto rítmico, o solfejo (entonação de melodias) e a improvisação, sempre tendo o corpo como principal meio de sensibilização musical. Dalcroze não criou uma proposta fechada de exercícios, mas incentivava que cada professor, ao aplicar seu método, elaborasse o próprio material didático, considerando aspectos particulares da cultura de

Continua

## STOMP

O grupo Stomp também tem como proposta criar música sem tocar instrumentos musicais convencionais. A palavra de origem inglesa *stomp* em português pode significar “pisotear”, “bater os pés”, e essa é apenas uma das maneiras utilizadas pelos integrantes desse grupo para compor suas músicas.

Em sua formação, o Stomp tem integrantes de diversas nacionalidades, inclusive artistas brasileiros. O grupo se apresenta dançando e explorando os sons produzidos pelo corpo e por objetos usados no cotidiano. Nas fotografias reproduzidas nesta página, por exemplo, é possível ver o grupo utilizando vassouras, tampas e latões de lixo em suas apresentações.



Integrantes do grupo Stomp em espetáculo no Rio de Janeiro (RJ), em 2015.



O grupo Stomp se apresenta em Hong Kong, em 2011.

51

### Continuação

cada país, sobretudo com a inclusão da cultura popular. Considerado pioneiro na revolução do pensamento educacional da música que ocorreu no início do século XX, esse educador despertou o interesse de várias outras áreas, sendo estudado também na Dança, no Teatro e na Educação Física.

Mais informações a esse respeito podem ser obtidas no texto “O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

## Stomp

Comente com os estudantes que o trabalho desenvolvido pelo grupo Stomp revela a potencialidade da percussão como elemento artístico. Explique que, além dos objetos mencionados no livro, outros objetos do cotidiano utilizados pelo grupo em suas apresentações são carrinhos de supermercado, placas de trânsito, latas de tinta, câmaras de pneus e tonéis. Destaque que, em suas apresentações, o Stomp mescla dança, música e teatro. Se considerar oportuno, comente com os estudantes que esse grupo tem sedes no Reino Unido e em Nova York, nos Estados Unidos. Se possível, procure referências de gravações do Stomp nas plataformas digitais e organize um momento de apreciação das obras do grupo.

## Sugestão de atividade

O sapateado é uma prática cultural que mistura aspectos da linguagem corporal e sonora, por isso faz uma interface entre linguagens como a música, a dança e o teatro.

Proponha uma pesquisa sobre danças populares brasileiras que tenham como principal característica a marcação do ritmo pela batida dos pés ou das mãos. Há diversas manifestações com essas características de norte a sul do Brasil. Dois exemplos são a catira – tradicional em diversas localidades, como o interior dos estados de São Paulo e de Minas Gerais – e o coco – dança típica das regiões Norte e Nordeste.

Ao final, converse com eles sobre essa interface entre corpo e som e certifique-se de que compreendem a interface entre as linguagens da arte e o cinema, ou as culturas populares do Brasil.

## Por dentro da arte

### A percussão nos sons do sapateado

Embora existam danças que não utilizam a música, tradicionalmente essas apresentações são acompanhadas de trilha sonora. Existem algumas danças, inclusive, que têm a percussão corporal como elemento central – o **sapateado**, por exemplo.

PEMA FILHO/CENTRO COREOGRÁFICO LEANDRO NETTO



Integrantes do grupo Centro Coreográfico Leandro Netto, de Fortaleza (CE), se apresentando em espetáculo de sapateado em Joinville (SC), em 2014.

PEMA FILHO/STUDIO DE DANÇA SÁ PATEIA



Integrantes do Studio Sá Pateia, de Brasília (DF), em apresentação de sapateado no espetáculo **Chapeuzinho Vermelho**, em 2015.

No sapateado, os dançarinos, ao se moverem, produzem sons por meio do contato dos pés com o chão. Por essa razão, afirma-se que o sapateado é uma forma de arte corporal e sonora.

Durante essas apresentações, os sapatos usados pelos dançarinos se transformam em instrumentos musicais de percussão, marcando ritmos e sugerindo movimentos para o restante do corpo. Para isso, esses sapatos têm um solado de couro no qual há um salto de madeira e chapas de ferro. Observe o par de sapatos na fotografia.

OPTICALNOISE/  
SHUTTERSTOCK



Sapatos para sapateado.

## Experimentações


Faça no diário de bordo.

1. Confeccione um instrumento similar ao sapato utilizado no sapateado, com as orientações a seguir.

### Material

- Qualquer tipo de calçado (chinelos, tênis, sapatos, entre outros)
- Tampinhas metálicas de garrafas de vidro
- Elásticos

### Procedimentos

- a) Amarre ou cole as tampinhas em dois elásticos (um para cada pé) e prenda-os no calçado.
  - b) Experimente a sonoridade produzida ao bater os pés no chão e tente criar uma sequência rítmica.
2. Faça uma pesquisa nas plataformas digitais sobre as danças folclóricas brasileiras que utilizam as batidas dos pés no chão ou de palmas como um dos elementos coreográficos. Registre as informações coletadas em seu diário de bordo. 
  3. Agora, tendo como referência o trabalho dos grupos Barbatuques e Stomp, você vai participar de uma atividade de percussão corporal.
    - a) Seguindo as orientações do professor, extraia sons de diferentes partes do seu corpo, como as pernas, o abdome, o tórax e os braços. Crie também sons com sopros, estalar de dedos, estalos feitos com a língua e assoviros. Escolha um desses sons e compartilhe-o com os colegas.

- b) Forme um grupo com cinco colegas. Vocês vão criar uma sequência rítmica utilizando sons produzidos com o corpo. Depois, com a orientação do professor, apresentem a sequência criada por vocês aos demais colegas ou façam uma gravação dela.
- c) Escolham uma canção (ou um trecho dela) que todos conheçam. Verifiquem se a sequência rítmica criada no item **b** se encaixa na canção escolhida. Caso não se encaixe, façam adaptações ou criem uma nova combinação que tenha como referência os sons corporais descobertos.
- d) Pesquisem materiais alternativos com potencial sonoro, como os utilizados pelo grupo Stomp em suas apresentações, e desenvolvam uma criação rítmica que envolva percussão corporal e esses materiais. Vocês também podem utilizar os calçados confeccionados para enriquecer essa experiência.

### Avaliação

Para finalizar, reflita sobre as atividades que você realizou. Depois, responda no diário de bordo às questões a seguir.

- a) Quais são as semelhanças e as diferenças entre os trabalhos musicais dos grupos Barbatuques e Stomp e as atividades que você realizou em grupo com os colegas?
- b) Como foi a experiência de executar essas atividades?



Estudantes fazendo percussão corporal. Fotografia de 2018.

### Continuação

Auxilie os estudantes na seleção do material. É importante que eles escolham objetos com potencial sonoro e com diferentes possibilidades de timbre, por exemplo, as próprias vassouras ou bolas de basquete. Em um primeiro momento, a sala de aula pode fornecer esse material. Proponha uma pesquisa a respeito e uma discussão coletiva sobre os sons potencialmente mais interessantes para criações rítmicas. Ao final das experimentações, converse com os estudantes sobre como foi para eles o processo de criação.

### Avaliação

Observe a coordenação motora e rítmica dos estudantes, verificando a sincronia entre movimento e constância rítmica. A variedade de sons produzidos e a capacidade de desenvolver um trabalho em grupo também são elementos a serem analisados e considerados na avaliação. Espera-se que eles se organizem na atividade e consigam realizar sequências rítmicas variadas e sincronizadas.

## Experimentações

Para o desenvolvimento do item 2, utilize a sala de informática da escola ou *smartphones* para conduzir e acompanhar a pesquisa. Para o item 3, verifique a possibilidade do uso dos celulares e aparelhos similares na sala de aula para gravação das apresentações.

Incentive todos os estudantes a criar e mostrar os sons experimentados e valorize todas as ideias, sem exceção.

Oriente-os na formação dos grupos e na criação das sequências rítmicas.

Você pode organizar os estudantes em pequenos grupos e auxiliá-los na escolha da canção e nas adaptações necessárias dos ritmos, buscando otimizar a execução da percussão corporal. Incentive-os a utilizar partes variadas do próprio corpo. Peça a cada grupo que se divida em dois grupos menores, que devem se alternar: um canta e o outro faz a percussão corporal, e depois se invertem os papéis. Como desafio, proponha que tentem fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

Continua

## Objetivos

- Entender como a voz é produzida pelo corpo humano.
- Compreender o processo de muda vocal.
- Retomar a classificação das vozes.
- Conhecer músicos brasileiros de diferentes estilos.
- Compreender a origem da música sertaneja e sua transformação ao longo dos anos.
- Participar de uma atividade de canto e percussão corporal.
- Experimentar a criação de obras artísticas de forma coletiva.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

## Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR19), (EF69AR20), (EF69AR21), (EF69AR22), (EF69AR23), (EF69AR26), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33), (EF69AR34) e (EF69AR35).

## Contextualização

Se julgar oportuno, converse com os estudantes sobre a produção e a percepção do som, fazendo uma ligação com os conhecimentos da Física. Explique que o som é produzido pela vibração dos corpos, isto é, qualquer objeto ou parte do corpo, ao entrar em movimento, desloca o ar até a sua orelha. Comente que, ao tocar a corda de um violão, por exemplo, ela vibra e produz um som, que é repercutido e ampliado no interior do instrumento (que é oco). Essa vibração tem o formato de uma onda, e, dependendo de suas características físicas, o desenho dessa onda se diferencia. Assim é determinada sua qualidade sonora. Do mesmo modo, as características na anatomia da laringe, da garganta, da boca e do nariz das pessoas geram vozes diferentes.

Leve os estudantes a perceber que, ao inspirar, nós contraímos o músculo do diafragma e das costelas, fazendo com que o ar seja inspirado pelo nariz passando por faringe, laringe e traqueia até

Continua



## A VOZ E O CANTO

### O CORPO HUMANO E A PRODUÇÃO DA VOZ

No Tema 1, você aprendeu que a voz é um dos elementos que podemos utilizar na criação vocal. Descobriu ainda que, além de cantar, podemos produzir com a voz muitos outros sons que se transformam em música.

Para que a voz seja emitida, o corpo humano põe em funcionamento, simultaneamente, diversos órgãos e músculos.

Um dos principais órgãos responsáveis pela voz é a laringe, que fica na região do pescoço. Na laringe, há duas pregas vocais, também conhecidas como “cordas vocais”. Essas pregas, que são compostas de tecido muscular, vibram com a passagem de ar, produzindo o som que vai se transformar na voz.

O tamanho, a espessura e a elasticidade das pregas vocais ajudam a definir se as vozes vão ser mais agudas ou mais graves.



O formato da laringe e das pregas vocais determina o timbre de voz de uma pessoa. Fotografia de 2012.

54

### Continuação

chegar aos pulmões. Quando relaxados, esses músculos comprimem os pulmões, fazendo com que o ar que está dentro deles seja forçado a fazer o caminho contrário (traqueia, laringe, faringe, nariz e/ou boca). Quando a pessoa vai falar, as pregas vocais recebem um comando do cérebro para se aproximarem e gerar uma resistência ao ar que vai passar por elas. Essa resistência faz as pregas vocais vibrarem, produzindo a onda sonora.

De acordo com a forma em que se encontram lábios, língua, dentes e palato, vão ser produzidos

os sons das diferentes vogais e consoantes que, ao serem encadeadas, formam as palavras para a compreensão da informação.

Qualquer alteração das estruturas do aparelho fonador pode modificar a qualidade da voz. Por exemplo, quando a pessoa grita muito, ela pode machucar as pregas vocais e ficar rouca, pois a vibração dessas estruturas estará alterada pela presença do machucado, ou, quando a pessoa está gripada e com o nariz entupido, a voz dela fica “nasalada”, pois está passando menos ar e onda sonora pelo nariz do que deveria.



### A voz na adolescência: mudanças na voz de meninos e de meninas

“A adolescência consiste no período de transição entre a infância e a idade adulta que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), ocorre dos 10 aos 19 anos de idade. É quando o corpo todo se transforma [...]. Ocorrem mudanças evidentes, como o surgimento de barba nos meninos e de seios nas meninas, até outras alterações mais intrigantes, como a voz.

A voz é produzida por meio da vibração das pregas vocais, que ficam no pescoço, na região conhecida como ‘gogó’ (também chamada ‘pomo de adão’) dos meninos. Se observarmos, o pescoço das crianças é bem parecido nas meninas e nos meninos, ambos redondos e pequenos. Com o avançar da puberdade, o hormônio testosterona – em maior quantidade nos meninos do que nas meninas – age no crescimento do pescoço, fazendo que ele cresça em velocidade e em formato diferentes, levando ao ajuste dos músculos da voz, afinando-a, assim como se afinam as cordas de um violão. No final dessa fase, a voz já se adapta ao novo formato do pescoço, permanecendo em um tom mais grave nos homens e mais agudo nas mulheres.

Se, em seis meses, a voz continuar desafinando, um fonoaudiólogo – que é o profissional que cuida da voz – pode fazer alguns ajustes para que a laringe se adapte mais rapidamente a essa transição.”

Texto da fonoaudióloga Daniela Barbosa escrito especialmente para esta Coleção, em agosto de 2018.



Após a mudança vocal, a voz dos meninos, em geral, torna-se mais grave. Fotografia de 2017.

- A mudança da voz é apenas uma das muitas transformações corporais que acontecem com meninos e meninas durante a adolescência. Às vezes, essas mudanças podem causar insegurança, medo e vergonha. É possível que sejam motivo de *bullying* no ambiente escolar, isto é, de desrespeito e violência sistemática entre colegas, causando sofrimento. É preciso que estejamos atentos para nos proteger e proteger os colegas desse tipo de violência. Vamos conversar sobre isso? Como podemos nos corresponsabilizar por um ambiente escolar mais saudável e empático?

SAÚDE

Faça no diário de bordo.

55

#### Sugestão de atividade

Proponha aos estudantes que, em pequenos grupos, produzam livremente sons vocais agudos e graves, fortes e fracos e de diferentes timbres. A seguir, peça a eles que escolham um trecho de uma canção conhecida e experimentem cantá-lo de diversas maneiras, variando cada um desses parâmetros sonoros. Proponha também um arranjo vocal coletivo dessa canção: organize os estudantes em grupos e monte com eles uma seqüência na qual cada parte será cantada por um dos grupos e de um modo diferente, alternando, por exemplo, partes fortes e fracas ou

timbres masculinos e femininos. Incentive-os a fazer experimentos com diferentes seqüências e a eleger o modo de cantar que ficou mais interessante.

#### Reflexões sobre o *bullying*

Essa conversa com os estudantes se relaciona com o **Tema contemporâneo transversal Saúde**. É uma oportunidade para trabalhar a saúde mental dos estudantes.

O *bullying* é um modo de violação física ou simbólica cometida de maneira contínua e sistemática. É motivo de grande sofrimento para as pessoas que

Continua

#### Continuação

são vítimas – pessoas com sexualidades dissidentes, racializadas negras e indígenas, obesas ou acima do peso, jovens mulheres cujo corpo está em transformação, pessoas com dificuldade na fala ou na visão, pessoas com deficiência etc. Trata-se de um problema comum no ambiente escolar. É importante considerar que os jovens têm poucos espaços para conversar sobre seus medos, inseguranças, anseios, perspectivas de futuro, desejos.

Conversar sobre o *bullying* é, então, um modo de garantir que estudantes que são vítimas dele tenham um espaço seguro de escuta e que os colegas também tenham a oportunidade de pensar sobre as próprias inseguranças, que são, muitas vezes, a razão pelas quais eles cometem o *bullying* – a tentativa de projetar sobre o outro a dificuldade de lidar com os próprios medos e inseguranças. Crie um espaço de reflexão que estimule a empatia, o respeito e a solidariedade entre os estudantes.

Conduza um debate sobre esse tema, com escuta e atenção às experiências que os estudantes compartilharão. Ao final do debate, peça aos estudantes que se reúnam com colegas de sua confiança para registrar as reflexões no diário de bordo.

#### Saúde vocal

Essa é uma oportunidade para trabalhar também a saúde vocal. Reforce com os estudantes a importância do cuidado com a voz, como beber bastante água, não gritar, não falar excessivamente, não forçar a voz em locais ruidosos, ingerir alimentos que favorecem a limpeza e a lubrificação das cordas vocais, como maçã e frutas cítricas, entre outros cuidados.

A voz é a ferramenta de trabalho para diferentes profissionais, como cantores, mas também professores, vendedores, radialistas, telefonistas, entre tantos outros. Ela é também um recurso utilizado no dia a dia e nas relações pessoais.

Muitos profissionais realizam exercícios vocálicos orientados por fonoaudiólogos para modular a voz, o sotaque, a altura, utilizando técnicas específicas.

## Por dentro da arte

### A “voz” da Terra

Você já imaginou como seria se a Terra falasse? O que será que ela diria?

Para tentar ouvir o que a Terra “diz”, o artista estadunidense Doug Aitken realizou durante cinco anos uma pesquisa para desenvolver a obra **Sonic Pavilion** (Pavilhão Sônico, em português), exposta no Instituto Inhotim, em Brumadinho (MG), na qual os visitantes ouvem os sons emitidos pela Terra. Observe as fotografias desta página e da página seguinte.



CRISTIANO COUOTO/OLEM/DIAFUTURA PRESS



ALEXANDRE POTENBERG/SHUTTERSTOCK

AITKEN, Doug. **Sonic Pavilion**. 2009. Pavilhão de vidro e aço, revestido de película plástica, poço tubular de 202 m de profundidade, microfones e equipamento de amplificação sonora. Instituto Inhotim, Brumadinho (MG). A primeira fotografia (de 2009) mostra uma visão externa da obra, e a segunda (de 2017), uma visão interna.

56

## Por dentro da arte

Comente com os estudantes que obras como **Sonic Pavilion** são classificadas como *site-specific* (“local-específico”), ou seja, uma obra que será desenvolvida de acordo com o ambiente onde ela for instalada.

Criações como essa podem acontecer tanto em ambientes fechados, como as galerias de museus, quanto em espaços ao ar livre, como no Instituto Inhotim, em Brumadinho, Minas Gerais. Aproveite para comentar com os estudantes que o Instituto de Arte Contemporânea e Jardim Botânico Inhotim abriga um dos maiores acervos de arte contemporânea do Brasil. Proponha a eles que visitem o *site* da instituição, disponível em: <https://www.inhotim.org.br/institucional/sobre/>, acesso em: 24 maio 2022. Nele, é possível acessar imagens e obter informações sobre as obras de artistas de diferentes nacionalidades.

### A obra de Doug Aitken

A obra **Sonic Pavilion** consiste em um tubo de 202 metros de profundidade instalado no solo. Nesse tubo, foram colocados diversos microfones que captam o som do interior da Terra, retransmitindo-o por meio de um sistema de amplificação. Os sons são emitidos em um espaço no qual os visitantes têm uma experiência auditiva e visual.

Ouçá o áudio "Sons captados pela obra **Sonic Pavilion**, de Doug Aitken".



Sonic Pavilion



FRANCIS WIERMANN



ALEXANDRE ROTENBERG/SHUTTERSTOCK

As fotografias desta página mostram a abertura do tubo que capta os sons do interior da Terra, na obra **Sonic Pavilion** (2009), de Doug Aitken. Instituto Inhotim, Brumadinho (MG). Fotografias de 2009 e 2017.

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

### Contextualização

Explique aos estudantes que, no áudio "Sons captados pela obra **Sonic Pavilion**, de Doug Aitken", há sons captados em determinado dia e horário.

Enfatize que esse padrão sonoro jamais se repete, pois depende dos ruídos emitidos pela Terra.

### Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Na produção audiovisual (filmes, séries, jogos digitais, animações etc.), os sons dos ambientes (paisagem sonora) são utilizados para dar veracidade à dramaturgia, compondo os efeitos sonoros de uma produção.
  - a) Na sua casa, imagine que você é responsável pela criação dos efeitos sonoros de um filme de ficção científica. Esse filme fala sobre uma viagem espacial no futuro para um planeta desconhecido.
  - b) Utilizando os objetos que possui em casa, produza e grave sons que representarão a paisagem sonora da natureza desse lugar. Use a sua criatividade.
  - c) Seguindo as orientações do professor, apresente a sua produção em data previamente marcada.

## Experimentações

Esta atividade requer o acesso a vídeos na internet ou a qualquer gravação audiovisual. Auxilie os estudantes na escolha desse material para que seja curto e corresponda aos requisitos propostos na atividade. Caso não seja possível o acesso a qualquer tipo de gravação, esta atividade pode ser adaptada para representações cênicas realizadas entre os próprios estudantes.

## A VOZ NA DUBLAGEM

Nos desenhos animados, nos filmes e nas séries de língua estrangeira a que assistimos, as vozes são gravadas por **dubladores**. A **dublagem** é a gravação da voz posterior à filmagem ou à criação das imagens, sincronizada com o movimento labial das personagens ou com a narração dos eventos.

A dublagem pode ser da voz falada ou das canções das produções audiovisuais. Ela é comumente feita por **atores** e as partes musicais também podem ser gravadas por **cantores**.




Dublador em estúdio de dublagem. Fotografia de 2021.

BRYCEBRIDGES/STOCKIMAGO/ALAMY/FOTOPENA

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

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Em dupla ou em pequeno grupo, sigam as orientações e registrem as reflexões desta experimentação no diário de bordo. 
  - a) Seleccionem um pequeno vídeo que contenha um diálogo de duas ou três personagens.
  - b) Observem o tempo e a quantidade de falas e reescrevam o diálogo alterando o tema da conversa.
  - c) Treinem a sincronia labial observada no vídeo com o texto produzido e compartilhem a produção com os colegas da sala.

## O CANTO

Ao pensarmos em música, é comum nos lembrarmos dos **intérpretes** (cantores e cantoras) das canções de que mais gostamos. Isso ocorre porque, na maioria das vezes, ouvimos muitas músicas vocais, aquelas que têm o canto como elemento central, com ou sem o acompanhamento de instrumentos musicais.

Você aprendeu nas páginas anteriores que há diferenças de altura entre as vozes. Algumas pessoas têm a voz mais grave e outras têm a voz mais aguda.

Se prestarmos atenção, vamos perceber essa variação de altura entre as vozes dos cantores. Você já notou isso? Alguns têm a voz mais aguda e outros, a voz mais grave, sejam homens, sejam mulheres. Quando duas pessoas cantam juntas ao mesmo tempo, elas podem executar a mesma melodia e o mesmo ritmo de modo sincronizado. Assim, essas duas vozes se fundem e escutamos praticamente como se ambas fossem uma única voz. Musicalmente, chamamos esse modo de cantar de **canto em uníssono**. Na Unidade 1, você aprendeu que a palavra *uníssono* também é utilizada na dança. Você se lembra em que situação?

Há músicas em que as duas vozes não cantam igualmente, cada uma delas canta notas diferentes. Nesse caso, chamamos a melodia principal e, por extensão, o cantor que a executa de **primeira voz**, e a melodia que a acompanha e, por extensão, o cantor que a executa de **segunda voz**.



A dupla de música sertaneja Tônico & Tinoco. Fotografia de 1970.

Essa formação é muito comum entre os cantores que se dedicam à **música sertaneja**, um dos estilos musicais mais populares do Brasil. Entre os pioneiros da música sertaneja estão João Salvador Perez (1917-1994) e José Salvador Perez (1920-2012), que formavam a dupla Tônico & Tinoco. Ouça, no áudio “Casa caipira”, de Cornélio Pires e Tinoco”, o registro de uma canção gravada por essa dupla e acompanhe a letra, reproduzida a seguir.

### Casa caipira

“Pouco distante da **aguada**  
Lá no chapadão que vira  
Uma casinha **barreada**  
De uma família caipira

A cerca de **pau a pique**  
Logo ao chegar se depara  
Dando um quadro todo chique  
Uma porteira de vara

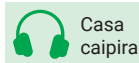
Um **paiol**, um galinheiro  
Um pequenino pomar  
Bem no canto do terreiro  
Uma pedra de afiar

Do telhado sobre a beira  
O sinal da enxurrada  
Formado pela goteira  
No tempo da chuvarada

No **cocho** perto da porta  
Come milho o burro **baio**  
Caboclo corta **taquara**  
Fazendo cesta e balaio

Esse caboclo que é gente  
Que baixinho cantarola  
Recostado no batente  
**Ponteia** a sua viola.”

PIRES, Cornélio; TINOCO. Casa caipira. In: TÔNICO & TINOCO. 34 anos de glória. São Paulo: Chantecler, 1976. Faixa 6.



Casa caipira

**Aguada:** lugar onde há água potável.

**Barreado:** de paredes cobertas de barro.

**Pau a pique:** parede feita com ripas e coberta de barro.

**Paiol:** local de armazenagem de produtos agrícolas.

**Cocho:** local onde os animais se alimentam.


**Baio:** de cor castanha.

**Taquara:** planta de caule oco.

**Pontear:** dedilhar.

Faça no diário de bordo.

## FOCO NA LINGUAGEM

1. Após ouvir a regravação da canção “Casa caipira”, responda às seguintes questões em seu diário de bordo. 
  - a) Que lembranças essa canção despertou em você? Comente com o professor e os colegas.
  - b) Que diferenças você percebe entre as vozes dos cantores? Converse com os colegas.

## Continuação

loais. Na década de 1940, eles cantaram pela primeira vez em uma rádio do interior de São Paulo. Nessa mesma época, eles se mudaram para São Paulo (SP), quando passaram a usar os nomes Tônico & Tinoco.

## Foco na linguagem

1. a) Estimule os estudantes a falar de suas experiências. Pode ser que alguns deles se sintam motivados a contar histórias familiares, pois muitas famílias vivem ou tiveram origem em locais parecidos com esse descrito na letra da canção.

b) Espera-se que os estudantes percebam que as vozes são entoadas em dueto, mas em alturas diferentes: a primeira voz é bem aguda, e a segunda voz é mais grave. Procure fazer com que eles ouçam a música mais de uma vez, atentamente, pois a percepção das duas vozes não acontece na primeira audição e requer muita concentração. Chame a atenção para o primeiro verso de cada estrofe, momento em que a primeira voz é cantada de modo bem agudo, facilitando a percepção das duas vozes. Como desafio, após várias audições, proponha também que eles ouçam a música tentando cantar só a primeira voz e, depois, somente a segunda. O ato de cantar acompanhados da gravação, mesmo que apenas em alguns trechos, também contribui para o apuro na percepção das vozes.

## Contextualização

Espera-se que os estudantes se recordem de que, em dança, a palavra **uníssono** é utilizada para se referir a coreografias em que os dançarinos executam o mesmo movimento, ao mesmo tempo.

Comente que no canto em dupla, em geral, a voz principal é a mais aguda e a segunda voz, a mais grave, mas, em algumas músicas, essa relação pode se inverter, ou seja, a melodia principal pode estar na voz mais grave e a voz aguda ser a que acompanha. Essa inversão ocorre com mais frequência no contexto da canção popular.

Sobre a dupla Tônico & Tinoco, comente com os estudantes que, nascidos em uma fazenda no interior do estado de São Paulo, os irmãos João e José eram filhos de um imigrante espanhol que trabalhava em fazendas desse mesmo estado. Os avós maternos dos irmãos animavam bailes na região, e João e José cresceram influenciados pela música tocada pela família. Aprenderam a tocar violão e também animavam as festas

## Contextualização

Comente com os estudantes que as letras das modas de viola descrevem e enaltecem, de maneira nostálgica, a vida no campo e normalmente contam histórias de amor ou anedotas envolvendo personagens como lavradores e boiadeiros.

Se possível, apresente mais informações sobre a chamada cultura caipira. O texto “A cultura caipira”, disponível nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual, aprofunda esse tema.

## Foco na linguagem

Esta atividade necessita ser realizada em casa. Organize uma data para a apresentação das informações coletadas. Sugira aos estudantes também, se possível, que visitem duplas ou grupos artísticos que se dediquem à música que represente a identidade da sua região.

Vale ressaltar a relevância da possibilidade de esses grupos ou duplas se apresentarem no espaço escolar. Se necessário, prepare uma lista de referências que tenha relação com as manifestações folclóricas da sua região para facilitar a pesquisa dos estudantes.

## AO SOM DA VIOLA

Ao longo de sessenta anos de carreira, Tonico & Tinoco gravaram 83 álbuns, e entre as canções mais conhecidas da dupla estão “Tristeza do Jeca” e “Chico Mineiro”. Essa dupla se tornou uma das mais conhecidas da música sertaneja e até hoje é uma referência para outros cantores desse estilo musical.

A dupla Tonico & Tinoco popularizou a **moda de viola**, estilo musical que, de acordo com alguns especialistas, deu origem à música sertaneja. A moda de viola é um tipo de canção de ritmo recitativo, em que se conta uma história geralmente relacionada a aspectos do dia a dia dos trabalhadores rurais, como o cotidiano dos boiadeiros, os causos e as histórias de amor.



Apresentação de moda de viola em Serro (MG), em 2012.



SANDRO PEROSA

As modas de viola, em geral, são cantadas em duas vozes e acompanhadas pelos solos de **viola caipira**.

A viola caipira é um instrumento musical de cordas que se originou da viola, instrumento criado na Europa e trazido para o Brasil pelos colonizadores europeus. Um pouco menor que o violão, esse instrumento tem cinco ou seis pares de cordas de metal. Esses pares de cordas são afinados na mesma nota e tocados juntos, como se formassem uma só corda.

Agora ouça o áudio “Solo de viola caipira”.



Solo de viola caipira

Viola caipira criada pelo músico e *luthier* Braz da Viola, em São Francisco Xavier, distrito de São José dos Campos (SP), 2010. Curva superior (menor): 25 cm; cintura: 20 cm; curva inferior (maior): 36 cm.

## FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Os trabalhadores rurais são encontrados em todas as regiões brasileiras. Cada região possui elementos culturais que constituem a identidade daquela localidade.
  - a) Converse com diferentes adultos sobre quais são as referências musicais que os trabalhadores rurais da sua região apreciam.
  - b) Organize uma lista de músicas que essas comunidades escutam e compartilhe o repertório musical com os colegas da turma.

## O PIONEIRISMO DA DUPLA AS GALVÃO

A viola caipira também é o principal instrumento musical utilizado nas canções da dupla As Galvão, uma das primeiras duplas compostas exclusivamente de mulheres que ganharam espaço e se firmaram na música sertaneja.

Por muito tempo conhecida como Irmãs Galvão, a dupla estreou em 1947 e tem como integrantes as irmãs Mary Zuil Galvão e Marilene Galvão.

Além de cantoras, elas são instrumentistas – Mary toca acordeão e Marilene, viola. Em 1955, elas lançaram o primeiro disco. Nesse período, a dupla fez muito sucesso nos programas de rádio e, depois, em programas de música sertaneja na televisão. As Galvão consolidou seu trabalho e tem em seu repertório mais de trezentas canções gravadas ao longo da carreira.

Ouçã o áudio “Magia da viola”, de Mary Galvão e Mário Campanha, com a dupla As Galvão”.



Magia da viola

### Magia da viola

“Não sei explicar  
A estranha magia do teu olhar  
Me prende, me agita  
Que coisa bonita me falta o ar  
Das mãos as carícias  
O som da viola me faz transpirar  
Me enrosco em teus braços  
Buscando a certeza do amor num olhar

Violeiro, meu bom companheiro  
Me ajude a rimar  
Viola, meus olhos nos olhos  
De um bom violeiro me ajude a cantar } (2X)

Assim sou criança  
Mulher esperança, esperando amanhã  
Sou vento que se embala  
Mulher que se cala eu sou sua fã  
Das mãos as carícias  
O som da viola me faz transpirar  
Me enrosco em teus braços  
Buscando a certeza do amor num olhar.”

GALVÃO, Mary; CAMPANHA, Mário. Intérpretes:  
Irmãs Galvão. In: IRMÃS GALVÃO. Raízes da música  
sertaneja. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2000.  
Faixa 14.



As Galvão durante o programa especial **Viola, Minha Viola**, em São Paulo, em 2010.

## Contextualização

Ao ouvirem a canção gravada pela dupla As Galvão, chame a atenção para a presença das duas vozes femininas, uma mais aguda e outra mais grave. Aproveite para esclarecer que os conceitos de grave e agudo são relativos, ou seja, embora tenhamos a tendência de considerar os sons com frequências altas agudos e os sons com frequências baixas graves, na comparação entre dois sons diferentes, tenham eles frequências altas ou baixas, sempre haverá um mais grave e outro mais agudo. No caso das vozes humanas, a voz masculina geralmente é mais grave do que a feminina, mas, entre as vozes masculinas, por exemplo, há as mais agudas e as mais graves.

O mesmo vale para os parâmetros de intensidade (forte e fraco) e duração (curto e longo).

## Foco na linguagem

1. O objetivo da atividade proposta é ampliar o conhecimento e as referências musicais dos estudantes. Forneça algumas informações sobre o concerto original do compositor barroco Antonio Vivaldi (1678-1741). Comente que a peça **As quatro estações** é formada por um conjunto de quatro concertos, e cada um deles (Primavera, Verão, Outono e Inverno) remete a uma estação do ano. Na partitura original para violino solista e orquestra de cordas eruditas (violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo acústico e cravo), cada um desses concertos vem acompanhado de um soneto que fala da respectiva estação. Proponha também a audição da versão original desse concerto a fim de que os estudantes percebam as diferenças de timbre entre a Orquestra de Viola Caipira e uma Orquestra de Cordas de música erudita desse período.

Espera-se que os estudantes identifiquem diferenças na instrumentação.

## Artista e obra

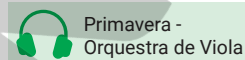
### Orquestra Paulistana de Viola Caipira

A Orquestra Paulistana de Viola Caipira foi fundada em 1997. Embora a orquestra contenha outros instrumentos musicais, a viola caipira é o elemento central das apresentações. Todas as músicas do repertório do grupo, inclusive as eruditas, são executadas com esse instrumento.

Os objetivos dos integrantes da orquestra são a pesquisa, a valorização e a difusão da cultura caipira. O grupo realiza, por exemplo, a gravação de letras e de arranjos de modas de viola tradicionais como forma de preservá-los.

Uma das marcas da Orquestra Paulistana de Viola Caipira é a diversidade do repertório. Além de modas de viola, o repertório inclui canções da Música Popular Brasileira (MPB) e composições de músicos eruditos.

Ouç a o áudio “Trecho do 1º movimento do 1º concerto: ‘Primavera’, da peça musical **As quatro estações**, de Antonio Vivaldi, com a Orquestra Paulistana de Viola Caipira”.



Apresentação da Orquestra Paulistana de Viola Caipira em São Paulo (SP), em 2013.

## FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Ouça, agora, o áudio “1º movimento do 1º concerto: ‘Primavera’, da peça musical **As quatro estações**, de Antonio Vivaldi”, uma gravação da versão original dessa mesma peça musical e responda: quais são as principais diferenças entre essa versão e a que você ouviu anteriormente? Comente com os colegas.





## A MÚSICA SERTANEJA

Como vimos nas páginas anteriores, a moda de viola está na origem da música sertaneja. É justamente por isso que, por muito tempo, seguindo a tendência das modas de viola, a música sertaneja caracterizou-se pelas canções cujas letras tratavam do campo, acompanhadas por solos de viola. As canções produzidas nessa fase fazem parte do estilo **sertanejo raiz**.

Entre os representantes do sertanejo raiz estão os irmãos José Ramiro Sobrinho (1939-2010) e Ranulfo Ramiro da Silva (1942-1999), conhecidos como Pena Branca & Xavantinho. Muito cedo, eles desenvolveram o gosto pela viola e logo começaram a cantar em dupla.

O primeiro nome da dupla foi Xavante e Xavantinho. O nome Pena Branca & Xavantinho surgiu em 1970 e permaneceu até 1999, quando a dupla deixou de existir após a morte de Xavantinho.

A letra reproduzida a seguir foi composta por Xavantinho. Leia-a e ouça uma gravação original dessa canção no áudio “‘Rancho triste’, de Xavantinho, com a dupla Pena Branca & Xavantinho”.



A dupla sertaneja Pena Branca & Xavantinho. Fotografia de 1987.



Rancho triste

### Rancho triste

“Seu moço, lá na roça ainda existe  
Um ranchinho muito triste  
Porque não tem morador  
Um dia o lavrador cheio de filhos  
Deixou a roça de milho  
E pra cidade se mudou.

Pensando ser feliz mais que na roça  
Deixou a sua palhoça  
Pra morar no arranha-céu  
Mas tudo não passou de um sonho antigo  
Hoje sem lar, sem abrigo  
Desempenha o seu papel.

E a morena tem saudade da viola } Refrão  
E o caboclo tem saudade do sertão } (2X)

E hoje, sem terra e sem moradia  
Vive na periferia  
Solitário e sem razão  
Agora nem João, nem Maria  
Só revolta todo o dia  
Na procura do seu chão.

E aquele rancho triste lá no mato  
Espera seu filho nato  
Pra de novo ser feliz  
A volta pro sertão de um sertanejo  
É maior que um desejo  
É viver e ser feliz.

E a morena tem saudade da viola } Refrão  
E o caboclo tem saudade do sertão.” } (2X)

XAVANTINHO. Rancho triste. Intérpretes: Pena Branca & Xavantinho. In: **Pena Branca & Xavantinho: violas e canções**. Vela Produções Artísticas Musicais e Comércio Ltda., 1993. Lado A. Faixa 5.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Que aspecto social é abordado na canção “Rancho triste”? Seguindo a orientação do professor, discuta essa questão com os colegas.

63

### Contextualização

Explique aos estudantes que a moda de viola se transformou em música sertaneja por volta da década de 1920. No entanto, essa denominação passou a ser utilizada somente por volta de 1950. Esse processo foi consequência do êxodo rural, ou seja, da transferência dos trabalhadores do campo para os grandes centros urbanos. Os temas nostálgicos passaram a ser predominantes nas canções do gênero, assim como a idealização do mundo pastoril, visto que essas pessoas se distanciaram de seu local de origem. Comente que a canção “Rancho triste” é um exemplo dessa realidade.

Ressalte o fato de que o áudio “‘Rancho triste’, de Xavantinho, com a dupla Pena Branca & Xavantinho” traz uma gravação original da canção pela dupla Pena Branca & Xavantinho.

Continua

### Continuação

Se julgar oportuno, após a audição, proponha aos estudantes um exercício de percepção. Peça a eles que tentem perceber se essa canção é cantada em uníssono (os dois cantores cantam juntos a mesma melodia) ou se há mais de uma voz (uma melodia principal – primeira voz – e uma melodia secundária – segunda voz –, que acompanha a melodia principal). Auxilie os estudantes a perceberem que, embora os cantores estejam cantando juntos a mesma letra, na verdade eles cantam a duas vozes (uma mais grave e outra mais aguda).

### Foco na linguagem

1. Espera-se que os estudantes comentem que a música aborda os problemas decorrentes do crescimento acelerado da população urbana, com destaque para a falta de moradia. Explique-lhes que, além disso, outros problemas decorrentes da rápida urbanização são a falta de saneamento básico e de transporte público, a violência etc.

## Contextualização

Comente com os estudantes que o processo de transformação musical é constante, e as novas gerações agregam aos ritmos do passado novas influências e tecnologias, como os instrumentos elétricos. Diga-lhes que, nas décadas de 1980 e 1990, a música sertaneja passou a ocupar lugar de destaque na indústria fonográfica. Foi realizado grande investimento publicitário e de *marketing* para a promoção dos cantores. Atualmente, no sertanejo universitário, ocorre a mescla da música sertaneja com ritmos de diferentes origens, até mesmo os internacionais, como o *rock* e o *country* estadunidense.

## Foco na linguagem

1. Com os estudantes, faça uma consulta de quais são as referências musicais sertanejas da turma e, se possível, promova uma apreciação musical dos artistas comentados.

Explique que um artista expoente é aquele que tem notoriedade no ramo musical ou reconhecimento pelo grande público. Destaque que as músicas mais conhecidas são aquelas disponibilizadas e consumidas em massa nos principais meios de comunicação e divulgação musical (rádio, televisão e internet). Consequentemente, esses artistas são os mesmos que realizam a maior circulação nacional e *shows*, já que têm mais fãs. Esse sistema é resultado de uma indústria cultural que constrói e movimenta o cenário cultural de massa.

Espera-se que os estudantes observem ainda que haja certas variações regionais, que a música sertaneja é um dos estilos mais escutados no Brasil, com vários artistas e composições sendo lançados constantemente.

## DO SERTANEJO RAIZ AO SERTANEJO UNIVERSITÁRIO

Com o passar do tempo, a música sertaneja modernizou-se. A viola passou a dividir espaço com instrumentos como o acordeão, o violão e a guitarra elétrica, e as histórias de amor foram se tornando um tema cada vez mais comum das composições.

Influências internacionais também contribuíram para as mudanças ocorridas na música sertaneja. A guarânia, um estilo musical tradicional do Paraguai, e o *country* estadunidense, por exemplo, ao longo dos anos, promoveram modificações melódicas e temáticas na música sertaneja.

Na década de 1980, com a formação da dupla Chitãozinho & Xororó e, posteriormente, na década de 1990, com o surgimento das duplas Zezé Di Camargo & Luciano e Leandro & Leonardo, a música sertaneja se popularizou ainda mais e se tornou um dos principais produtos da indústria fonográfica brasileira.



Chitãozinho & Xororó em apresentação em São Paulo (SP), em 2018.

A partir do ano 2000, a música sertaneja recebeu novas influências que culminaram no surgimento do **sertanejo universitário**. Essa denominação deve-se ao fato de muitas duplas desse estilo musical terem se tornado conhecidas em festivais de música realizados em universidades das regiões Centro-Oeste e Sudeste do país. No sertanejo universitário, diferentes estilos e ritmos, como o *rock*, o *axé* e o *pagode*, são combinados com a música sertaneja tradicional.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Registre em seu diário de bordo quais são as duplas ou artistas solos que, atualmente, são expoentes da música sertaneja. Em seguida, anote também quais são os principais locais em que esses musicistas são escutados, como: rádios, festas, internet, entre outros. Você considera que esse estilo musical faz sucesso, atualmente, na grande mídia ou não é reconhecido no cenário musical? Justifique a sua resposta.

## Entre textos e imagens

### Invasão feminina na música sertaneja

“[...] Das Irmãs Galvão [hoje chamadas As Galvão] e Inezita Barroso a Roberta Miranda e Paula Fernandes, a presença feminina no sertanejo sempre se deu de forma esporádica, apoiada mais no talento individual do que numa busca coletiva por espaço. Porém, nos últimos anos as mulheres começaram a dominar as paradas de sucesso do gênero musical que agrada milhões de pessoas de Norte a Sul do Brasil. Esse novo cenário emerge no momento em que o empoderamento feminino e a igualdade entre homens e mulheres ganham força e espaço de discussão na sociedade.

Se pegarmos qualquer lista das canções sertanejas mais tocadas nas rádios do país, com certeza encontraremos hits consagrados de artistas como Marília Mendonça [1995-2021], Maiara e Maraisa, Simone e Simaria. [Ao] conquistarem seu espaço num universo até então dominado só por homens, as mulheres já quebrariam um estereótipo e um preconceito. [...]

O sertanejo ganha vozes femininas a cada dia; está crescendo, e isso é bom, ter alguém que represente as mulheres neste universo. Mas isso é só o começo. E a música sertaneja só tem a agradecer.”

ROBERTO, Zé. Invasão feminina na música sertaneja. Marília Mendonça, Maiara e Maraisa estão na linha de frente. *Jornal Opção*, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/poemas/invasao-feminina-na-musica-sertaneja-marilia-mendonca-maiara-e-maraisa-estao-na-linha-de-frente-98729/>. Acesso em: 23 maio 2022.



Show da dupla Simone e Simaria em São Paulo (SP), em 2017.

Faça no diário de bordo.

#### Questões

1. De acordo com o texto, por que é importante a conquista das mulheres no universo da música sertaneja?
2. Como essas conquistas na música sertaneja contribuem para o empoderamento feminino?

65

## Entre textos e imagens

Pergunte aos estudantes se eles conhecem o termo *estereótipo*. Incentive-os a responder livremente. Depois, comente que, nesse contexto, essa palavra se refere ao fato de, no universo da música sertaneja, até há algum tempo, o predomínio ter sido masculino. Como as mulheres conquistaram seu espaço na música sertaneja, acabaram rompendo com essa predominância, abrindo espaço para as intérpretes mulheres nesse gênero musical.

#### Questões

1. Incentive os estudantes a responder com base no texto. Depois, comente com eles que a conquista feminina na música sertaneja configura uma conquista maior da sociedade e que hoje as mulheres passaram a dominar os sucessos desse gênero musical.

Continua

#### Continuação

2. Pergunte aos estudantes se eles já ouviram o termo *empoderamento*. Em caso afirmativo, pergunte em que circunstâncias. Depois, comente que, por meio do empoderamento, pessoas ou grupos tentam obter mudanças de âmbito social e cultural. Conclua que as conquistas das mulheres no universo da música sertaneja contribuem para discutir a igualdade entre homens e mulheres.

#### Aquecimento para a atividade (p. 66)

Na página 66, os estudantes vão realizar uma atividade de canto. Assim, se possível, oriente-os quanto à importância do aquecimento vocal. Explique que, como nós cantamos com nosso corpo, e diversos músculos estão relacionados a essa atividade, também é necessário realizar aquecimentos para flexibilizar a voz e evitar possíveis danos causados por tensões ou mau uso do trato vocal. Leia, a seguir, alguns exemplos de aquecimento vocal.

- Exercícios de respiração que envolvam a sonorização por meio da fricção dos lábios e da língua: *brrrrrrrrrr*, variando as alturas.
- Recitar trava-línguas em velocidades diferentes, buscando a melhor articulação possível e exagerando na dicção.
- Cantar uma canção de uma maneira confortável do ponto de vista da emissão vocal, isto é, de modo que seja possível cantá-la sem tensões ou desconfortos vocais. Em seguida, caso seja possível, cantar novamente a mesma canção explorando timbres variados da voz, executando-a tanto de modo mais grave (comumente conhecida como “voz grossa”) quanto de forma mais aguda (comumente conhecida como “voz fina”).

## Experimentações

Oriente os estudantes a fazer a lista de canções, a buscar a origem e o estilo delas.

Nesta atividade, auxilie-os na escolha das músicas debatendo todos os assuntos envolvidos, com especial atenção para a letra das canções. Verifique também a viabilidade de ouvir a canção escolhida, priorizando aquelas de realização simples e procurando indicar também novas referências do estilo musical escolhido. Procure gravações para que os estudantes possam cantar com algum tipo de acompanhamento musical.

Na internet é possível localizar também *playbacks* da canção escolhida, isto é, mídias que tenham somente os instrumentos da canção sem a voz do cantor, como em um caraoquê. Fique atento à tonalidade da canção escolhida, garantindo que os estudantes a alcancem para evitar algum tipo de desgaste vocal desnecessário com gravações muito agudas ou muito graves. Retomando o conhecimento adquirido nesse Tema, chame a atenção para o fato de que eles cantam em uníssono, isto é, todos cantam juntos a melodia da canção.

Se julgar oportuno, retome o conceito de percussão corporal apresentado no Tema 1. Além da percussão, é fundamental que os estudantes possam articular música e movimento. Assim, caso seja necessário, ajude-os na definição dos "passos" da coreografia que acompanhará a apresentação.

Se for possível, organize uma apresentação na escola, como forma de incentivar os estudantes a ensaiarem. É importante lembrar que a finalidade da apresentação também deve se voltar aos interesses da turma para não se tornar uma atividade sem a participação significativa dos estudantes. Outra possibilidade é finalizar a atividade com uma gravação audiovisual.

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Com a orientação do professor, agora você vai participar de uma atividade de canto com um grupo de colegas. Para isso, acompanhe as etapas a seguir.
  - a) Forme um grupo com sete colegas.
  - b) Organizem uma lista de canções que gostariam de cantar. Façam um estudo da origem da canção, dos artistas envolvidos (compositores e intérpretes) e do estilo.
  - c) Realizem uma votação para escolher uma dessas canções para apresentar para a turma em sala de aula. Procurem também gravações distintas da mesma canção, caso haja, para obter mais referências.
  - d) Agora é hora de ensaiar. Com o grupo, cantem algumas vezes a canção escolhida, para que todos os integrantes aprendam a letra e a melodia.
  - e) Crie algum tipo de acompanhamento com percussão corporal para acompanhar a canção.
  - f) Essa percussão pode ser acompanhada de uma coreografia, ou seja, de uma série de movimentos que sejam previamente estabelecidos por vocês.
  - g) Apresentem a canção escolhida por vocês.



Atividade de canto com um grupo de estudantes. Fotografia de 2018.

## Avaliação

Para finalizar o estudo deste Tema, reflita sobre essa atividade. Considere as experiências vivenciadas e responda no diário de bordo às questões a seguir.

- a) Como foi a experiência de escolher uma música e cantá-la em grupo?
- b) Cite uma situação em que, como na atividade prática anterior, você cantou em uníssono com outras pessoas.

66

## Avaliação

Incentive os estudantes a falar do processo, estimulando, assim, a reflexão acerca da experiência vivida. Incentive-os ainda a estabelecer relações entre situações vividas fora da escola e a atividade prática realizada. Observe se eles conseguiram criar a proposta em grupo de modo pacífico e organizado. Avalie como desenvolveram e aprimoraram a coordenação motora, individualmente, associada ao canto e à percussão corporal com sincronia.

## O CANTO GREGORIANO

Na atividade proposta no final do Tema 2, você experimentou cantar com os colegas, formando um pequeno **coro**. Em português, os termos *coro* e *coral* são sinônimos e são utilizados para se referirem a um grupo de cantores que se apresentam juntos.

A palavra *coro* tem origem no termo grego *choros*, que significa “canto em conjunto”. Na Grécia antiga, o canto coletivo fazia parte das festas em homenagem ao deus Dionísio e, muitas vezes, era acompanhado de danças e de declamações poéticas. Observe a ânfora na fotografia e note que as pinturas feitas nela mostram um coro formado por cinco homens.



**Ânfora grega.** 540-530 a.C. Terracota, 41,4 (altura) × 27,2 cm (diâmetro). Universidade de Canterbury, Nova Zelândia.

DUNCAN SHAW BROWN © CORTESIA DO MUSEU TEECE DE ANTIGUIDADES CLÁSSICAS, UNIVERSIDADE DE CANTERBURY, NOVA ZELÂNDIA



Uma das formas mais tradicionais de canto coral que se desenvolveu ao longo da história e ainda se mantém é o **canto gregoriano**, gênero musical característico dos rituais católicos.

Criado na Idade Média, o canto gregoriano recebeu esse nome em homenagem ao papa Gregório I (540-604). Inicialmente, o canto gregoriano consistia em um estilo de música vocal com apenas um tipo de voz, todos os cantores cantando em uníssono, e de caráter sereno e calmo.

Esse tipo de canto em uníssono e sem acompanhamento instrumental é chamado de monodia ou monofonia.

Ouçã o áudio “Canto gregoriano”.



ZURBARÁN, Francisco de. **São Gregório Magno.** 1626-1627. Óleo sobre tela, 198 × 125 cm. Museu de Belas-Artes de Sevilha, Espanha.

67

## Contextualização

Durante a audição de “Canto gregoriano”, mostre aos estudantes como os cantores entoam uma melodia com poucas variações de altura e permanecem em uma região vocal média, de tal modo que as palavras (em latim) possam ser ouvidas com facilidade. Comente com eles que o canto gregoriano surgiu na Idade Média, período da história da Europa que se estende do século V ao século XV em que a Igreja católica detinha grande domínio e influência da sociedade.

## A música cristã

Na Igreja cristã primitiva, as canções entoadas tinham diversas origens: reuniam elementos de músicas judaicas e de canções profanas de outras culturas, como a grega e a romana. De muitas dessas canções foram conservadas apenas as letras, pois as melodias se perderam. Algum tempo depois, os monges católicos passaram a registrar as melodias em pergaminhos. Nos primeiros séculos da Igreja cristã, os fiéis participavam dos cultos cantando, batendo palmas, dançando discretamente ou tocando algum instrumento. A partir do século V, com a expansão do Cristianismo, a Igreja procurou uniformizar o culto, e o papa Gregório I (540-604) determinou que em todos os cultos deveriam ser tocadas as mesmas músicas. Nessa época, a Igreja proibiu a execução de instrumentos musicais nas cerimônias religiosas, determinando que as canções deveriam ser apresentadas apenas com a voz – considerada uma criação divina.

Se julgar oportuno, chame a atenção para a pintura reproduzida nesta página e comente que, após sua morte, o papa Gregório I foi canonizado e recebeu o título de São Gregório Magno.

## Objetivos

- Conhecer a música coral e sua história, sobretudo o canto gregoriano.
- Perceber a diferença entre monofonia e polifonia.
- Entender o que é escritura musical e identificar os elementos e as informações de uma partitura.
- Experimentar a criação de audiopartitura.
- Conhecer diferentes tipos de coral e perceber as suas distintas vozes, assim como a importância da regência para os corais.

- Vivenciar o canto coletivo.
- Experimentar a criação de obras artísticas de forma coletiva.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

## Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR18), (EF69AR19), (EF69AR20), (EF69AR22), (EF69AR23), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33) e (EF69AR35).

## Foco na linguagem

1. a) O instrumento utilizado na execução da música é o piano. A música, executada de forma monofônica e polifônica, é a cantiga popular “Marcha, soldado”.

b) Organize a turma em dois grupos. Peça aos estudantes que cantem ao mesmo tempo a canção “Marcha, soldado”, a fim de vivenciar uma canção monofônica. Em seguida, peça a um dos grupos que inicie a canção primeiro; quando esse grupo começar a cantar o segundo verso (“quem não marchar direito”), o segundo grupo inicia, ao mesmo tempo, a mesma canção (a partir do primeiro verso), criando duas linhas melódicas distintas sobrepostas, para uma experiência polifônica. Explique aos estudantes que essa forma de cantar uma mesma melodia de maneira intercalada, ou seja, cada grupo iniciando em um tempo diferente, é chamada de *cânone* e é muito explorada no canto coral. Depois, veja quais foram as impressões que tiveram e as dificuldades que enfrentaram nessas práticas.

Caso julgue necessário, retome com os estudantes o conceito de **melodia**. Chamamos de melodia uma sequência de sons que são ouvidos ou tocados um depois do outro, criando um sentido musical.

## A polifonia

Comente com os estudantes que as primeiras obras polifônicas foram produzidas entre os séculos XII e XIII e destaque a relação entre a música polifônica e a arquitetura gótica. Explique-lhes a importância do trabalho da Escola de Notre-Dame, nome atribuído a um grupo de músicos franceses que viveram entre os séculos XII e XIII. Eles desenvolveram – simultaneamente à construção da catedral de Notre-Dame, no século XII – a música polifônica e registraram as peças que produziram nesse período.

## A MONOFONIA E A POLIFONIA

Você deve ter percebido na audição desse áudio que, no canto gregoriano, há poucas variações de som: não há grandes saltos nem intervalos muito espaçados entre as notas. Por ser constituído de apenas uma melodia, o canto gregoriano é classificado como música **monofônica**.



Apresentação de coro de canto gregoriano durante celebração católica em Roma, Itália, em 2017.

Com o passar do tempo, os músicos cristãos passaram a compor músicas que reuniam mais de uma melodia, chamadas **polifônicas**. Nas músicas polifônicas várias vezes soam ao mesmo tempo e se combinam em diferentes melodias. Com o desenvolvimento da música polifônica, também surgiu a necessidade de a escrita musical se tornar mais precisa e o ritmo passou a ser registrado nas partituras também com mais exatidão.

Ouça o áudio “Diferença entre monofonia e polifonia” para compreender a diferença entre elas.



Monofonia e polifonia

Faça no diário de bordo.

### FOCO NA LINGUAGEM

1. Ouça novamente o áudio “Diferença entre monofonia e polifonia” e responda.
  - a) Qual é o instrumento musical utilizado nesse áudio? Você conhece essa música? É a mesma música que está sendo tocada de forma monofônica e polifônica?
  - b) Assim como na gravação que você escutou, cante a canção escutada com os seus colegas, explorando essas duas possibilidades: a monodia e a polifonia. Se possível, grave ambas as práticas musicais para analisar a sua produção.

68

### Continuação

Os músicos da época também se preocuparam em desenvolver sons que se adaptassem à construção das catedrais góticas.

Ainda em relação à arte gótica, comente que ela se estabeleceu em meados do século XII e que revolucionou a arquitetura europeia. As igrejas góticas eram muito altas, com torres que apontavam para o céu. Outro elemento fundamental e característico das construções góticas é o arco ogival, composto de dois arcos que se encontram em forma de lança. Com o arco ogival, a estrutura da construção tem maior capacidade de sustentação do peso, possibilitando a elevação do teto.

## O CANTO CORAL

Você aprendeu que o canto coral é realizado desde os tempos mais antigos e que a escrita (ou o registro) musical que conhecemos atualmente foi criada por pessoas que praticavam uma das formas mais conhecidas de canto coral: o canto gregoriano.

Ao longo dos anos, o canto coral deixou de estar vinculado apenas a celebrações religiosas e, assim, surgiram corais com repertórios e formações variados. Atualmente, existem corais que cantam, por exemplo, canções de gêneros populares, como o samba e o rock.

Em relação à sua formação, há corais que têm apenas vozes infantis, corais somente com vozes de homens adultos ou com vozes de mulheres adultas ou, ainda, corais mistos. Os corais adultos ou com vozes mistas, em geral, são divididos em quatro grupos: os contraltos, os baixos, os sopranos e os tenores. Esses grupos de vozes são chamados **naipes**.

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

J. MIRELLI FOUNDATION/DIPASU/PLIGETTY IMAGES



Coro infantojuvenil se apresenta em Nova York, Estados Unidos, em 2018.

TATIANE CYBELLE GÓES DE ARAÚJO GOUVEIA/CORAL DO CARMO DO RECIFE



Coral do Carmo do Recife se apresenta em Escada (PE), em 2017.

## Coral do Carmo do Recife

Se julgar oportuno, dê outras informações sobre o Coral do Carmo do Recife. Criado em 1949 pelo frei Pio Moreira, esse coral é composto apenas de vozes masculinas e teve como proposta inicial apresentar-se nas missas dominicais na Basílica do Carmo do Recife. Preservado ao longo dos anos, o acervo musical do coral revela um pouco da versatilidade desse grupo: peças sacras, eruditas e gregorianas diversificadas e raras. Hoje, o Coral do Carmo do Recife é uma referência em canto coral no Brasil. Um fato interessante é que, de sua formação original, de 1949, resta ainda um componente, o professor de latim aposentado Zildo Costa, que, com o regente Josias Gouveia, faz um trabalho de preservação musical.

## Foco na linguagem

1. Para esta atividade, esclareça que é importante que os estudantes estejam acompanhados de um adulto. Forneça previamente um roteiro para eles seguirem ao fazer a pesquisa. Ao organizar a proposta de pesquisa, agende uma data para a apresentação dos resultados, lembrando que essa atividade pode exigir determinado tempo dos estudantes fora da escola. Sugira a eles que comecem pesquisando em seus respectivos bairros os espaços possíveis onde poderia haver grupos corais, como igrejas, escolas e ONGs. Para facilitar, a pesquisa pode ser realizada em grupos. Caso não sejam encontrados grupos corais na região, solicite aos estudantes que pesquisem na internet coros brasileiros diversos. Após a organização dos grupos, proponha que sejam recolhidos os seguintes dados:

- Qual é o perfil dos integrantes do coral? (Crianças, adultos, coros profissionais, amadores etc.)
- Qual é o tipo de repertório do coro e de que forma ele é executado? (Música sacra, popular, erudita, a capela, com acompanhamento de instrumentos etc.)
- Quais são as possíveis razões que levam uma pessoa a participar de um coral?

## UM CORAL MISTO

O Coral da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) é um exemplo de coral misto. Criado em 1980, esse coral atualmente é formado por contraltos, baixos, sopranos e tenores e desenvolve um trabalho de canto com os estudantes, os professores e a comunidade do entorno da universidade.

Dirigido pela regente e professora Dorit Kolling desde 1989, esse coral apresenta em seu repertório peças sinfônicas e música erudita, popular e regional.



Dorit Kolling rege o Coral da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá (MT). Fotografia de 2018.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Acompanhado de um adulto, pesquise, em seu bairro e em lugares que você frequenta, locais em que, em geral, as pessoas cantam juntas (igrejas, praças, *shows*) e que tipo de música elas gostam de cantar. Depois, compartilhe suas descobertas na data agendada pelo professor.



### Dorit Kolling



JUNIOR SILVEIRO/SECOM UFMT

Dorit Kolling rege o Coral da UFMT e orquestra em apresentação do concerto **Carmina Burana**, de Carl Orff, em Cuiabá (MT), em 2017.

Na página anterior você viu uma fotografia de Dorit Kolling regendo o Coral da UFMT. Dorit nasceu em São Leopoldo (RS) e se graduou em música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além de ser a regente desse coral, é professora na UFMT. A seguir, você vai ler uma entrevista de Dorit Kolling.

**“Entrevistador:** Dorit, fale um pouco do coral que você rege atualmente: o estilo, os cantores e as apresentações.

**Dorit Kolling:** Atualmente sou regente do Coral da UFMT, um grupo formado por alunos, professores, servidores técnicos, pessoas da comunidade em geral de Cuiabá e Várzea Grande, município vizinho à capital. Desenvolvemos um repertório variado, que vai do regional, passando pelo popular, pelo erudito e também sinfônico, que fazemos em conjunto com a Orquestra Sinfônica da UFMT. O coral realizou inúmeros concertos e já participou de diversos encontros e festivais de coros em diversos estados do Brasil, além de cidades do Uruguai, da Argentina e do Paraguai.

**Entrevistador:** Qual é a importância da regência para o coral?

**Dorit:** Entendo que o regente é o líder que assume a função de mentor, não apenas técnica, mas também artisticamente, que necessita de condições para fazer prosperar a ‘ideia’ de desenvolver um trabalho coral. O regente deve ‘provocar/extrair’ dos cantores o elemento expressivo de cada um, o que resultará na expressividade do grupo todo, não ‘apagando’ as singularidades de cada voz, mas sim construindo o som coral desejado a partir da multiplicidade de timbres e ‘cores vocais’.

**Entrevistador:** O que alguém que queira reger um coral precisa saber?

**Dorit:** Robert L. Garretson, um importante autor e maestro que referencio em minhas aulas, afirma que o regente coral é, em primeiro lugar, um administrador, em segundo, um professor e, finalmente (e não menos importante), um regente. Assim, considero importante que, na formação e estudo de um regente, ele se dedique a essas áreas [mencionadas anteriormente]. A regência, no meu entender, é uma arte

## Artista e obra

Comente com os estudantes que, em geral, os corais são regidos apenas com as mãos, mas alguns regentes preferem usar a batuta (vareta para marcar o compasso) ao reger o coro.

Na fotografia, Dorit Kolling rege o Coral da UFMT e orquestra usando a batuta.

Leia o texto com os estudantes, propondo a eles que façam inferências para destacar as informações mais importantes de cada pergunta e resposta. Por exemplo: no caso da pergunta “Caso alguém queira cantar em um coral, o que essa pessoa precisa saber para participar?”, quais palavras da resposta sintetizam a opinião da regente? Resposta: há várias possibilidades, entre elas a própria atividade vocal, mas também a convivência, a cooperação, a autoexpressão, a comunicação e o gosto pela música.

de múltiplas faces que necessita de um complexo trabalho de preparação. Além dos conhecimentos musicais gerais e de uma formação específica, o regente coral deve possuir características próprias de um 'líder', para dinamizar de modo conveniente o grupo, conduzindo-o firmemente para alcançar o objetivo proposto, que é o de se expressar por meio da música vocal.

**Entrevistador:** O regente coral também pode reger outros tipos de agrupamentos musicais, como bandas e orquestras?

**Dorit:** O regente coral, se tiver formação, pode sim reger outros agrupamentos musicais como bandas e orquestras. No entanto, sempre é importante frisar que o estudo constante e a pesquisa são importantes em qualquer área. Cada tipo de agrupamento (coral, orquestra, banda) possui especificidades, e o regente, para que tenha êxito ou sucesso em seu trabalho, precisa conhecer e estudar essas características. Por exemplo: para um regente coral, além dos conhecimentos específicos de música, da técnica de regência, precisa conhecer a voz humana, pois ele trabalha diretamente com esta especificidade. Já o regente de orquestra precisa conhecer os instrumentos musicais e suas particularidades.

**Entrevistador:** Como você se prepara para os ensaios?

**Dorit:** O ensaio coral é o momento em que podemos estimular, nos coralistas, capacidades associadas à inteligência, à sensibilidade, à percepção auditiva, à capacidade vocal e ao senso rítmico. Paralelamente, o ensaio deverá dar prazer e relaxamento a cada coralista. Por isso, a preparação minuciosa do regente é de fundamental importância. O regente deve levar em consideração que um coral, em sua maioria, reúne pessoas de diversas características, interesses, habilidades e opiniões.

**Entrevistador:** Caso alguém queira cantar em um coral, o que essa pessoa precisa saber para participar?

**Dorit:** Cantar em coro traz consigo algumas premissas importantes. Inicialmente, pensamos em participar de um coro pela atividade musical vocal em si. No entanto, há muitas outras premissas e motivações que fazem com que pessoas queiram participar de um coro, por exemplo: a convivência social, o sentido de coletividade, a possibilidade de fazer novos amigos; o que reflete a função social da atividade coral, uma vez que é uma atividade integrativa e cooperativa; a função de expressão emocional da música, uma vez que se trabalha a sensibilidade, a liberação de emoções e sentimentos; a função de comunicação, uma vez que nos utilizamos da música, da canção, para expressarmos algo. [Mas] [...] penso que, acima de tudo, o principal requisito para uma pessoa participar de um coral é a vontade, o compromisso e gostar de música.

**Entrevistador:** Dorit, você teria alguma dica para os jovens que têm interesse em se tornarem regentes ou musicistas?

**Dorit:** Bem, penso que, assim como para qualquer área profissional, o jovem deve associar o interesse pela área (paixão, gosto, vontade) e o estudo. Tendo em vista essas duas vertentes, o jovem deve dedicar-se para que, com estudo e dedicação, possa se realizar profissionalmente e, no nosso caso, musical e artisticamente. Escolha cursos, escolas e/ou professores de referência, busque sempre participar de grupos musicais, ouça música, vá a concertos e apresentações. Invista em bons instrumentos, materiais e equipamentos."

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em junho de 2018.

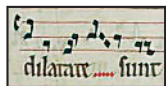
## A ESCRITA MUSICAL

Em suas prováveis origens e durante muito tempo, as músicas estiveram associadas a rituais diversos e eram transmitidas oralmente de uma geração à outra, apoiadas apenas na memória coletiva. Nesse momento, não havia a preocupação de que essa transmissão se realizasse de maneira precisa em termos de alturas e durações dos sons, uma vez que a função da música era apenas acompanhar esses rituais.

Com o passar do tempo, porém, teve início, em algumas culturas, a preocupação com fixar e transmitir de modo mais preciso os sons. Para facilitar a transmissão dos conhecimentos musicais, os seres humanos, em determinadas partes do mundo, passaram a criar formas de registrar os sons que ouviam ou imaginavam para, posteriormente, poder reproduzi-los.

Na Antiguidade, diferentes povos utilizaram formas variadas de registrar os sons. Os gregos, por exemplo, usavam letras do alfabeto para fazer esse registro. Ao longo da história, no entanto, foram sendo desenvolvidas formas mais complexas de registro musical.

Por volta do século IX, na Europa, monges que praticavam o canto gregoriano decidiram inserir pequenos sinais gráficos sobre o texto para indicar as variações de altura da música. Esses sinais eram chamados **neumas**. Depois de algum tempo, os sinais passaram a ser incluídos sobre linhas horizontais. Observe um exemplo desse registro na imagem reproduzida a seguir.



Registro musical do século XII.  
Biblioteca Nacional da França,  
Paris, França.

## Contextualização

Comente com os estudantes que todas as formas de registro gráfico dos sons podem ser chamadas de **notação musical**. Explique-lhes que a mais antiga forma de notação de que se tem notícia provavelmente foi realizada por meio de sinais manuais. Esse método era empregado, por exemplo, pelos egípcios na Antiguidade. Comente também que, provavelmente, os gregos desenvolveram o mais antigo registro musical gráfico de que se tem notícia: o “Epitáfio de Seikilos”. Datado do século I, esse registro musical grego foi gravado em uma pedra funerária e encontrado na região da atual Turquia. Se julgar oportuno, proponha aos estudantes uma pesquisa sobre antigas formas de registro musical.

## Foco na linguagem

Esta atividade pode ser realizada tanto individualmente quanto em pequenos grupos. Previamente, com os estudantes, escolha a música que será ouvida por todos, preferencialmente instrumental, para que eles se fixem em aspectos sonoros musicais.

1. a) Proponha a audição inicial de uma música previamente escolhida pelos estudantes e por você.

b) Explique que a proposta é fazer um registro livre e pessoal dessa música considerando a sonoridade geral e/ou detalhes específicos ouvidos pelos estudantes. Reforce que o registro deverá auxiliá-los a, de algum modo se lembrar da música depois. Enquanto os estudantes estiverem trabalhando nos registros, deixe a música soando em um volume mais baixo.

c) Lembre-se de valorizar todas as formas de registro criadas pelos estudantes. Comente que essas formas de escrita criadas individualmente por eles são importantes para o desenvolvimento de uma audição musical mais acurada, porém pouco eficientes para o estabelecimento de um código de escrita musical mais preciso.

O objetivo desta atividade é levar os estudantes a elaborar uma proposta de registros criativos.

## A PARTITURA

Os sinais criados pelos monges para representar as notas musicais deram origem, após várias transformações, à **partitura**, registro manuscrito ou impresso utilizado atualmente. Nas partituras, as notas musicais são representadas por sinais gráficos desenhados sobre cinco linhas horizontais e os espaços entre elas. Essas linhas formam um **pentagrama** ou **pauta musical**. As notas mais graves ficam nas linhas mais baixas e as notas mais agudas, nas linhas mais altas do pentagrama.

A partitura, assim como um texto, deve ser escrita e lida da esquerda para a direita. Observe o exemplo a seguir e ouça o áudio "Notas musicais".



Notas musicais



No início de toda partitura existe um símbolo que indica uma nota de referência a partir da qual as demais alturas serão fixadas na pauta e receberão um nome (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si). Esse símbolo se chama **clave** e se localiza do lado esquerdo da partitura. A mais utilizada é a **clave de sol**, destacada na imagem a seguir.



Outras informações que constam de uma partitura são o título da música, o nome do compositor, a indicação do instrumento musical e o **andamento**, ou seja, a velocidade em que a música deve ser tocada. Observe essas informações na partitura reproduzida a seguir.



## FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Agora que você conheceu alguns aspectos da partitura, que é uma forma de registro musical convencional, vai ter a experiência de realizar um registro musical mais livre. Esse registro se chama **audiopartitura**.
  - a) Com a orientação do professor, ouça uma música com os colegas.
  - b) Procure fazer um registro gráfico em seu diário de bordo que possibilite lembrar elementos sonoros marcantes. Esse registro é livre e pode ser feito tanto por meio de desenhos figurativos quanto por sinais inventados, por exemplo.
  - c) Depois, compartilhe o seu registro com os colegas, mostrando para eles como os elementos desenhados por você remetem aos sons ouvidos.



74

## Indicação

Apresente aos estudantes partituras para que eles se familiarizem com essa forma de registro musical. No *site* Sesc Partituras, disponível em: <https://sescpartituras.sesc.com.br/#/sescpartituras/home> (acesso em: 24 maio 2022), é possível consultar e baixar partituras para diversos instrumentos e estilos musicais, além de ouvir a execução de várias partituras apresentadas.

## Artista e obra

### Birds on the wires

Em 2009, o músico e publicitário Jarbas Agnelli usou recursos digitais para compor a música “Birds on the wires” (Pássaros nos fios, em português). Para criar essa obra, ele usou como referência uma fotografia de pássaros sobre fios de alta tensão, que ele viu em um jornal e que o remeteu à imagem de uma partitura. Observe a seguir uma reprodução dessa fotografia.



Fotografia de Paulo Pinto publicada no jornal **O Estado de S. Paulo**, em 2009.

Nesse mesmo dia, Jarbas Agnelli decidiu transformar a fotografia em música e criou uma melodia com base na posição dos pássaros nos fios. Ele desejava ouvir a melodia que os pássaros estariam “criando” no momento daquela fotografia.

“Birds on the wires” integrou, em 2014, o Festival Internacional da Linguagem Eletrônica (File), um importante evento de “arte e cultura digital” realizado no Brasil.

Observe a seguir uma reprodução do trecho inicial da partitura.



Trecho inicial da partitura criada por Jarbas Agnelli com base na fotografia de Paulo Pinto.

## Artista e obra

Convide os estudantes a observar a fotografia que deu origem à composição e estabelecer relações entre as duas obras. Em seguida, se possível, apresente-lhes um vídeo que o artista criou com base nas duas obras.

No vídeo é possível perceber mais detalhes em relação à grafia musical, como o fato de que, quando os sons são tocados simultaneamente, em blocos, as notas são escritas “empilhadas”, ou seja, uma embaixo da outra. Esse vídeo pode ser acessado no site da *File – Eletronic language international festival*, disponível em: <https://file.org.br/artist/jarbas-agnelli/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2022.

## Por dentro da arte

Comente com os estudantes que, na pauta, o título em russo pode ser traduzido livremente como “criança” ou “brincadeira”, e que a expressão em italiano *allegretto vivace*, na terminologia musical, refere-se a um andamento moderadamente rápido.

Caso os estudantes tenham curiosidade, comente que se trata de uma partitura para piano. Nas partituras para esse instrumento, há sempre uma pauta dupla, pois o pianista toca notas diferentes com a mão direita e com a mão esquerda. Na pauta de cima (mão direita), geralmente se usa a clave de sol e são escritos os sons médios e agudos. Na pauta de baixo (mão esquerda), geralmente se usa outra clave, chamada clave de fá, e os sons grafados são graves e médios.

## Foco na linguagem

Para essa proposta, verifique a familiaridade tecnológica e as condições dos estudantes.

Caso essa proposta seja inviável, ela pode ser convertida em uma atividade de desenho e produção de cartazes, associada à apreciação musical da obra selecionada.

Organize também uma data para a apresentação dos vídeos criados ou proponha formas de compartilhá-los entre os estudantes da turma.

## Indicação

Atualmente, a relação entre linguagem visual e sonora tem se ampliado. Se considerar oportuno, explore com os estudantes algumas dessas interações.

Continua

## Por dentro da arte

### Pautas musicais ilustradas

Os ilustradores russos Alexei Lyapunov e Lena Ehrlich trabalham juntos em uma série de desenhos feitos sobre partituras musicais.

Nesse trabalho, Alexei e Lena ilustram cenas coloridas do cotidiano que, ao se confundirem com os elementos musicais que há originalmente na partitura (notas musicais, claves, linhas, entre outros), ganham uma nova dimensão compondo imagens divertidas e inusitadas.



LYAPUNOV, Alexei;  
EHRLICH, Lena.  
**Partitura 11:**  
Crossfit. 2011.  
Ilustração.

### FOCO NA LINGUAGEM

- Inspirado na obra de Alexei e Lena, siga as instruções a seguir e as orientações do professor.
  - Selecione uma música que você escuta frequentemente em qualquer atividade do seu cotidiano fora da escola.
  - Tire fotografias (*selfies*) ou faça desenhos para criar um vídeo curto, utilizando essa música como trilha sonora e as imagens que você criou como material visual.
  - Apresente a sua produção na data pré-estipulada.

Faça no diário de bordo.

76

### Continuação

- O *site* Google Arts & Culture possibilita a criação de músicas com base em imagens, como pinturas. A cada diferente combinação de elementos visuais, os sons emitidos se transformam. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/experiment/paint-with-music/YAGuJyDB-XbbWg>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- A *reactable* pode ser definida como um sintetizador visual. É uma tecnologia desenvolvida em uma universidade e já utilizada por muitos artistas, como a cantora Björk, para produzir música a partir de uma mesa eletrônica, com luzes e símbolos que podem ser articulados e mobilizados para produzir e combinar sons. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hNeCHI4NAzw>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Apresente essas referências em sala de aula e converse com os estudantes sobre como é cada vez mais fácil articular sons e imagens, para além das partituras musicais, com o uso de recursos eletrônicos.

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Com a orientação do professor, reúna-se com os colegas de turma. Vocês vão participar de uma atividade de canto coletivo. Para isso, sigam as instruções a seguir.
- a) Fiquem em pé e em silêncio. Orientados pelo professor, vocês vão pressionar com os dedos indicador e médio de uma das mãos o local do pescoço no qual se localiza a artéria carótida. Vocês vão sentir com os dedos as “batidas” (pulsação) do coração pelo período de um minuto.
- b) Depois, caminhem pela sala de aula. Essa caminhada deve seguir o ritmo da pulsação de seu coração. Vocês conseguem perceber que o ritmo da caminhada de alguns colegas é diferente do ritmo da sua caminhada? Em caso afirmativo, descrevam essas diferenças.
- c) Quando o professor solicitar, formem uma roda. O professor agora vai criar alguns ritmos. Vocês vão acompanhar esses ritmos batendo palmas ou estalando os dedos.
- d) Depois, o professor vai produzir um som usando a boca. Esse som deve ser imitado por todos os integrantes da roda. Cada um pode sugerir um som diferente a ser imitado pelo grupo.
- e) Agora, para finalizar esta atividade, vocês vão escolher uma canção que todos (ou a maioria) conheçam. Vocês vão cantar todos juntos, em roda, a canção escolhida, marcando o ritmo com os pés ou batendo palmas. Lembrem-se de respirar com tranquilidade e de deixar os braços soltos ao lado do corpo nesta atividade de canto. Ouçam a voz dos colegas enquanto vocês cantam e procurem perceber quais têm a voz mais grave e quais têm a voz mais aguda.
- f) Ao final da atividade, depois de terem cantado a canção, conversem com o professor e os colegas sobre como foi a experiência de cantarem juntos.

### Avaliação

Para finalizar esta atividade, reflita sobre o aprendizado que obteve ao longo deste Tema. Depois, responda à questão a seguir.

- a) Durante a realização da atividade, você percebeu diferenças e semelhanças entre as vozes dos integrantes de seu grupo? Escreva no diário de bordo o nome dos colegas de seu grupo que parecem ter a voz mais grave e o nome daqueles que parecem ter a voz mais aguda. Depois, você vai compartilhar essas respostas com os colegas, verificando se eles tiveram a mesma percepção que você teve. (Se vocês tiverem realizado algum tipo de registro no diário de bordo durante a atividade, podem recorrer a ele para responder a esta questão.)

77

## Experimentações

Nessa atividade, peça ajuda aos estudantes para arrastar as carteiras para as laterais da sala de aula a fim de deixar o espaço livre para a atividade.

- a) Oriente os estudantes na localização do ponto no qual vão “sentir” com os dedos a carótida no pescoço (que fica na altura do pomo de adão – proeminência popularmente conhecida como “gogó”). Explique que eles devem deslizar o dedo para a lateral do pescoço, mantendo a mesma direção até a altura da orelha, e sentir a pulsação. Marque para a turma o tempo de início e de término em um relógio.
- b) Pergunte aos estudantes por que esses ritmos são diferentes. Incentive-os a dizer as hipóteses que tiverem elaborado. Depois, comente com eles que cada pessoa tem um número de batimentos próprio: em algumas o batimento é mais rápido, em outras, mais lento.

Continua

## Continuação

c) Oriente os estudantes nessa etapa da atividade. Crie alguns ritmos diferentes (por exemplo, batendo palmas, batendo o pé no piso, batendo as mãos em alguma parte do corpo).

d) Crie algum som com a boca para ser imitado pelos estudantes. Esse som pode ser produzido, por exemplo, por movimentos de vibração dos lábios ou da língua, usando os efeitos de estalidos diversos, a partir de consoantes sonoras etc. Dê preferência a sons sem altura definida.

e) Nessa atividade, é fundamental deixar os estudantes à vontade para cantar. Nessa faixa etária, é comum que eles se sintam envergonhados e refratários a esse tipo de atividade. Por essa razão, proponha a realização de cada um dos procedimentos da atividade. Aos poucos, eles vão se soltar e vão se permitir participar do canto coletivo.

f) Estimule os estudantes a contar como foi essa experiência, aproveitando para pedir a cada um que fale na sua vez, para não interromper o colega.

## Avaliação

Os estudantes devem expor sua percepção e compará-la com a dos colegas.

Avalie como os estudantes se envolvem com a prática vocal, mantendo-se concentrados e empenhados para a melhor *performance* possível.

É provável que alguns não se interessem pelo canto ou se sintam constrangidos com a exposição. Nesses casos, sugira alternativas, como auxiliar na organização, nas gravações e nos registros da atividade, ou, se alguns deles tocarem um instrumento, realizarem o acompanhamento musical.

## Pensar e fazer arte

Inicialmente, auxilie os estudantes a verificar a disponibilidade de espaço e datas viáveis para a realização do *show* de talentos. Não se esqueça de que é possível que alguns grupos necessitem de equipamento técnico específico (caixas de sons e instrumentos, por exemplo) situação que requer organização prévia ou adaptações.

Não é necessária a seleção de muitos grupos ou vozes para esse dia; além disso, caso haja poucas inscrições para as apresentações, elas podem ser realizadas em pequenos espaços e curto período, como o intervalo. O importante é a criação de espaços de execução e escuta musical, além de promover a integração dos estudantes.

Os próprios estudantes da sua turma podem aproveitar uma das canções que treinaram ao longo da Unidade para se apresentarem no dia do *show*. Auxilie-os na produção do material de divulgação do evento e, caso possível, nos equipamentos para gravação das apresentações.

A avaliação será pautada na participação e na capacidade de organização em grupo dos estudantes. Espera-se que haja envolvimento e que a comunidade escolar possa apreciar a execução de músicas “ao vivo” de forma estimulada e participativa.

## Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- Durante esta Unidade, você foi convidado a experimentar práticas musicais vocais e de percussão corporal associadas à *performance* musical coletiva. Agora, está na hora de ampliar as apresentações em sala de aula para o restante do contexto escolar, produzindo um *show* de talentos vocais na sua escola. Com seus colegas, sigam as instruções a seguir e as orientações do professor.
  - a) Verifiquem a possibilidade de datas e locais em que seja possível realizar esse evento.
  - b) Façam uma pesquisa com os membros da comunidade escolar para saber quem possui alguma prática vocal individual ou coletiva (canta em uma banda, sozinho ou em um coral) e convide-o a participar de um *show* de talentos.
  - c) Após a confirmação e a organização dos participantes, desenvolvam meios de divulgação para a formação de público. Podem ser criados cartazes ou pode ser realizada uma divulgação digital. Lembre-se de confeccionar materiais atrativos para chamar a atenção da plateia. Considere também convidar os familiares e os moradores do entorno da sua escola.
  - d) No dia do evento, se possível, registre as apresentações em vídeo e divulgue nas plataformas digitais da sua escola.



RODRIGO EL MARQUINO DA EDITORA

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



## Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo desta Unidade, você conheceu mais alguns outros aspectos da linguagem musical.

Durante esse estudo, você foi apresentado a alguns instrumentos de percussão, teve a oportunidade de conhecer alguns grupos musicais que utilizam o corpo e alguns objetos do cotidiano para criar suas músicas.

Você também teve a oportunidade de criar e experienciar improvisações utilizando vozes e sons corporais, e teve contato com a classificação das vozes.

Conheceu ainda diferentes estilos de música e aprendeu noções da escrita musical. Você também conheceu uma partitura ilustrada e teve a oportunidade de realizar um registro musical livre.

Além disso, experimentou a realização de atividades de canto que o levaram a ter contato com esses conhecimentos em diferentes situações.

Todo esse aprendizado é muito importante para desenvolver o modo como você se relaciona com a linguagem musical em contextos variados.

Agora que chegamos ao final desta Unidade, é importante que pense nesse aprendizado e no percurso que realizou até este momento.

Refleta e responda em seu diário de bordo às questões a seguir.



- a) Cite a proposta desta Unidade de que você mais gostou. Mencione também a proposta que mais o ajudou a compreender a linguagem musical. Justifique sua escolha.
- b) Descreva o que você achou da experiência de participar das atividades de canto. Depois, compartilhe sua resposta com o professor e os colegas.
- c) Ao chegar ao fim desta Unidade, você considera que esse estudo mudou a maneira como você aprecia a música? Em caso afirmativo, explique como.
- d) Após ter estudado esta Unidade, reflita sobre o que poderia ajudá-lo a saber mais sobre música.
- e) De que modo os aprendizados da Unidade contribuíram para aprofundar a sua relação com as músicas das quais você gosta?
- f) A partir dos aprendizados e experiências da Unidade, como você acha que a música pode estar mais presente no espaço escolar?
- g) Você acha que a música o ajuda a pensar a sua vida em um sentido mais amplo? Se sim, por quê?

79

## Continuação

Outro ponto a ser observado são as práticas de pesquisa implementadas, como seminário, uso de recursos digitais, criação de cartazes etc. Os estudantes podem se autoavaliar tendo em vista os modos de organização e cooperação que cada um deles, individualmente, e os grupos precisaram colocar em andamento para concluir as propostas.

Por fim, não deixe de considerar que a autoavaliação oferecerá subsídios para você repensar a sua prática pedagógica para o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas. O que você faria diferente? Há lacunas de aprendizagem que poderão ser corrigidas ou revistas nas próximas Unidades? De que modo você pode adaptar as propostas para lidar com as necessidades específicas dessa turma?

## Autoavaliação

Proponha aos estudantes que revisitem a Unidade e as atividades realizadas em cada Tema. Essa é uma oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem da linguagem musical. Oriente-os a retomar as anotações que fizeram para responder às questões.

Aproveite para revisar os objetivos de cada Tema e revisar as habilidades trabalhadas, de modo a verificar se a aprendizagem contemplou os objetos de conhecimento pertinentes ao ensino de música.

Se possível, retome algumas das propostas com eles, fazendo uso das anotações no diário de bordo para que os estudantes se lembrem das pesquisas, discussões, reflexões e experimentações.

Nesta Unidade, eles não discutiram apenas uma linguagem artística, mas também a sua relação com a vida de um modo mais amplo, com temas como o *bullying*, a saúde mental, as culturas indígenas e os direitos humanos, entre outros. Você pode ler as perguntas do livro em voz alta, em roda, e propor uma retomada desses temas.

Continua

## Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

**Competências gerais:** 1, 2, 3, 5, 8, 9 e 10.

**Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:** 1, 3, 4, 5 e 6.

**Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental:** 1, 2, 3, 4, 6, 7 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  
(EF69AR19)

### 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)  
Arte e tecnologia  
(EF69AR35)



# O CORPO COMO EXPRESSÃO

ÉLIO PARANIBENDITA – CONTEÚDO & IMAGEM



Os atores Bruno Caldeira e Gustavo Rizzotti em cena do espetáculo **Zigg & Zogg**, da Cia. 2 de Teatro, em Juiz de Fora (MG), em 2016.

### NESTA UNIDADE:

- TEMA 1 ▶ Corpo e gestualidade
- TEMA 2 ▶ A dramaturgia do corpo
- TEMA 3 ▶ A arte de fazer rir

80

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

## Sobre esta Unidade

Na Unidade de teatro, o corpo e a autopercepção criativa e autoral continuam em foco. Em primeiro lugar, a **gestualidade** da linguagem teatral é explorada, com propostas de experimentação e conexões com a visualidade – cinema mudo, cenografia, adereços e figurinos. Em segundo lugar, os estudantes pensam os potenciais de dramaturgia a partir do corpo, com ênfase na mímica e na *commedia dell'arte*. Ao longo da Unidade, os estudantes realizam diversas experimentações com o teatro, fazem uma pesquisa com os familiares ou pessoas mais velhas sobre gêneros musicais e encerram as propostas com um exercício de leitura dramática. Articulam, assim, as referências artísticas à reflexão e à experimentação em aula.

## De olho na imagem



Os atores Bruno Caldeira e Gustavo Rizzotti no espetáculo **Zigg & Zogg**, da Cia. 2 de Teatro, em Juiz de Fora (MG), em 2016.

1. Quantos atores estão em cena? Onde eles estão sentados?
2. Como é o figurino deles? Esse figurino faz você se lembrar de alguma personagem?
3. Como é a maquiagem dos atores?
4. Você sabe qual é o nome das personagens interpretadas pelos atores retratados nessa fotografia?
5. Que partes do corpo dos atores estão evidentes na imagem?
6. Embora eles estejam posicionados de modo muito parecido no palco, mencione ao menos três diferenças que é possível observar no posicionamento dos atores.
7. Para onde está direcionado o olhar dos atores? Converse com os colegas.

Faça no diário de bordo.

81

## De olho na imagem

A leitura da imagem que abre a Unidade é uma oportunidade para realizar uma **avaliação diagnóstica** dos repertórios dos estudantes, assim como suas percepções individuais e coletivas sobre a imagem apresentada. É um momento importante para encontrar focos de trabalho que poderão ser aprofundados nas aulas posteriores e, se necessário, rever planejamentos elaborados para o uso do livro.

Para isso, direcione sua atenção àquilo que os estudantes estão lendo, o que chama a atenção à primeira vista e os repertórios culturais a que eles associam e compartilham na leitura de imagem. Considere também *como* estão lendo, se estão à vontade para se colocar, mobilizados ou não pela referência imagética, se apresentam dificuldades de identificação de algum elemento visual etc.

1. Observe atentamente a imagem com os estudantes. Depois desse momento de observação e de eles terem dado diferentes respostas às perguntas, converse com eles olhando para a imagem e destaque a

Continua

## Continuação

presença de dois atores em cena. A seguir, comente que os atores estão sentados, de lado, sobre uma pilha de papéis ou de jornais.

2. Peça a eles que comentem o que observam do figurino dos atores da fotografia. Espere-se que mencionem que eles parecem estar vestidos e maquiados da mesma maneira. O figurino consiste em uma camiseta branca com mangas listradas horizontalmente (preto e branco), suspensório e meias com o mesmo padrão listrado, gorro, calça e sapatilhas da cor preta. Incentive-os a relacionar o figurino com personagens que eventualmente conheçam. Valorize esse momento de elaboração de hipóteses.

3. Deixe que eles respondam livremente. Depois, comente que a maquiagem é branca e recobre todo o rosto dos atores, como se fosse uma “máscara”. As sobrancelhas estão delineadas na cor preta e foi pintado um pequeno bigode.

4. Incentive os estudantes a ler atentamente a imagem e a legenda. É possível que eles relacionem o nome do espetáculo **Zigg & Zogg** ao nome das personagens retratadas. Aproveite para destacar a importância da legenda, que contém informações de texto que complementam a informação visual da imagem.

5. Primeiro, incentive-os a responder. Depois, chame a atenção para o fato de que o corpo todo de cada um dos atores faz parte da composição cênica. Destaque, no entanto, que é possível perceber a ênfase nas expressões faciais, principalmente no movimento da boca (que parece estar emitindo um som de “Ó”) e nos olhos dos atores, que estão arregalados. Leve os estudantes a perceber que os atores agem como se estivessem espantados com algo. Os dois estão posicionados de perfil para a plateia, e as mãos de um deles parecem se apoiar nas pernas, enquanto o outro apoia uma das mãos na pilha de papéis. Ainda assim, mesmo posicionados de perfil, ambos os atores se colocam

Continua  
81

### Continuação

de modo que todo o corpo possa ser visto, privilegiando uma relação de frontalidade com o público, como em uma pintura, em que o espectador observa a imagem de frente.

6. Diferenças: a) O ator da direita está apoiado na ponta dos pés, enquanto o outro apoia o pé todo no chão; b) O ator da esquerda apoia as mãos sobre as pernas, e o outro as apoia na pilha de papéis; c) O ator da direita parece estar mais virado para a plateia, pois podemos ver mais a área de seu peito do que a do ator da esquerda.

7. Deixe que eles respondam livremente e que elaborem hipóteses. Depois, conclua que ambos olham para algum ponto em direção à plateia. Destaque que eles olham de modo cômico e caricato, parecendo estar surpresos ou espantados.

### Artista e obra

Pergunte aos estudantes se eles já ouviram falar em **produção teatral**. Deixe-os à vontade para responder. Depois, comente com eles que o **produtor teatral** é o profissional responsável, em uma peça, pela parte administrativa e financeira, por organizar os recursos materiais e econômicos para a montagem de uma produção teatral, englobando locações de teatros, pagamento de atores e técnicos, compra ou empréstimo de material, supervisão da confecção de figurinos e cenários etc.

Se considerar oportuno, aproveite para apresentar aos estudantes a noção de **triangulação**, amplamente presente na atividade teatral de caráter cômico. Em diferentes estilos teatrais, sobretudo naqueles em que há máscara (o nariz do palhaço, por exemplo, que é considerado “a menor máscara do mundo”), os atores usam a triangulação como forma de pontuar seus movimentos. A triangulação consiste na repetição sucessiva de um olhar voltado para o público, outro

**Continua**

## Artista e obra

### Cia. 2 de Teatro

Nesta Unidade, você terá a oportunidade de conhecer grupos e estilos do teatro e do audiovisual que trabalham com a expressão corporal e o riso.

Na página anterior, você pôde observar a cena de um espetáculo da Cia. 2 de Teatro, fundada pelos artistas Frederico Magella e Gustavo Rizzotti, em 1994. Desde 2004, o ator Bruno Caldeira também integra o grupo.

FOTOGRAFIAS: MAYRA HALLMFC/OAREMA



Frederico Magella, no Rio de Janeiro (RJ), em 2018.



Gustavo Rizzotti, no Rio de Janeiro (RJ), em 2018.



Bruno Caldeira, no Rio de Janeiro (RJ), em 2018.

Como forma de explorar ao máximo a expressão corporal dos atores, a Cia. 2 de Teatro propõe espetáculos em que não há o uso de palavras. Em algumas dessas apresentações, o fio condutor da ação é a música.

Com foco na linguagem gestual, os atores utilizam recursos da **pantomima** e **técnicas de palhaço**. Elementos do cinema mudo, das histórias em quadrinhos e do circo inspiram as criações do grupo. Todos esses estilos você poderá conhecer melhor ao longo de toda esta Unidade.

A Cia. 2 de Teatro já realizou mais de dez espetáculos e se apresentou em países como Rússia, Bulgária, Chile, Argentina e México. Frederico Magella, Gustavo Rizzotti e Bruno Caldeira se revezam em diferentes funções na criação teatral, como direção, interpretação, produção, entre outras atividades do fazer teatral. Frederico, por exemplo, é conhecido nacionalmente por seu trabalho como produtor teatral e é responsável pelo Festival Internacional de Teatro Palco & Rua de Belo Horizonte (MG). Gustavo Rizzotti, além de atuar, responde pela direção e pela criação da iluminação e dos cenários de muitos dos espetáculos da companhia.

82

### Continuação

voltado para o foco de sua comunicação em cena (seja um objeto, seja o outro ator) e a finalização do movimento, voltando-se novamente para o público. Desse modo, a cada ação ou fala, o movimento tem início e finaliza reafirmando a cumplicidade do olhar do espectador.



## CORPO E GESTUALIDADE

### TEATRO SEM PALAVRAS

Você consegue imaginar a apresentação de uma peça de teatro em que não haja falas e diálogos? É isso o que ocorre no espetáculo **Zigg & Zogg**, da Cia. 2 de Teatro, que conhecemos nas páginas anteriores. Nessa peça, há apenas duas personagens, retratadas na imagem da abertura, e as cenas ocorrem sem que os atores digam uma palavra sequer.

Se os atores não usam a fala, como, na sua opinião, eles conseguem se comunicar com o público e apresentar a história desenvolvida na peça? Observe atentamente a fotografia reproduzida a seguir e levante hipóteses.



Os atores Bruno Caldeira e Gustavo Rizzotti em cena do espetáculo **Zigg & Zogg**, da Cia. 2 de Teatro, em Juiz de Fora (MG), em 2016.

Observe o olhar, os gestos e as expressões faciais dos atores retratados na fotografia. Você percebe que há certo exagero nos gestos e nas expressões? A intenção desse exagero é reforçar as ideias ou as emoções que as personagens vivenciam e facilitar sua comunicação com o público. Desse modo, na peça **Zigg & Zogg**, a construção dos sentidos acontece com base na leitura que o público faz do corpo dos atores em cena.

83

### Objetivos

- Identificar o teatro sem palavras, reconhecendo que a expressão corporal dos atores é o principal meio de comunicação com o público.
- Conhecer espetáculos e atores que não fazem uso de falas em suas encenações.
- Reconhecer a importância da linguagem corporal na cena teatral.
- Identificar a arte de representar apenas com gestos corporais no cinema mudo.
- Perceber a importância não somente da expressão corporal dos atores, mas também de outros elementos visuais, como o cenário, o figurino, os adereços e a maquiagem, para a composição da cena de um espetáculo teatral.
- Conhecer profissões envolvidas no desenvolvimento de propostas teatrais.

### Continuação

- Experienciar a utilização da comunicação gestual e corporal por meio do jogo e da organização da ação teatral.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

### Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR03), (EF69AR19), (EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR26), (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR32) e (EF69AR35).

### Contextualização

Auxilie os estudantes na leitura da imagem. Incentive-os a observar atentamente os corpos dos atores e a elaborar hipóteses acerca de possíveis significados para as expressões apresentadas. Converse com eles sobre como percebem o próprio corpo e convide-os a compartilhar momentos em que conseguiram se comunicar sem que fosse necessário o uso da fala. Reflita com eles sobre as ocasiões em que suas emoções ou intenções foram comunicadas por meio de suas posturas, expressões faciais e gestos. Esclareça que, ao longo da história do teatro, os artistas trabalharam com o corpo em diferentes perspectivas e que, em decorrência disso, foram sendo criadas estéticas variadas. Na tragédia, por exemplo, o tronco e os membros têm sua mobilidade reduzida, ao passo que, nos dramas psicológicos, as mãos e os olhos são as principais ferramentas expressivas. Já no teatro de rua e nas manifestações populares, o corpo todo é convocado à ação, com gestos e movimentos amplos. Nessas propostas, a busca dos artistas teatrais foi justamente por uma linguagem corporal que pudesse ir além da mera ilustração de palavras ditas em cena. Com isso, muitas investigações artísticas retiraram a palavra da cena, na tentativa de encontrar os possíveis signos e sentidos a serem criados e comunicados pelo corpo.

Continua

## Contextualização

Converse com os estudantes sobre outras manifestações artísticas em que a gestualidade do corpo é colocada em evidência. Você pode citar, por exemplo, a produção do Renascimento, em que a pintura e a escultura davam destaque para a expressividade corporal. No Renascimento, uma das principais premissas filosóficas era a de que o ser humano (e não mais Deus) estaria no centro do Universo. Em decorrência disso, os artistas passaram a estudar a anatomia humana e a produzir suas obras delegando um papel central às posturas, aos gestos e às expressões corporais.

Se julgar oportuno, apresente algumas obras do Renascimento, como o teto da Capela Sistina, em que o artista italiano Michelangelo retratou a criação de Adão por meio de um gesto similar ao apresentado na fotografia do espetáculo **Zigg & Zogg**.

Nesta página e na anterior, você está explorando as perspectivas de um trabalho teatral todo construído com base na linguagem corporal. Como temos visto, mesmo sem a palavra, é possível alcançar a comunicação com o espectador apenas com o uso da expressividade corporal. A fim de problematizar essa compreensão e auxiliar na ampliação das reflexões acerca do corpo na criação teatral, leia o texto “Corpos em arte”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

## O CORPO NA CRIAÇÃO TEATRAL

Na página anterior você viu que, na cena teatral, a **linguagem corporal** é tão significativa quanto a palavra (nesse caso, as falas dos atores). Quando falamos de linguagem corporal, estamos nos referindo a todos os movimentos, às pausas, às expressões e aos gestos realizados em cena.

As ações corporais realizadas em cena sempre têm uma intenção e o que se espera é que sejam interpretadas pelo público. Por exemplo, ao fazer o gesto de levantar o dedo polegar para alguém, queremos dizer que algo está correto e esperamos que a pessoa a quem direcionamos esse gesto entenda. Isso também acontece em uma cena teatral.

Observe a fotografia reproduzida a seguir.



Os atores Gustavo Rizzotti e Bruno Caldeira em cena do espetáculo **Zigg & Zogg**, da Cia. 2 de Teatro, em Juiz de Fora (MG), em 2016.

Faça no diário de bordo.

### FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a imagem e responda às questões a seguir.
  - a) Descreva as ações corporais realizadas pelos atores na cena retratada na fotografia desta página. Eles estão fazendo os mesmos gestos e as mesmas expressões?
  - b) Qual seria a intenção dos atores nessa cena?

84

### Foco na linguagem

1. a) Os atores estão com um dos braços levantados e tocam-se por meio do dedo indicador. A cabeça de ambos está levantada, e a expressão facial é marcada pelos olhos arregalados e pela boca aberta. Espera-se que os estudantes percebam que os gestos e as expressões realizados pelos atores são muito parecidos e que eles estão posicionados de maneira “espelhada”.

b) Considere todas as possibilidades e lembre-os de que não há certo ou errado nessa análise – o que conta é o olhar de cada um para a cena retratada. Após ouvi-los, comente que a expressão facial dos atores poderia revelar a surpresa despertada pelo contato estabelecido entre eles por meio do toque dos dedos indicadores de ambos. Chame a atenção também para o fato de que esse gesto faz parte de uma história contada ao longo de todo o espetáculo; portanto, a leitura dessas expressões é um meio de entender toda a história e, principalmente, as personagens que fazem parte dela.

## ESPELUNCA

Outro espetáculo em que não há o uso de falas é **Espelunca**, da Cia. Teatral Milongas. Essa peça apresenta a relação entre o dono (e também garçom) de um restaurante que está prestes a perder tudo e um cliente muito atrapalhado que chega ao estabelecimento. Assim como em **Zigg & Zogg**, essas são as únicas personagens do espetáculo.

Observe na fotografia a seguir uma cena da peça **Espelunca**.



RENAN LIMACIA. TEATRAL MILONGAS

Os atores Adriano Pellegrini (ao fundo) e Roberto Rodrigues, em cena do espetáculo **Espelunca**, da Cia. Teatral Milongas, no Rio de Janeiro (RJ), em 2012.

Em **Espelunca**, embora os atores não pronunciem nenhuma palavra, eles exploram a sonoridade em diferentes situações. Em alguns momentos, por exemplo, eles emitem sons que complementam as ações corporais que realizam. Outro exemplo ocorre no momento em que o ator que interpreta o garçom realiza um tipo de percussão com duas colheres. A proposta desse espetáculo também é desenvolvida com base na trilha sonora, composta de **chorinhos**. Leia mais sobre esse gênero musical na próxima página.

### PARA ACESSAR

- Cia. Teatral Milongas. Disponível em: <https://www.ciateatralmilongas.com>. Acesso em: 30 abr. 2022.

No site da Cia. Teatral Milongas, é possível obter mais informações sobre a trajetória e os projetos desenvolvidos pela companhia, assistir a um vídeo e ver outras fotografias do espetáculo **Espelunca**.

## Continuação

### Dramaturgia sonora

A dramaturgia sonora é uma área de estudo da sonoplastia que se ocupa da relação de sentidos entre os sons escolhidos para determinado espetáculo teatral, seu texto e as escolhas de encenação.

“A dramaturgia sonora procura compreender com que elementos da cena uma música ou som podem se articular: ora descrevem, narram, argumentam, adotam pontos de vista, produzem diferentes estados, ou evocam sensações no espectador. Enquanto elemento narrativo, podem sublinhar a dimensão privada da história de uma personagem, ou projetar sua trajetória na esfera pública procurando mostrá-la não como personagem individual, mas como personagem histórica. Sons e música podem atuar como elementos indiciais, que expõem a presença de um objeto na cena ou na imaginação de uma personagem, ainda que esse objeto não seja visualizado. Mas podem também revelar, através de um procedimento simbólico, conteúdos externos ao fenômeno puramente sonoro ou musical.”

KOUDELA, Ingrid; JÚNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015. p. 162.

## Contextualização

Ao comentar o espetáculo **Espelunca**, da Cia. Teatral Milongas, explore o fato de que a construção da encenação se apoia na trilha sonora para as ações dos atores.

Converse com os estudantes sobre a importância da relação entre os atores e a trilha sonora nesse espetáculo. Explique que, em muitos espetáculos sem palavras, a música tem o papel de destacar alguns gestos dos atores ou momentos importantes da narrativa. Você pode usar alguns desenhos animados como exemplo. Pergunte aos estudantes se já assistiram a desenhos animados em que não há palavras. O clássico **Tom & Jerry** é um exemplo. Nesse desenho, a trilha sonora tem função narrativa, sublinhando gestos e movimentos, bem como reforçando estados e desejos das personagens. Podemos até mesmo falar em uma espécie de “dramaturgia sonora”.

## Por dentro da arte

Desde 2020, o estilo musical do choro tem passado por um processo de reconhecimento da sua condição de patrimônio cultural imaterial brasileiro. Isso significa que ele poderá ser reconhecido, em breve, como uma prática cultural contínua que caracteriza a cultura do país.

Reconhecimento como patrimônio pelos órgãos oficiais implica uma ampla pesquisa bibliográfica, museológica, arquivística e de registros visuais, sonoros e audiovisuais. Além dessas documentações, é possível que sejam realizadas entrevistas com os chorões (músicos que tocam choro) e com pesquisadores dessa expressão cultural, para ampliar a compreensão sobre a história, os contextos e os modos de produção do choro.

## Sugestão de pesquisa

Você pode propor uma pesquisa sobre os “sons de tempos atrás”. Essa proposta pode ser desenvolvida em parceria com o professor de História ou de Língua Portuguesa. Ela se relaciona com o **Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo**, mais especificamente com os subtemas **Vida familiar e social** e também **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**, uma vez que estimula o diálogo familiar, o respeito e a atenção às histórias que as pessoas mais velhas têm para compartilhar.

A sugestão é que os estudantes pratiquem a técnica de pesquisa **entrevista semiestruturada**, que propõe a elaboração de um roteiro flexível de perguntas, podendo ser modificado a partir da escuta atenta àquilo que a pessoa que está sendo entrevistada traz e de sua própria curiosidade como entrevistador.

Sugira aos estudantes que elaborem apenas três perguntas e adicionem outras ao longo da entrevista. Peça-lhes que usem o diário de bordo para anotar as respostas e, se possível, que anotem tam-

Continua

## Por dentro da arte

### O chorinho

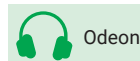
O **choro**, ou **chorinho**, é um gênero musical da música popular brasileira, completamente instrumental e caracterizado por um estilo “choroso”, em tom de lamento.

A origem do chorinho remonta a cerca de 150 anos atrás, no Rio de Janeiro (RJ), por influência dos instrumentos de cordas, vindos com a corte portuguesa, e do lundu, ritmo africano com base na percussão.

Os grupos de choro são constituídos, em geral, por um trio musical, composto da flauta, responsável pelos solos, do cavaquinho, que cria a harmonia musical, e do violão, que funciona como uma espécie de contrabaixo. O pandeiro também é usado para o acompanhamento rítmico.

O choro também consagrou-se como uma importante expressão musical da boemia suburbana carioca. Alguns dos chorões mais célebres são Chiquinha Gonzaga (1847-1935), Ernesto Nazareth (1863-1934), Alfredo da Rocha Vianna, o Pixinguinha (1897-1973) e, mais recentemente, Paulinho da Viola.

Ouçã o áudio “Odeon”, de Ernesto Nazareth”, chorinho composto em 1910.



ACERVO CHIQUINHA GONZAGA/SBATE/INSTITUTO MONTEIRA SALES



Chiquinha Gonzaga. Fotografia de 1932. Local desconhecido.



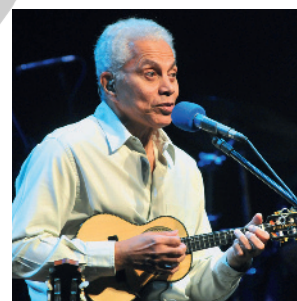
Ernesto Nazareth. Fotografia de 1932. Local desconhecido.

NICOLAS – COLEÇÃO LUIZ ANTONIO DE ALMEIDA

ARQUIVO FOLHA PRESS



Pixinguinha, em São Paulo (SP), em 1955.



Paulinho da Viola, em Brasília (DF), em 2012.

ANTONIO CUNHA/ESP. CBIDA. PRESS

### Continuação

bém algumas das novas perguntas feitas durante a entrevista, para que depois possam avaliar com o professor e os colegas a diferença entre planejar e praticar essa técnica de pesquisa.

Como o tema será o repertório musical das pessoas mais velhas, é interessante sugerir aos estudantes que as perguntas investiguem questões como:

- a) A familiaridade e o interesse que os entrevistados têm ou não pelo chorinho e quais outros conhecimentos e preferências musicais têm, considerando suas referências culturais.
- b) Com base nessas referências musicais, quais memórias, cenas, pessoas, acontecimentos, filmes, peças teatrais, novelas etc. os ritmos musicais fazem lembrar. Ou seja, uma investigação do modo como as canções estão presentes na vida cotidiana e na dramaturgia.

Após a realização das entrevistas, organize os estudantes em uma roda de conversa para que compartilhem os resultados de suas pesquisas e dialoguem com os colegas sobre aquilo que aprenderam.



## O CINEMA MUDO

A arte de representar utilizando apenas gestos corporais também está presente no cinema. Aliás, todos os filmes produzidos até 1927 eram mudos.

No cinema mudo, as falas dos atores algumas vezes apareciam em textos inseridos entre uma cena e outra, e as apresentações, geralmente, eram acompanhadas de trilhas musicais executadas ao vivo por um pianista ou uma orquestra que ficava no interior do cinema. Essas trilhas musicais eram muito importantes, pois ajudavam a criar os diversos climas das cenas do filme.

As dificuldades envolvidas na criação de um filme mudo estimularam o surgimento de grandes artistas, cuja principal característica foi o desenvolvimento de um humor físico e de uma capacidade expressiva totalmente apoiada no corpo. Buster Keaton (1895-1966) e Charles Chaplin (1889-1977) estão entre os mais renomados ícones dessa forma de cinema.



Buster Keaton, no centro, em cena do filme **O homem das novidades** (1928).



Charles Chaplin em cena do filme **Vida de cachorro** (1918).

## COMEDIANTES DO CINEMA MUDO

Outra figura importante do cinema mudo foi Harold Lloyd (1893-1971), ator e diretor estadunidense considerado um ícone das comédias do cinema mudo. Um dos principais filmes em que Lloyd atuou foi **O homem mosca**, de 1923. Ao se tratar das comédias do cinema mudo, também merece destaque a dupla Stan Laurel (1890-1965) e Oliver Hardy (1892-1957), conhecidos como o Gordo e o Magro.

Comédias do cinema mudo são uma das principais referências dos criadores dos espetáculos **Zigg & Zogg** e **Espelunca**, que conhecemos nas páginas anteriores.



Harold Lloyd, no filme **O homem mosca** (1923).



Stan Laurel e Oliver Hardy, em cena do filme **Atoll K** (1951).

### PARA ASSISTIR

- **A invenção de Hugo Cabret.** Direção: Martin Scorsese. Produção: GK films. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2012. 1 DVD (126 min).

Hugo Cabret, um garoto órfão que guarda somente um robô como lembrança do pai, vai viver uma grande aventura ao conhecer a jovem Isabelle, com quem fará uma grande amizade. Nessa aventura, a dupla vai conhecer a origem do cinematógrafo, como foram criados os primeiros filmes e outras curiosidades sobre a história do cinema.

## Indicação

Se possível, assista a alguns trechos de filmes mudos musicados com os estudantes, sugerindo que percebam as relações entre expressão corporal, a história que é contada e a trilha musical. Uma possibilidade para ampliar a percepção estética dos estudantes para essas relações é assistir a algumas cenas dos filmes, primeiro sem o som e depois com o som.

Há, por exemplo, diversas versões musicadas do filme **O homem mosca** disponíveis na internet. Na plataforma gratuita de transmissão de vídeos Libreflix é possível assistir na íntegra a versões musicadas dos filmes **Viagem à Lua** (1902) e **Tempos modernos** (1936), disponíveis em: <https://libreflix.org>.

Embora não seja tão frequente, atualmente algumas orquestras e outros grupos musicais fazem narrativas musicais ao vivo de filmes mudos, como é o caso da Orquestra Jazz Sinfônica Brasil, que já se apresentou em sessões de cinema dos filmes **O homem mosca**, **O encouraçado Potemkin**, entre outros.

## O cinema mudo

Nos primórdios da história do cinema, as dificuldades tecnológicas eram imensas, o que acabou impondo uma característica que logo se tornaria parte da linguagem: o cinema mudo. Como ainda não havia a possibilidade de gravar som e imagem ao mesmo tempo, nem de sincronizar a sonoridade com as imagens que deslizavam nas telas, os primeiros filmes tiveram de encontrar outros meios de contar suas histórias ao público: a inserção de legendas e textos entre as cenas; o desenvolvimento de uma atuação física e estilizada; e a execução da trilha e dos efeitos sonoros ao vivo, durante a exibição. Os filmes eram mudos, mas não silenciosos.

## Experimentações

O foco do jogo proposto nesta página é o exercício da comunicação por meio das expressões corporais, que possibilita trabalhar com três elementos fundamentais de organização da ação no teatro: quem (personagem que está sendo representada), onde (em que lugar está a personagem) e o quê (ação dramática, ou seja, o que a personagem está fazendo).

a) Caso os estudantes tenham dificuldade para decidir qual cena vão representar, apresente este exemplo: se o **quem** for um jogador de futebol, os integrantes do grupo devem representar uma partida chutando a bola, fazendo dribles etc.

b) Explique que, se o **onde** for uma cozinha, por exemplo, os integrantes do grupo podem fazer os gestos de quem lava a louça, pega algo na geladeira etc.

c) Diga-lhes que se o **o quê** (ação) for pescar, os integrantes podem fazer os gestos de quem está em um barco segurando varas de pesca, molinetes, colocando iscas no anzol, puxando os peixes etc.

## Avaliação

Os conteúdos estudados até aqui apresentam formas de expressão teatral que têm como foco a comunicação por meio da expressão corporal, com o uso de gestualidades, visualidades e ausência de palavras. O exercício teatral desta seção proporciona aos estudantes experienciar esses elementos de forma prática e expressiva.

Para a avaliação, identifique ao longo da execução do exercício se eles conseguiram se expressar claramente utilizando as expressões faciais e corporais. Observe se eles são capazes de relacionar a prática vivenciada com os conteúdos abordados até aqui.

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Com as orientações do professor, forme um grupo com três colegas. Vocês vão participar de um jogo com três rodadas de cenas curtas e improvisadas, que devem ser realizadas apenas por meio de gestos e expressões faciais, conforme as indicações a seguir.

### Procedimentos

- Quem?** Nessa rodada, cada grupo deve escolher uma **personagem** para apresentar aos colegas de turma. Depois de terem concluído a apresentação, os colegas que observaram levantarão hipóteses sobre de quem se tratava, descrevendo suas percepções.
- Onde?** Nessa rodada, cada grupo tem de escolher um **lugar** onde se passavam as ações e, ao final da apresentação, os colegas devem, do mesmo modo, dizer onde elas ocorreram, com base nas percepções que tiveram.
- O quê?** Nessa rodada, cada grupo escolhe uma **ação** a ser representada. Os colegas que observaram a cena deverão dizer qual era a ação encenada.
- Após terem realizado as rodadas desse jogo, conversem sobre a preparação e a realização de cada rodada. Qual delas vocês acharam que foi a mais fácil? E qual foi a mais difícil? O que foi necessário para realizar o jogo? O que foi preciso para tentar compreender as ações dos demais grupos?

### Avaliação

- Como foi realizar as três etapas da atividade?
- Em qual das etapas você sentiu mais tranquilidade para realizar? Por quê?
- Em qual das etapas você sentiu mais dificuldade para realizar? Por quê?
- A experiência da atividade reflete quais conteúdos estudados até aqui?



RODRIGO ELIARQUIVO DA EDITORA

## A CONSTRUÇÃO DA VISUALIDADE

Em espetáculos como **Zigg & Zogg** e **Espelunca**, a expressão corporal dos atores dialoga com outros elementos visuais, como o **cenário**, o **figurino** e os **adereços**. Esses elementos são responsáveis pela composição da cena e integram o que chamamos **encenação**.

O cenário é formado por elementos visuais, como móveis, telões e efeitos de luz. Por meio do cenário, é possível caracterizar o espaço (lugar) e o tempo (época) em que transcorre a ação apresentada na peça.

O figurino é o conjunto de roupas que os atores usam em uma encenação e tem a finalidade de conferir identidade às personagens representadas. O figurino possibilita que o público perceba e identifique, por exemplo, a época em que transcorre a história e a classe social da personagem retratada.

Os adereços, por sua vez, são objetos e acessórios que também compõem o cenário e o figurino. Esses materiais têm muita importância, uma vez que são utilizados como ferramentas expressivas fundamentais para contar uma história. Uma faca, por exemplo, é um adereço que gera tensão em cena, e um chapéu de *chef* ajuda a caracterizar a personagem. Observe os elementos de adereço na fotografia a seguir.



Os atores Adriano Pellegrini e Roberto Rodrigues em cena do espetáculo **Espelunca**, da Cia. Teatral Milongas, no Rio de Janeiro (RJ), em 2012.

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

RENAN LIMA/CIA. TEATRAL MILONGAS

Faça no diário de bordo.

### FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a fotografia do espetáculo **Espelunca** e responda:
  - a) Que elementos visuais são utilizados na construção do cenário mostrado? E qual é o espaço construído por esses elementos?
  - b) Descreva o figurino dos atores. Como esse figurino dialoga com o cenário?

89

### Contextualização

Chame a atenção dos estudantes para a importância dos elementos visuais na construção da cena teatral e na definição dos espaços onde as ações transcorrem, bem como na caracterização das personagens por meio dos figurinos e maquiagens.

Comente com eles que o **cenário** integra a arte da **cenografia**: a criação dos espaços cênicos envolve tanto a caracterização de um ambiente em que transcorre uma peça teatral como o pensamento sobre a arquitetura cênica, a construção do edifício teatral, as possíveis funções e significados das relações entre palco e plateia (arena, frontal, corredor etc.) e as regiões de entradas e saídas dos atores. Explique que, na Grécia antiga, e por muitos anos depois, a cenografia muitas vezes se restringia a um telão pintado, que ilustrava o local onde acontecia a ação. A descoberta e a utilização da luz elétrica foram determinantes para novas perspectivas, uma vez que os recursos tecnológicos possibilitaram maior ousadia na criação dos espaços cênicos. Atualmente, muitos artistas e grupos de teatro buscam espaços reais

Continua

### Continuação

(presídios, hospitais, igrejas etc.), apresentando as histórias nesses espaços. Essa busca revela a compreensão da cenografia na contemporaneidade: não apenas a ilustração de um ambiente, mas uma arte do palco que cria sentidos próprios e oferece ao espectador uma visão peculiar sobre a história que está sendo contada.

### Foco na linguagem

1. a) Espera-se que os estudantes mencionem os elementos visíveis na fotografia, como a mesa e as cadeiras que constituem o cenário e os adereços, como a toalha na mesa, o copo, o prato, o cardápio e os utensílios para servir refeições. Há ainda o biombo ao fundo, que delimita o espaço como se fosse uma "parede" e é composto de uma luminária, um "quadro", um cabideiro com um paletó pendurado, entre outros. Todos esses elementos cenográficos constroem uma representação do interior de um restaurante, onde se desenrola a peça.

b) O ator que está em pé veste um figurino semelhante ao de um garçom, nas cores branca e preta, composto de uma camisa, um colete, um avental e, como adereço, um chapéu de *chef*. Ele segura uma toalha ou guardanapo branco. O ator que está sentado à mesa traja uma camisa de manga curta sobre uma camisa de manga longa e um colete, uma gravata e chapéu; ele tem uma aparência humilde. O cenário cria o ambiente da cena, dando aos espectadores as informações necessárias para que possam entender onde se passa a história e quais são as características desse lugar (por exemplo, um restaurante decadente). O figurino também contribui para construir esses sentidos. Conclua comentando com os estudantes que a cenografia dessa peça foi construída para contribuir para o jogo proposto pelos atores, de modo que as cadeiras e a mesa abrem e fecham, facilitando ações e modificações no espaço.

## Contextualização

Ao abordar o trabalho do **figurinista**, comente com os estudantes que, assim como o cenógrafo pensa a cenografia para além da mera ilustração, a construção do figurino também se constitui como uma criação específica. Diga-lhes que o figurino de um espetáculo pode tanto ajudar o espectador a desvendar a época ou a classe social a que pertencem as personagens quanto oferecer pistas sobre o universo interior, os traços psicológicos ou o humor desta ou daquela personagem.

Ao comentar o trabalho dos **aderecistas**, explique que, em grandes produções, esses profissionais exercem outras funções ligadas à organização e à utilização dos adereços durante a apresentação do espetáculo. Trata-se do **contrarregra** e do **camareiro**.

Enquanto o contrarregra cuida dos adereços de cena (objetos que compõem o cenário ou são utilizados por várias personagens em cena), o camareiro cuida dos adereços diretamente ligados ao ator (chapéus, máscaras etc.).

## O CENÓGRAFO, O FIGURINISTA E O ADERECISTA

Na página anterior, você foi convidado a olhar atentamente o cenário, os figurinos e os adereços presentes na cena do espetáculo **Espelunca** retratada na fotografia. Agora, vamos conhecer um pouco sobre os profissionais que, no desenvolvimento de um espetáculo teatral, são os responsáveis pela concepção desses elementos: o **cenógrafo**, o **figurinista** e o **aderecista**.

O cenógrafo é o profissional que cria, projeta e acompanha o processo de construção dos cenários, ou seja, do espaço de atuação dos atores. Por ser uma atividade artística, a cenografia envolve a criação de ambientes que não necessariamente existem na realidade.

O trabalho do figurinista é o de pensar nas roupas que vestem as personagens em uma montagem teatral, desenhando e supervisionando a confecção dos figurinos que os atores usam em cena.

O aderecista cuida da confecção e da aquisição dos objetos cênicos e dos acessórios que se somam ao figurino e ao cenário.

Na construção de um espetáculo teatral é comum que um profissional se responsabilize por mais de uma das funções mencionadas anteriormente. Em **Espelunca**, por exemplo, o cenário, o figurino e os adereços foram desenvolvidos por Arlete Rua e Thais Boulanger.



A cenógrafa e figurinista Arlete Rua, no Rio de Janeiro (RJ), em 2018.



A cenógrafa e figurinista Thais Boulanger, no Rio de Janeiro (RJ), em 2018.

90

## Indicação de visita

Para aprofundar a compreensão dos estudantes sobre o cenário e o figurino como elementos da cena, visite a exposição **Balé Iara** – cenários e figurinos, de Candido Portinari, na plataforma Google Arts & Culture, disponível em: [https://artsandculture.google.com/story/8wXh\\_0vYnswlg?hl=pt-BR](https://artsandculture.google.com/story/8wXh_0vYnswlg?hl=pt-BR), acesso em: 24 maio 2022. Nessa exposição, é possível conhecer diversos croquis e desenhos de figurinos e cenários, assim como algumas peças de vestuários e objetos confeccionados e utilizados nas artes da cena.

No portal Google Arts & Culture, há também outras exposições virtuais que incluem cenários, figurinos, adereços e vestuários nas páginas de outras instituições e projetos culturais pelo mundo.

## A PROPOSTA VISUAL DE ZIGG & ZOGG

O cenário, o figurino e os adereços também são fundamentais para a construção de sentidos no espetáculo **Zigg & Zogg**. Retome a imagem da abertura desta Unidade e observe que os atores estão sentados sobre duas pilhas de jornais. As folhas de jornal constituem o principal elemento cenográfico dessa peça, pois é por meio desse material que se constrói a interação entre os atores.

Inicialmente, as personagens interpretadas por eles apenas leem o jornal, mas com o desenvolvimento da peça, com base na ação dos atores, as folhas de jornal se transformam em outros objetos, criando novas imagens e sentidos. Observe a fotografia reproduzida a seguir.



Gustavo Rizzotti e Bruno Caldeira no espetáculo **Zigg & Zogg**, da Cia. 2 de Teatro, em Juiz de Fora (MG), em 2016.

O figurino dos atores é construído com apenas duas cores (preta e branca) e tem como referência o *clown*, personagem que está na origem do palhaço como o conhecemos na atualidade.

A maquiagem é outro elemento visual que, ao lado do figurino, constrói a identidade das personagens em **Zigg & Zogg**. Observe o rosto dos atores na fotografia desta página. Note como a maquiagem muda propositalmente a fisionomia deles, conferindo exagero à expressão facial dos atores e reforçando o caráter cômico da peça.

91

## Contextualização

Comente com os estudantes que tanto o cenário quanto os figurinos e adereços de **Zigg & Zogg** parecem propor a representação cênica do mundo em preto e branco. Explique que uma das razões para essa escolha poderia ser o fato de que uma das fontes de pesquisa para essa peça foram os filmes do cinema mudo, conforme mencionado nas páginas anteriores.

Se considerar oportuno, depois de observarem, pergunte aos estudantes qual objeto feito com jornal eles veem na imagem. Conclua comentando que há uma sombrinha sobre a pilha de jornais à esquerda na fotografia.

## Clown

A designação *clown* dada aos palhaços contemporâneos deriva do termo inglês *clod*, que significa “homem rural”. O termo teve origem por volta do século XV, justamente como referência a figuras que se apresentavam com características rudimentares, campestres, sobretudo com grande apelo gestual.

Com o passar dos anos, outros fatores influenciaram a caracterização dessa personagem; por exemplo, as manifestações de rua e em feiras, como a *commedia dell'arte*, e a popularização do circo. Já no século XX, essa figura se vinculou aos comediantes solistas, ganhando outros espaços de apresentação, como o cinema mudo e as peças de cabaré.

Atualmente, o termo *clown* está diretamente associado à figura do palhaço. Mas, diferente dos palhaços burlescos da tradição circense, essa personagem revela, por meio de suas peripécias, seu próprio desajuste e fracasso, expondo o ridículo humano.

## Experimentações

O foco de trabalho proposto nesta seção é a criação de uma cena gravada com o estilo de cinema mudo, colocando em prática todos os elementos estudados neste Tema: cena com expressividade corporal, sem o uso de palavras, com hibridismo das linguagens teatrais e do audiovisual, utilizando os elementos de visualidade como cenário, figurino e adereços.

Antes de iniciar a proposta, relembre os exemplos vistos sobre o cinema mudo e como os estilos teatrais da pantomima e ausência de palavras são importantes para esse tipo de cinema.

Organize com os estudantes o material digital necessário para a realização da atividade. Eles poderão utilizar equipamentos que estejam disponíveis na escola ou os próprios *smartphones* que contenham câmera. Em cada grupo, um estudante ter o equipamento é suficiente para a realização da proposta.

Sugira-lhes que criem uma cena curta, apresentando exemplos já experienciados na atividade de experimentação anterior: o que, quem e onde. As cenas criadas nessa atividade poderão ser as mesmas agora a serem gravadas nesse exercício.

Oriente-os a se organizar como grupo, distribuindo as funções conforme o que cada um gostaria de exercer: quem atuará, organizará ou dirigirá a cena, quem gravará, quem editará o vídeo. Essa atividade é uma ótima oportunidade para que as habilidades individuais dos estudantes sejam reveladas.

A atividade poderá ser organizada conforme as etapas pré-produção, produção e pós-produção, reservando uma aula para cada uma delas.

### Avaliação

Além de uma oportunidade de colocar o conteúdo visto em prática, essa atividade possibilita a você avaliar como todo o conteúdo apresentado

Continua

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Com as orientações do professor, forme um grupo com quatro colegas. Vocês vão produzir e gravar uma cena de cinema mudo.

### Procedimentos

- a) Com seus colegas, crie o esquema de uma cena curta, sem falas, de até 2 minutos, considerando os três elementos fundamentais da organização da ação: quem, onde e o quê.
- b) Definam o local onde a cena vai acontecer.
- c) Utilizando materiais disponíveis em casa ou na escola, organizem elementos de visualidade da cena: figurinos, adereços, maquiagem e cenografia.
- d) Ensaie a cena no espaço definido e com todos os elementos visuais.
- e) Um dos integrantes do grupo vai gravar a cena, enquanto os outros atuam, utilizando equipamento de gravação disponível: celular com câmera, *smartphone* ou câmera de gravação.
- f) Assistam à cena e ajustem o que acharem necessário. Regravem, se for o caso.
- g) Editem a gravação, com aplicativos gratuitos para celular ou disponíveis livremente na internet, inserindo uma trilha sonora ao fundo da cena.
- h) Com a orientação do professor, criem uma sessão na qual todos poderão apresentar e ver os vídeos produzidos. Conversem sobre os resultados obtidos.



### Avaliação

- Escreva, em seu diário de bordo, uma reflexão sobre o processo criativo do trabalho realizado, observando as seguintes etapas: **pré-produção** (criação da cena e separação dos elementos de visualidade); **produção** (ensaio e gravação da cena) e **pós-produção** (ajustes, edição, apresentação e retorno do público – colegas que assistiram ao trabalho).

92

### Continuação

foi compreendido pelos estudantes. A avaliação poderá ser feita de forma global, de acordo com o processo de desenvolvimento, e não apenas baseada no resultado obtido. Pode-se observar como os estudantes se organizam e distribuem funções; como cada função se desenvolveu em ações práticas e efetivas; como a criatividade, a disponibilidade e a resolução de problemas foram aplicadas. Espera-se que o resultado do trabalho reflita o processo desenvolvido, evidenciando os aspectos positivos e negativos. Incentive, também, os estudantes a ler, identificar e apreciar criticamente o trabalho dos colegas na etapa final de apreciação.

Incentive o uso do diário de bordo para registro e reflexão sobre esta experimentação e produza também seus registros, que depois poderão ser retomados, ao final da Unidade, para apoiar a avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem.



## A DRAMATURGIA DO CORPO

### ALEGRIA DE VIVER

Observe a fotografia desta página. Ela mostra uma cena do espetáculo **Alegria de viver**, da Mimus Companhia de Teatro. Formada em 2007, a Mimus se dedica à produção de peças teatrais que, a exemplo das peças que conhecemos no Tema 1, têm como elemento central a expressão corporal dos atores.

Com base na observação da fotografia desta página e no título da peça, você consegue dizer qual seria a temática dela?

A peça **Alegria de viver** propõe uma reflexão sobre o papel do artista e da arte na atualidade. Para isso, são reunidos elementos de um mito grego que relata a história de um escultor (Pigmalião) que se apaixona por uma de suas esculturas (Galateia).



Os atores Deborah Moreira e George Mascarenhas em cena do espetáculo **Alegria de viver**, da Mimus Companhia de Teatro, em Salvador (BA), em 2010.

ALESSANDRA NOVAIS/ACERVO DA MIMUS CIA. DE TEATRO

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. Forme um grupo com quatro colegas e, juntos, pesquisem o mito **Pigmalião e Galateia**.
  - a) Façam a pesquisa em mais de uma fonte e comparem-nas. Registrem, no diário de bordo, a pesquisa, a fonte consultada e escrevam o mito com base naquela que apresentou mais detalhes.
  - b) No dia agendado pelo professor, apresentem os resultados aos colegas de turma. O mito pode ser lido em voz alta por um dos integrantes do grupo ou dividido em partes. Apresentem, também, as fontes pesquisadas.



93

### Objetivos

- Conhecer experiências teatrais nacionais e estrangeiras que têm como elemento central a expressão corporal dos atores.
- Compreender a mímica como forma de comunicação corporal formada por atitudes, expressões faciais, gestos, risos, choro e gritos.
- Identificar as principais características da *commedia dell'arte*.
- Reconhecer a arte da representação gestual na atualidade.
- Experimentar a criação de obras artísticas de forma coletiva.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

### Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR27), (EF69AR29) e (EF69AR31).

### Foco na linguagem

Ajude os estudantes na busca de fontes para a pesquisa. Aproveite a oportunidade para falar a respeito da importância da seleção de fontes, especialmente quando se trata de uma pesquisa na internet. Após apresentarem os resultados da pesquisa, comente que esse mito inspirou a criação da peça teatral **Pigmalião** (1762), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), um dos únicos textos dramáticos desse autor.

Essa obra foi estudada pelos integrantes da Mimus Companhia de Teatro para criar a peça **Alegria de viver**.

Peça aos estudantes que atentem aos detalhes da fotografia e incentive-os a perceber, por exemplo, o figurino do ator George Mascarenhas e imaginar qual seria a profissão da personagem interpretada por ele.

Comente com os estudantes que muitos artistas visuais do século XIX utilizaram o mito **Pigmalião e Galateia** como referência para realizar suas criações artísticas. Esse mito foi também tema de um drama musical escrito pelo suíço Jean-Jacques Rousseau (nele, pela primeira vez na literatura o nome Galateia foi mencionado). Contudo, esse drama musical não teve grande êxito. O escritor Jean-Jacques Rousseau destacou-se sobretudo como filósofo e pensador.

Para ampliar o assunto, leia o texto "Pigmalião e Galateia", nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

## As cores de Matisse

Comente com os estudantes que o espetáculo **Alegria de viver** também teve como fonte de pesquisa uma pintura de mesmo título criada pelo pintor francês Henri Matisse (1869-1954). Matisse foi um dos principais nomes do Fauvismo, movimento artístico que surgiu na França no início do século XX. Os artistas desse movimento foram chamados de fauvistas por utilizarem as cores de forma livre, com pinceladas largas, para obter efeitos mais expressivos. Se você considerar oportuno, apresente essa obra de Henri Matisse aos estudantes e leve-os a perceber os elementos da pintura que podem ser observados no cenário da peça mostrada na fotografia da página 93. Explique que, cada vez mais, os profissionais envolvidos na criação de figurinos, cenários, trilha sonora, entre outros, têm utilizado recursos digitais em espetáculos de teatro. Em **Alegria de viver**, por exemplo, o cineasta Dedeco Macedo foi o responsável pelo desenvolvimento de vídeos que eram projetados em um telão. Esses vídeos reproduziam imagens da pintura de Matisse e de pinturas criadas pelo pintor e cenógrafo Zuarte Jr.

### A PROPOSTA DO GRUPO

A Mimus Companhia de Teatro foi criada pelos atores e pesquisadores Deborah Moreira e George Mascarenhas, que, além de atuar, exercem outras funções no grupo. No espetáculo **Alegria de viver**, por exemplo, o texto é de autoria de Deborah e a direção é de George.

Os atores Deborah Moreira e George Mascarenhas em cena do espetáculo **Alegria de viver**, da Mimus Companhia de Teatro, em Salvador (BA), em 2010.



ALESSANDRA NOVAIS/MIMUS CIA. DE TEATRO



JOCILIA RES/AÇERVO DA MIMUS CIA. DE TEATRO

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

Os atores Deborah Moreira e George Mascarenhas em cena do espetáculo **Alegria de viver**, da Mimus Companhia de Teatro, em Feira de Santana (BA), em 2016.

As peças criadas pelos integrantes da Mimus Companhia de Teatro têm o trabalho corporal dos atores como elemento central. Por essa razão, a mímica – que você conhecerá ao longo deste Tema – é um dos elementos que eles pesquisam e levam para o palco em seus espetáculos. No entanto, diferentemente do que acontece nos espetáculos que conhecemos no Tema 1, além da expressão corporal, a fala também é utilizada pelos atores da Mimus em sua interpretação.

Na próxima página é apresentada uma entrevista em que Deborah Moreira e George Mascarenhas dão mais informações sobre a Mimus Companhia de Teatro e suas oficinas e cursos e sobre a **concepção** do espetáculo **Alegria de viver**.

**Concepção:** no contexto teatral, significa o processo de criação de um espetáculo.



## Artista e obra

### Deborah Moreira e George Mascarenhas

A seguir, leia um trecho de uma entrevista com Deborah Moreira e George Mascarenhas, da Mimus Companhia de Teatro.

**“Entrevistador:** Deborah e George, quando vocês começaram a se interessar por teatro? Falem um pouco da trajetória de vocês.

**Deborah:** Eu sempre quis ser atriz. Toda vez que alguém me perguntava o que iria ser quando crescesse, eu dizia: ‘Vou ser atriz’. O tempo passou e o desejo se manteve forte. Prestei vestibular para a Universidade Federal da Bahia [UFBA], onde me formei [...] em Interpretação Teatral. Ainda como aluna na universidade, comecei a me interessar pela dramaturgia e a escrever peças de teatro, o que se tornou uma paixão. Nesse período também tive contato com a Mímica Corporal Dramática, por meio de Nadja Turenko e George Mascarenhas, tendo me formado nesse sistema teatral. Hoje em dia, sigo trabalhando como atriz, dramaturga, professora e diretora teatral.

**George:** Quando eu era criança, eu gostava muito de brincar de representar. Eu criava peças com minha irmã e meus amigos e reunia a família para assisti-las. Na escola, quando eu tinha 14 anos, entrei para um grupo de teatro amador. A partir daí, não deixei mais o teatro. Fiz cursos profissionalizantes e participei de vários espetáculos. Em 1994, tive a oportunidade de ir para a França para estudar a Mímica Corporal Dramática, de Étienne Decroux, na École de Mime Corporel Dramatique, dirigida por Steven Wasson e Corinne Soum, últimos assistentes do mestre francês que criou a técnica. Quando me formei na escola, voltei para o Brasil e, desde então, tenho trabalhado na criação de espetáculos, como ator e diretor, e na formação de outros artistas. Hoje também sou professor na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia e dou aulas na graduação e pós-graduação em artes cênicas.

**Entrevistador:** Além de atores, quais são as outras funções que vocês exercem na Mimus Companhia de Teatro?

**Deborah:** Na companhia, atuo também como dramaturga, diretora de produção e, mais recentemente, como diretora artística. Tenho percebido que essa mudança frequente de posição, dentro do processo de criação cênica, contribui enormemente para o desenvolvimento e aprofundamento do pensamento estético. Além disso, sou facilitadora de oficinas de mímica, dramaturgia e jogos teatrais.

**George:** Além de ator, eu trabalho na direção artística dos espetáculos e coordeno as atividades da revista *Mimus*, uma publicação eletrônica gratuita sobre mímica e teatro físico. Outra vertente de ação dentro da companhia é a preparação corporal de elencos e a condução de oficinas, palestras e conferências, a partir do nosso método de trabalho. O revezamento nas diversas funções de um espetáculo permite o conhecimento, a propriedade dos elementos que estão sendo trabalhados no diálogo com os outros artistas e técnicos envolvidos.

**Entrevistador:** Como surgiu a ideia do espetáculo teatral *Alegria de viver*?

**Deborah:** A ideia do espetáculo nasceu do nosso desejo de refletir [...] sobre questões como: o que é ser artista? Qual é o valor da arte? Em que a arte contribui para a sociedade?

95

### Orientação de leitura

Para trabalhar a leitura dessa entrevista com os estudantes, proponha a eles que primeiro leiam o texto individualmente ou em duplas.

Em seguida, oriente um segundo contato com o texto, pedindo que destaquem os temas que estão em foco nas perguntas e respostas. Se necessário, exemplifique qual é o foco temático em um par de pergunta/resposta para facilitar a compreensão dos estudantes sobre o que você está pedindo.

Em um terceiro momento, convide-os a compartilhar os focos que eles destacaram. É possível que encontrem focos diferentes e que sejam igualmente importantes ou que destaquem questões que a princípio são mais secundárias. Aproveite essas diferenças para ressaltar as múltiplas possibilidades de interpretação e leituras nos textos e a importância de praticar a atenção para as questões principais presentes neles.

### Artista e obra

Destaque a informação de que o interesse de Deborah Moreira e George Mascarenhas pelo teatro começou ainda na infância, em meio a brincadeiras teatrais. Incentive os estudantes a compartilhar situações em que fizeram o mesmo, brincaram de representar personagens, criar histórias etc. Comente então que a teatralização é algo muito presente na vida do ser humano em todas as idades. No entanto, para que essa brincadeira se torne uma obra de arte, são necessários um rigor muito grande e uma intensa dedicação. Para que um espetáculo seja apresentado ao público, os atores precisam exercitar seu corpo, sua voz e sua imaginação, e o dramaturgo e o diretor devem escolher a forma mais interessante para contar a história. Assim, se por um lado o teatro carrega consigo uma dimensão de irreverência e ludicidade, por outro é feito de trabalho intenso e muito ensaio.

## Sugestão de atividade

Desenvolva com os estudantes um jogo relacionado à expressão física das emoções, como alegria, tristeza, amor, raiva, medo e valentia.

Sorteie cinco estudantes e atribua-lhes uma emoção. Um dos participantes sorteados deve entrar na área de jogo e representar fisicamente a emoção designada no nível (intensidade) indicado por você. Por exemplo, expressar a alegria em nível 1.

Indique outro participante para entrar na área de jogo expressando o mesmo estado, porém em um nível diferente.

O jogo se desenvolve com os cinco participantes apresentando a emoção designada em diferentes níveis.

Oriente-os para que, a cada entrada, todos os jogadores que já estão na área aumentem os seus níveis de expressão. Oriente-os também, no caso de emoções que são projetadas a outra pessoa (por exemplo, amor ou raiva), a se relacionar com uma personagem imaginária. Ou seja, os jogadores em cena são cúmplices no estado físico e não sentem essa emoção entre si.

Quando todos os participantes desse grupo tiverem expressado a emoção a eles atribuída, sorteie outro grupo, designe outra emoção e proceda da mesma forma, indicando que a emoção seja expressa em níveis diferentes.

Ao final da atividade, incentive-os a compartilhar percepções, desafios e superações. Direcione alguns questionamentos, como: quais partes do corpo você ativou? Quais sensações internas? Por exemplo, quando você está com raiva, como sente o seu corpo, o que faz com suas mãos? Quando você está alegre, como é a expressão do seu rosto, dos seus olhos? Quando você está triste, qual é a posição do seu pescoço e coluna, e o que você sente em seu coração?

Continua

**George:** Alegria de viver surgiu de conversas nossas, no grupo, acerca da questão: é o artista que faz a obra ou é a obra que faz o artista? Qual é o valor do artista? Qual é o valor da arte? O desejo era provocar a discussão sobre o papel da arte e do artista na construção de uma sociedade comprometida com a subjetividade, a coletividade, as relações humanas. Queríamos também falar da felicidade e das dificuldades de ser artista no mercado cultural brasileiro.

**Entrevistador:** Como foi o processo de criação de **Alegria de viver**?

**Deborah:** O texto foi criado em um longo processo de escrita e reescrita. Foram elaboradas nove versões até chegar à versão final. No início, havia quatro personagens, e a história era contada de modo linear com começo, meio e fim bem definidos. Depois de vários processos de reelaboração, a versão final se configurou a partir de um pensamento contemporâneo sobre o texto teatral. A história principal foi mantida, concentrada em apenas duas personagens (o Artista e a Escultura), sendo contada, no entanto, de maneira fragmentada, cíclica, com inversões no papel do artista e da escultura, e com interrupções no fluxo da história provocadas pelo diálogo direto com a plateia.

**George:** No nosso trabalho, mesmo quando há um texto previamente elaborado, começamos sempre pelo corpo. A partir de processos de improvisação começamos a criar relações entre as duas personagens, o artista e a escultura, que foram também alimentando a criação do texto. A relação entre essas personagens foi sendo desenvolvida e aprofundada a partir de histórias pessoais e imagens diversas, inclusive o quadro de Henri Matisse, **Alegria de viver**. [...] [Essa pintura] provocou a discussão de temas como: a forma e o conteúdo, o uso das cores e a distorção das imagens, o descompromisso da arte com a reprodução fiel da realidade. Na sala de ensaio, encontramos um dos pontos centrais da peça que pode ser resumido na questão: o que a arte provoca em mim?

**Entrevistador:** Podem falar um pouco das oficinas e dos cursos que a companhia oferece? A que público se destinam?

**Deborah:** As oficinas fazem parte das ações formativas da **Mimus**. O que desejamos é compartilhar informações e conhecimentos e possibilitar o acesso de estudantes ou profissionais ao tipo de trabalho que desenvolvemos e, com isso, possibilitar uma troca de saberes. Nas oficinas, utilizamos princípios e procedimentos técnicos e artísticos que estão presentes em nossos espetáculos.

**George:** Entendemos que as oficinas são um espaço de troca, reflexão e investigação artística. As oficinas são um importante meio de difusão da técnica artística que está na base do nosso trabalho, a Mímica Corporal Dramática de Étienne Decroux. Nesses encontros, compartilhamos as bases técnicas desse estilo de mímica, que é muito diferente do estilo de mímica mais conhecido, chamado geralmente de **pantomima**. A mímica que praticamos é um sistema expressivo cênico para atores, *performers*, dançarinos, artistas da cena, que pode incluir a fala e outros elementos. É uma arte do movimento. As oficinas são destinadas a qualquer pessoa interessada, com idade mínima de 15 anos."

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em junho de 2018.

Os atores e pesquisadores Deborah Moreira e George Mascarenhas. Fotografia de 2015.



ARQUIVO PESSOAL

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

96

### Continuação

Avalie como foram a disponibilidade, a concentração e a imaginação dos estudantes. Observe como as emoções foram tratadas, de forma caricatural (externa) e expressas de forma concentrada (interna).

## A MÍMICA

Nas páginas anteriores, você viu que uma das fontes de pesquisa dos integrantes da Mimus em seus espetáculos é a **mímica**. Você sabe o que é mímica? Já utilizou ou costuma utilizar mímica em situações do dia a dia?

A mímica consiste em uma forma de comunicação corporal que compreende atitudes, expressões faciais, gestos e também riso, choro, gritos e outros ruídos. Assim, você sabia que a palavra *mímica* está associada à palavra grega *mimos*, que significa “imitar”? Isso ocorre porque a mímica, em sua origem, está associada ao **mimo**, tipo de apresentação teatral surgida na Grécia antiga em que uma história era contada por meio de gestos. Nessas histórias, na maioria das vezes, a fala não era usada.

Na Grécia antiga, nos mimos, os atores (que também eram chamados mimos) imitavam os movimentos e os gestos de pessoas comuns e de animais, diferentemente das tragédias, que apresentavam histórias de deuses e heróis. Outra diferença é o fato de que, nos mimos, as personagens podiam ser interpretadas por mulheres.



**Estatueta de um mimo.** 225-175 a.C. Escultura de terracota, 18,9 × 12,5 × 3,6 cm. Museu J. Paul Getty, Los Angeles, Estados Unidos.

MUSEU J. PAUL GETTY, LOS ANGELES

## Continuação

### E por falar em mímica...

“Qual é o primeiro tipo de música que vem à sua mente? Algumas pessoas pensam logo no samba, no *rap*, no *rock*. Outras, na ópera, no *funk*, na bossa nova. Não importa o estilo, compreendemos logo que todos esses (e muitos outros) são ‘música’.

Com a mímica é parecido, no entanto, é também muito diferente. A mímica, assim como a música, tem estilos muito variados. Porém, um de seus estilos, a *pantomima*, se tornou muito popular no mundo inteiro pelas mãos do artista Marcel Marceau, tanto que hoje a palavra *mímica* está totalmente associada a esse artista: uma forma de representação na qual o intérprete, em silêncio, constrói imagens de objetos ou de situações imediatamente reconhecíveis pelo espectador, substituindo, assim, a palavra falada pelo gesto. O mímico, apenas com seu gesto, tenta abrir uma porta, carrega um bebê ou é puxado por um cachorrinho, entre tantas outras situações.

No entanto, há outros estilos [de mímica], conforme indica Patrice Pavis em seu **Dicionário de teatro**: o mimodrama, peça em que a ação silenciosa é acompanhada de música; a *mímica dançada*, presente no balé clássico; a *mímica pura*, uma forma mais abstrata de mímica; a *mímica corporal*, considerada o estilo mais moderno, criada pelo francês Étienne Decroux. Há ainda as variadas combinações entre os estilos, sem falar dos estilos orientais.

A mímica pode, então, ser definida como uma forma teatral que abriga diversos estilos, cujo ponto comum é a centralidade da expressividade corporal na composição cênica, para criar imagens corporais que podem ser literais ou abstratas, com ou sem a utilização da voz, de máscaras ou de música.

\* PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira (dir.). São Paulo: Perspectiva, 2011.”

Texto escrito pelo ator, diretor, mímico corporal e professor George Mascarenhas, especialmente para esta Coleção, em junho de 2018.

## Contextualização

Incentive os estudantes a falar a respeito da mímica e de situações do cotidiano em que eles já a utilizaram ou a utilizam.

Eles podem mencionar alguma situação em que, não podendo usar a fala, fizeram gestos e movimentos corporais para se comunicar. Eles também podem falar de jogos e brincadeiras que envolvem a utilização de gestos e movimentos corporais para expressar uma ideia ou situação.

Aproveite para comentar com os estudantes que a mímica, como a conhecemos hoje, tornou-se uma linguagem específica que, por causa de sua origem, trabalha com gestos precisos e tem na imitação da vida cotidiana seu foco principal.

Caso queira ampliar esse tema, se julgar oportuno, apresente aos estudantes outras informações sobre os diferentes estilos de mímica. O texto a seguir pode ajudar nessa ampliação.

## Contextualização

Comente com os estudantes que, criada coletivamente por seus atores, a *commedia dell'arte* caracteriza-se pela improvisação, com forte apelo gestual baseado no *canovaccio*, ou roteiro de ações, para explorar temas cotidianos e fábulas acerca dos vícios humanos. Cada ator assumia uma máscara e, dentro do roteiro, improvisava de acordo com os *lazzi* característicos de seu papel, ou seja, com os traços predominantes e formas de jogo próprias à sua máscara, jogos cômicos que enfatizam a humanidade das personagens.

As relações amorosas e de poder constituem o cerne da *commedia dell'arte*, em que as emoções são levadas às últimas consequências, como forma de conseguir o efeito cômico para conquistar o diverso público das praças onde essa forma teatral se desenvolveu.

Os atores da *commedia dell'arte* representavam sempre os mesmos tipos ou personagens. Os principais tipos eram:

**Arlecchino** – Empregado comilão, esperto e malicioso. Usa meia máscara feita em couro, barba descuidada, chapéu de abas largas, calça larga e adaga de madeira. Engana e mente muito. É a principal figura desse estilo teatral.

**Pierrô** – Tem aparência triste. É apaixonado por Colombina, que o deixa para ficar com Arlecchino.

**Colombina** – Criada, parceira ou esposa de Arlecchino, não usa máscara.

**Brighella** – Criado cínico que inicia as intrigas. É cantor e companheiro de Arlecchino.

**Pantalone** – Mercador velho, rico, sovina, agiota, algumas vezes extremamente conservador e muito desconfiado. Usa cavanhaque, manto negro e casaco vermelho.

Continua

## A COMMEDIA DELL'ARTE

Durante a Idade Média, a tradição dos mimos manteve-se viva entre grupos de teatro itinerantes. A expressão corporal era a principal ferramenta que esses grupos utilizavam para se comunicar com públicos que falavam idiomas diversos. Acredita-se que, nesse contexto, tenha surgido a *commedia dell'arte*, gênero muito popular na Idade Média.

A principal característica da *commedia dell'arte* era a improvisação, inclusive das falas, pois nesse gênero teatral não havia um texto anterior à cena, mas apenas uma espécie de roteiro que orientava previamente os atores. Esse roteiro era chamado *canovaccio*.

Cada ator assumia uma máscara e, dentro do roteiro, improvisava de acordo com os *lazzi* característicos de seu papel, ou seja, com os traços predominantes e formas de jogo próprias à sua máscara, jogos cômicos que enfatizam a humanidade das personagens estereotipadas.

As peças da *commedia dell'arte* visavam divertir o público, muitas vezes por meio da sátira e da crítica às relações sociais. Essas peças eram apresentadas em praças públicas por grupos de atores que viajavam em espécies de carroças-palco, nas quais carregavam todos os elementos necessários à apresentação.

Observe um registro da *commedia dell'arte*.



VAN BREDAEL, Peeter. Detalhe de *Cena de commedia dell'arte em uma paisagem italiana*. Séculos XVII-XVIII. Óleo sobre tela, 40,5 × 69 cm. Coleção particular.

98

### Continuação

**Dottore** – Estudioso e sábio, muitas vezes médico ou jurista. Usa gola branca, toga, capuz preto e chapéu de abas largas viradas para cima. Dispara citações em latim.

**Capitano** – Oficial fanfarrão, falador, quando percebe que as coisas ficam complicadas, demonstra sua covardia.

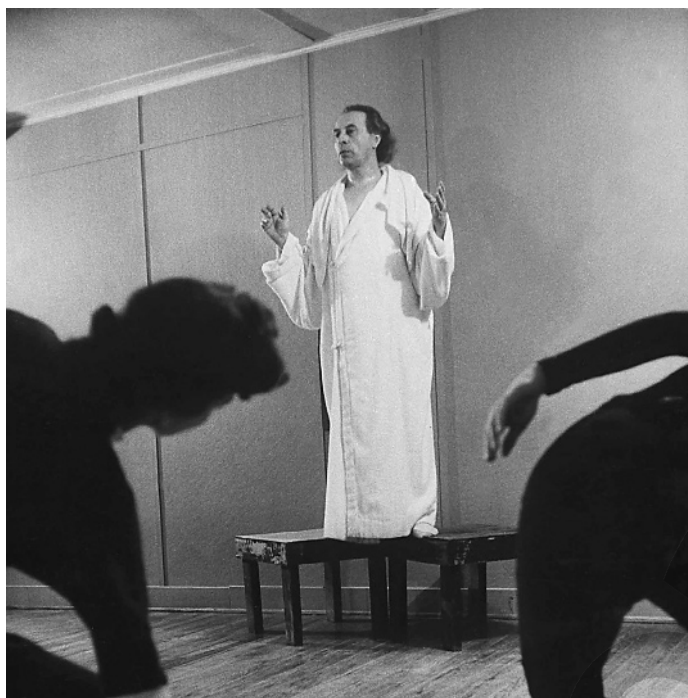
**Innamorati** – Casal de apaixonados (mocinha e galã). Filho ou filha de Dottore ou de Pantalone, não usam máscara. São apaixonados, mas os pais os proibem de ter um relacionamento.

## A MÍMICA NA ATUALIDADE

Na atualidade, a arte da representação gestual influencia a criação de muitos grupos de teatro. Essa influência deve-se, principalmente, ao trabalho de um grupo de artistas e pesquisadores que, a partir do século XX, passou a realizar uma série de estudos sobre a expressão corporal no teatro.

Entre os grandes artistas da mímica está o ator francês Étienne Decroux (1898-1991), uma das influências centrais do trabalho da Mimus Companhia de Teatro, que conhecemos no início deste Tema.

Com base em seus estudos, Decroux defendia que o corpo (como um todo) devia ser entendido como meio de expressão do ator, e não apenas a fala.



ELIOT ELISOFON/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

Étienne Decroux durante um exercício pantomímico, c. 1943.

O trabalho desenvolvido por Étienne Decroux influenciou muitos atores, entre eles o francês Marcel Marceau (1923-2007).

Com o rosto pintado de branco, vestindo um casaco listrado, chapéu de ópera e uma flor espetada na lapela, Marcel Marceau desenvolveu um tipo de mímica que era singela e poética, mas extremamente meticulosa e bem executada. Marceau também foi influenciado pelo trabalho do ator Charles Chaplin. Acredita-se que a personagem o Vagabundo, de Chaplin, em filmes como **Vida de cachorro** (1918), mencionado no Tema 1, tenha sido a inspiração para criar a personagem mais famosa de Marceau, o palhaço Bip. Observe na fotografia da página seguinte o ator caracterizado como Bip.

99

## Contextualização

Ao abordar esse tópico, destaque para os estudantes a relação entre mímica e gesto apresentada no texto. É muito comum que os estudantes confundam a mímica com um de seus estilos mais conhecidos, a **pantomima**. No entanto, a mímica está presente em nosso cotidiano, à medida que estabelecemos diferentes dinâmicas de comunicação sem o uso da palavra, com gestos precisos, principalmente das mãos e do rosto. A pantomima é um estilo de mímica que desenvolveu radicalmente a codificação e a precisão da mímica nos processos de formação e treinamento dos profissionais dessa arte, para que eles estivessem habilitados a jogar com os elementos que a constituem. A palavra *pantomima* tem origem grega e significa “imitar”, mas não se trata de uma pura e simples imitação, antes *mimar* seria a produção de uma aparência dissimulada e profunda dos gestos que se imitam. Atualmente, a pantomima tem como característica contar uma história, em geral sem fala, e com temáticas do cotidiano.

## Sugestões para ver

Se possível, busque algumas referências dos atores Étienne Decroux e Marcel Marceau na internet para apresentar aos estudantes.

A peça **L' Usine** (1961), de Étienne Decroux, por exemplo, está disponível [link](https://vimeo.com/213394754), em: <https://vimeo.com/213394754> (acesso em: 24 maio 2022) e pode colaborar para o aprofundamento dos estudantes sobre a mímica na arte teatral. Nela, o ator atua com dois outros atores, fazendo movimentos cômicos que ora se assemelham a ações identificáveis, ora parecem abstratos.

De Marcel Marceau, a sugestão é apresentar registros de esquetes da personagem que ele criou, o Bip. Entre as referências, uma indicação é a **Bip as a skater** (1975), na qual o ator trabalha com alguns gestos que se tornaram amplamente conhecidos.

## Contextualização

Retome os exemplos do Tema 1 e convide os estudantes a observar a imagem. Pergunte a eles se reconhecem a semelhança entre o palhaço Bip e as personagens do espetáculo **Zigg & Zogg**. Comente que o trabalho de Marcel Marceau se destacou pelo uso de gestos precisos, bem desenhados e que exploravam temáticas cotidianas. Enfatize que, com base no trabalho de Decroux e Marceau, a mímica passou a ser considerada um estilo dentro da linguagem teatral em que a expressão por meio de gestos precisos era a principal busca.

## Experimentações

Escolha previamente um local para realizar a atividade e como será o sorteio para as apresentações. Se for a sala de aula, peça ajuda aos estudantes para arrastar as carteiras. Se a turma for numerosa, a atividade pode ser feita no pátio ou na quadra da escola.

Explique aos estudantes que a mímica é resultado de poucos e precisos gestos. Comente que a gesticulação excessiva pode resultar na perda da intenção ou do foco da ação ou da emoção que se deseja expressar. Determine a duração de cada apresentação e explique-lhes que, durante a execução da atividade, cada estudante terá apenas alguns minutos para elaborar a mímica e apresentá-la para a turma. Diga-lhes que, para elaborar a mímica, eles devem se concentrar na expressão do rosto e em alguns movimentos dos braços, das pernas, das mãos e dos pés. Peça-lhes que observem como os demais colegas executam a mímica, valorizando o esforço de todos. Depois das apresentações, peça-lhes que compartilhem sua experiência, dizendo se conseguiram expressar-se de maneira que todos compreendessem, quais foram as dificuldades e que referências cada um buscou para executar os gestos.



MICHEL BOUTEF/GETTY IMAGES

O ator Marcel Marceau caracterizado como o palhaço Bip, em apresentação em Westwood, Estados Unidos, em 2002.

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Agora você vai participar de uma atividade em que vai experimentar a mímica.
  - a) Escolha duas ações ou duas emoções que possam ser representadas por você. Pense em ações cotidianas, como varrer, digitar, operar uma máquina, esperar, encontrar e contemplar. As emoções podem ser de alegria, tristeza, raiva, medo, decepção, entre outras.
  - b) Cada estudante terá alguns minutos para elaborar a mímica e apresentá-la aos colegas. Para elaborá-la, procure concentrar-se na expressão do rosto e ensaiar alguns movimentos de braços, pernas, mãos e pés.
  - c) O professor fará um sorteio para organizar as apresentações.
  - d) Depois das apresentações, comente sua experiência com os colegas e ouça os comentários deles.
  - e) Enquanto assiste às apresentações, registre as expressões por meio de desenho, utilizando uma folha de papel e lápis grafite ou o seu diário de bordo.

## Avaliação

Retome os registros feitos por meio de desenho durante a atividade.

Experimente colori-lo livremente, procurando destacar elementos expressivos na imagem. Nesse caso, você pode utilizar canetas hidrográficas coloridas ou lápis de cor. Agora, responda no diário de bordo às questões a seguir.

- a) A linguagem teatral e a visual foram colocadas em relação nessa atividade. Como você se sentiu ao trabalhar com cada uma dessas linguagens?
- b) Organize com os colegas uma pequena exposição dos trabalhos realizados e, em roda, converse com eles e com o professor sobre a realização da proposta e sobre as escolhas de cada um.

100

## Avaliação

Espera-se que os estudantes falem sobre as experiências vividas em cada uma das linguagens, expondo os desafios, as sensações e as emoções envolvidos. Durante a roda, encoraje-os a expor suas ideias e percepções, respeitando aqueles que não desejam falar sobre a própria experiência. Atente aos que não gostam de se expor e, em outras situações, procure incentivá-los.



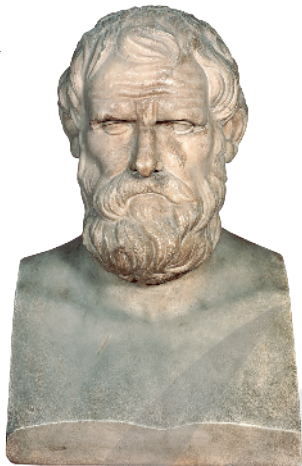
## A ARTE DE FAZER RIR

### A COMÉDIA

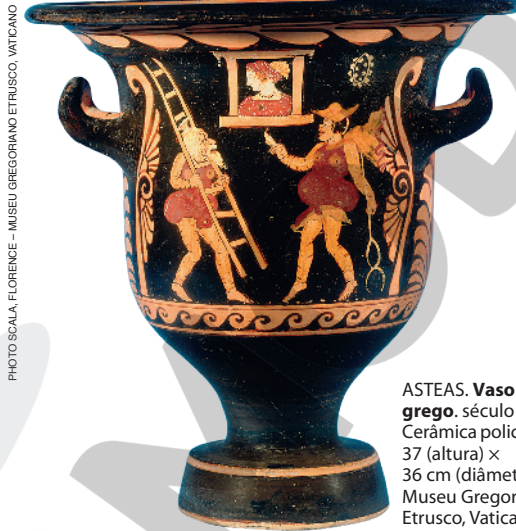
Provavelmente, ao ouvir a palavra *comédia* você logo pensará em espetáculos de teatro, *shows* de música ou, ainda, em programas de televisão ou da internet que são engraçados, ou seja, que provocam o riso. No entanto, os espetáculos teatrais cômicos existem desde a Antiguidade. A **comédia** está nas origens do teatro como o conhecemos hoje e é um dos gêneros teatrais explorados pelos gregos antigos.

Além de buscar provocar o riso no espectador, a comédia grega tinha como características marcantes a presença de personagens que representavam pessoas comuns, a crítica social e o desenvolvimento de histórias com desfecho feliz.

Um dos principais autores de comédias gregas foi Aristófanes (c. 447 a.C.-c. 385 a.C.). Acredita-se que esse dramaturgo, ao longo da vida, tenha escrito quarenta peças, das quais apenas onze chegaram na íntegra até nós. Uma das principais características da obra de Aristófanes era a **sátira** social e política. A sátira é um recurso ainda muito utilizado por escritores, humoristas e artistas, em que se utiliza uma espécie de crítica bem-humorada para refletir sobre situações, pessoas ou temas.



Cópia romana do busto de Aristófanes (século II). Escultura em mármore, 50 cm (altura). Museu do Louvre, Paris.



ASTEAS. Vaso grego. século IV a.C. Cerâmica policromada, 37 (altura) x 36 cm (diâmetro). Museu Gregoriano Etrusco, Vaticano.

### Continuação

- Conhecer a comédia de costumes musicada e seu principal representante, Artur Azevedo.
- Experienciar a criação e a apresentação com base em um texto teatral, desenvolvendo diálogos, figurino, cenário, maquiagem e sonoplastia.
- Experienciar a criação de obras artísticas de modo coletivo.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

### Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR26), (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR30), (EF69AR31), (EF69AR32) e (EF69AR35).

### Contextualização

Ao iniciar o trabalho com este Tema, ressalte para os estudantes que, em contraponto à tragédia, cuja nobreza dos heróis retratados guiava as histórias pela representação dos altos ideais e pelo destino admirável, a comédia delineava um universo de grosserias, em que as disputas de poder, o sarcasmo para com os outros e a sede de diversão imperavam. Daí a ideia de que a comédia lida com os desejos “baixos”, pouco nobres ou heroicos.

Ao apresentar esse tópico aos estudantes, trace um panorama histórico e comente com eles essas duas facetas dos desejos humanos: tanto os grandes objetivos, que levam a um destino elevado, quanto os objetivos mais mesquinhos ou vulgares. Para outras informações sobre esse assunto, consulte o texto “A origem do gênero cômico”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual. Esse texto localiza com precisão o espírito sarcástico e crítico que deu origem a tal gênero.

Comente com os estudantes que o vaso grego desta página retrata uma cena de comédia.

### Objetivos

- Reconhecer e apreciar artistas, dramaturgos e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, refletindo sobre os modos de criação teatral.
- Identificar a comédia como um dos gêneros teatrais criados pelos antigos gregos, bem como seu principal autor, Aristófanes, reconhecendo as principais características de sua obra.
- Relacionar a sátira à obra de dramaturgos de diferentes períodos, como Aristófanes e Molière, identificando o estilo de cada um deles.
- Conhecer e valorizar o trabalho de Martins Pena, o inaugurador no Brasil da comédia de costumes no século XIX.
- Identificar a linguagem usada no texto teatral, o modo como os diálogos são organizados e qual é a função das rubricas.

## Aristófanes

Comente com os estudantes que Aristófanes foi o autor de comédias gregas que mais se destacou. Para ele, o teatro era um fórum onde se travavam importantes batalhas, principalmente na luta contra a demagogia dos políticos e filósofos atenienses. Tendo sido um dos autores inaugurais do gênero cômico e por sua obra ter se disseminado pelas épocas subsequentes, sua influência sobre os próximos criadores é inegável e, sem dúvida, foi definidora dos traços de sátira política que a comédia preserva até os nossos dias.

### As aves

Se julgar pertinente, comente com os estudantes que, em **As aves**, Aristófanes parte do mito grego de Tereu, rei da Trácia, no sudeste da Europa, e Procne, sua mulher, filha do rei de Atenas, para contar a história de duas outras personagens: Elvépido e Pistétero, cidadãos atenienses desgostosos com os rumos da cidade e com a corrupção que nela reinava. O destino de Tereu e Procne foi serem transformados em pássaros pelos deuses. Elvépido e Pistétero se recusam a continuar vivendo em Atenas e saem em busca de uma nova cidade. Na floresta, encontram Tereu, que fora um soberano, mas que agora é um pássaro. Juntos, decidem criar uma nova cidade e contam com a ajuda de Tereu para convencer os outros pássaros. Após ganharem asas, Elvépido e Pistétero conseguem fazer o projeto deles dar certo, mas logo começam a surgir os problemas, porque os homens passam a querer viver como as aves. Só uma engraçada negociação com os deuses é que os tira dessa situação. E, assim, Aristófanes apresenta a demagogia dos cidadãos atenienses, a malícia dos políticos, a desonestidade dos magistrados, revelando os aspectos condenáveis da sociedade grega e fazendo do riso um instrumento de crítica social e política.

Continua

## AS AVES

Os textos teatrais produzidos pelos gregos antigos ainda hoje são montados por companhias de teatro do mundo todo. Para isso, em geral, esses textos passam por uma **adaptação**, ou seja, é realizada uma transposição, tanto dos textos quanto das imagens e das relações ali presentes, para o novo contexto em que serão encenados. A fotografia desta página, por exemplo, retrata uma montagem da comédia **As aves**, escrita por Aristófanes em 411 a.C.

Essa montagem foi realizada pela Comédie-Française, companhia e espaço teatral fundados em Paris, na França, em 1680. O responsável pela adaptação do texto original de Aristófanes foi o diretor teatral Alfredo Arias.



Os atores Loïc Corbery, Catherine Hiegel e Martine Chevallier em cena do espetáculo **As aves**, da Comédie-Française, em Paris, França, em 2010.

A peça original de Aristófanes conta a história de dois homens que, cansados da corrupção das relações sociais na Grécia, decidem abandonar o lugar onde moram para viver entre os pássaros. Para tanto, além de convencer as aves, eles têm de negociar com os deuses.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Em sua opinião, quais elementos são necessários para uma comédia?
2. O enredo da peça **As aves** pode ser considerado atual? Por quê?
3. Você já assistiu a uma cena, a um programa ou a uma peça teatral que era cômica, mas tratava de um assunto sério e importante para a sociedade? Comente com seus colegas.

102

### Continuação

Comente com os estudantes que, no Brasil, o nome dessa peça também tem como tradução **Os pássaros**.

### Foco na linguagem

1. Incentive os estudantes a refletirem sobre o que têm aprendido sobre a linguagem teatral e a verbalizarem suas percepções, considerando também o próprio repertório.
2. Deixe que os estudantes elaborem hipóteses. Depois, comente com eles que em **As aves** se faz uma crítica às instituições sociais e à corrupção, comuns também na sociedade contemporânea.
3. Possibilite aos estudantes compartilhar as próprias vivências com a temática.



## A COMÉDIA SATÍRICA

Nas páginas anteriores, você descobriu que a sátira era uma característica marcante nas comédias de Aristófanes. Essa característica, também presente na *commedia dell'arte* – que conhecemos no Tema anterior –, marcou a produção de dramaturgos de diferentes períodos, como o francês Jean-Baptiste Poquelin (1622-1673), conhecido como Molière.

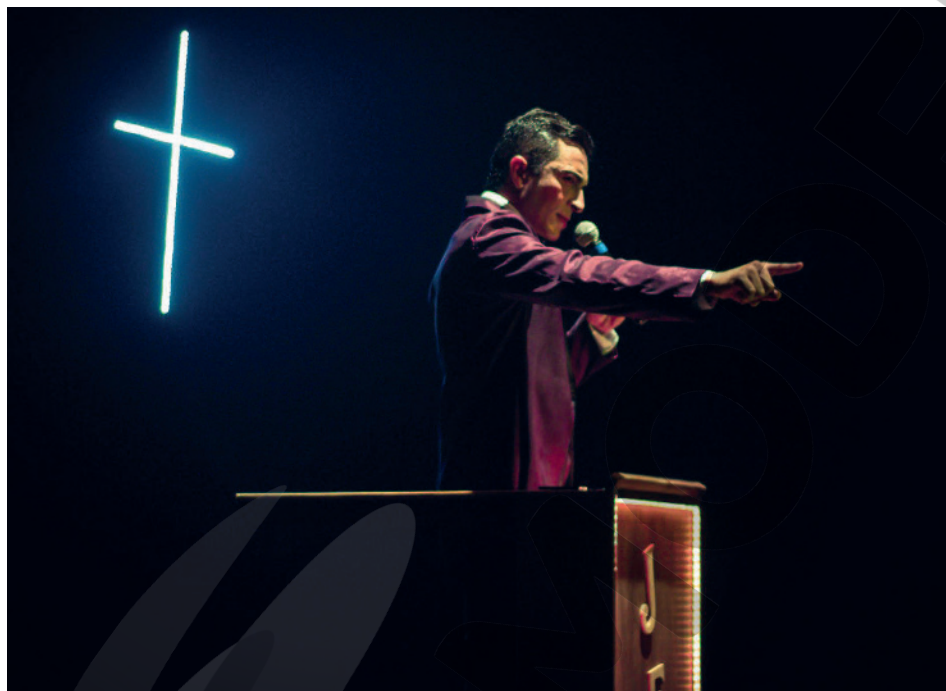
Além de dramaturgo, Molière era ator e foi muito influenciado pela *commedia dell'arte*. Por meio de suas peças, ele criticava e ridicularizava os comportamentos e costumes da sociedade de sua época. Entre suas principais obras está **O tartufo**, de 1664. Nessa peça, Molière criticava de modo bem-humorado a falsa devoção religiosa de muitas pessoas. O teor crítico dessa peça causou incômodo, o que levou à sua censura, ou seja, sua encenação foi proibida.

A censura costuma acontecer com muitas comédias, que, por fazerem forte crítica social, acabam sendo proibidas em sociedades em que há esse tipo de restrição à liberdade de expressão. A fotografia a seguir mostra uma cena do espetáculo **Tartufo-me**, uma adaptação do texto original de Molière.



MIGNARD, Pierre. **Molière**. 1658. Óleo sobre tela, 55 x 48,5 cm. Museu Condé, Chantilly, França.

PIERRE MIGNARD - MUSEU CONDÉ, CHANTILLY



DAVI PENAFORT

O ator Dimas Mendonça em cena do espetáculo **Tartufo-me**, em Manaus (AM), em 2018.

## Contextualização

Ao tratar desse tópico, comente com os estudantes que, embora a sátira fosse parte constituinte do gênero cômico, ela ganhou uma categoria específica – a comédia satírica – por volta do século XVII, principalmente devido ao surgimento de um autor que revolucionou a dramaturgia mundial: Molière.

Além das informações que o livro já traz sobre esse dramaturgo francês, informe aos estudantes que Jean-Baptiste Poquelin manteve viva sua paixão pelo teatro, durante anos de pobreza, circulando com suas peças pelas províncias francesas até se apresentar ao rei Luís XIV (1638-1715) e ganhar a simpatia e o financiamento da Corte. Molière e sua trupe tornaram-se uma companhia oficial da monarquia francesa e, por causa dessa proximidade política, foram aos poucos encontrando formas de agradar e divertir a nobreza, inserindo os aspectos cômicos não mais na grosseria ou nos ataques diretos, mas antes no que se convencionou chamar mais tarde de comédia de caráter ou de costumes.

Influenciado pela comédia italiana, sobretudo pela *commedia dell'arte*, Molière colocava em cena personagens que eram mais do que “meros pretextos para situações engraçadas”, eram elas mesmas risíveis ao revelar suas vicissitudes humanas. A relação com a Corte, porém, não retirou por completo o tom crítico das comédias de Molière, que colocava o dedo na ferida de toda a sociedade francesa, inclusive das classes mais nobres. Uma das curiosidades a respeito de Molière é que, além de ser o dramaturgo de suas peças, ele era ator e morreu fazendo teatro, logo após ter um colapso em cena, na pele da personagem Argan, em **O doente imaginário**, sua última criação. Nessa peça, o autor francês faz uma sátira à medicina ao contar a história de um idoso hipocondríaco, interpretado por ele próprio.

## Sugestão de atividade

A partir da relação entre o teatro de Molière e as personagens da *commedia dell'arte*, convide os estudantes a pensar se essas personagens são atuais ou não, e quais outras figuras satíricas eles imaginam, pensando nos dias de hoje.

Essas personagens podem ser imaginadas a partir de suas referências da cultura visual (como desenhos animados, filmes e canções musicais) ou de situações da vida cotidiana. Ressalte que nessa forma de comédia, no entanto, as personagens não se referem necessariamente a alguém específico, sendo características gerais com as quais muitas pessoas podem se identificar.

Depois de imaginar coletivamente essas personagens satíricas, oriente uma pesquisa de imagens na internet ou em livros disponíveis na biblioteca, pedindo que pesquisem imagens associadas àquilo que imaginaram e outras que possam encontrar enquanto fazem essas buscas.

Alerte os estudantes para possíveis situações que levem ao reforço de estereótipos e preconceitos. Problematicize essas questões, enfocando a sátira como uma crítica social e não como mais um ato de opressão a indivíduos e grupos. É uma oportunidade para debater criticamente algumas referências artísticas e a cultura, de maneira geral, que reforçam estereótipos, mesmo na atualidade.

É importante pensar os limites do humor para a manutenção do respeito às diferenças e à dignidade das pessoas em sua diversidade. Ressalte que atitudes opressoras associadas ao humor também são uma forma de praticar *bullying*. Por isso, debater e analisar com os estudantes essas formas de comédia e o modo como o humor se expressa no cotidiano envolve também um reconhecimento dos limites no convívio social.

## O AVARENTO

Uma das peças mais conhecidas de Molière é **O avarento**, de 1668. Você sabe qual é o significado da palavra *avarento*? Essa palavra é utilizada para se referir a alguém que não gosta de gastar dinheiro, o popular “pão-duro”. Esse é o perfil de Harpagão, a personagem principal dessa peça.

Em **O avarento**, Molière representa de forma irônica a inversão de valores, característica de uma sociedade norteada pelo interesse financeiro, o que torna esse texto, que foi escrito no século XVII, extremamente atual. No Brasil, a peça **O avarento** teve diversas montagens e a personagem Harpagão foi interpretada por muitos atores, entre eles Paulo Autran (1922-2007), na montagem retratada na fotografia a seguir.



Apresentação do espetáculo **O avarento**, em São Paulo (SP), em 2006.

## Artista e obra

### Paulo Autran

Paulo Autran nasceu em 1922 no Rio de Janeiro (RJ) e, em 1927, mudou-se para São Paulo (SP), onde, no final da década de 1940, iniciou sua carreira de ator. Ele atuou em montagens de obras clássicas do teatro mundial, como **A dama das camélias**, de Alexandre Dumas (1802-1870), e **Otelo**, de William Shakespeare (1564-1616). O ator atuou também no cinema e na televisão. Paulo Autran faleceu em São Paulo (SP), em 2007, pouco tempo depois de participar da montagem de **O avarento** retratada na fotografia desta página.

O ator Paulo Autran, como Harpagão, em cena da peça **O avarento**, em São Paulo (SP), em 2006.



104

### Paulo Autran

Paulo Autran foi um dos atores mais importantes do teatro brasileiro. Sua trajetória profissional teve início no Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), em 1949. Ao longo de seus mais de 50 anos de carreira, ele colecionou inúmeros prêmios, tendo realizado cerca de noventa espetáculos teatrais, quinze filmes e várias novelas. Uma de suas parcerias mais duradoras foi com a grande dama do teatro, Fernanda Montenegro. Seu apreço por poesia fez com que, além de grandes obras da dramaturgia mundial, Autran montasse espetáculos cujo foco era a palavra, recitando poemas de grandes escritores brasileiros.

## A COMÉDIA DE COSTUMES

Observe a imagem reproduzida a seguir. Ela mostra uma cena do espetáculo **O juiz de paz da roça**, peça de teatro escrita na primeira metade do século XIX que aborda os costumes de alguns grupos da sociedade brasileira daquela época.



Cena do espetáculo **O juiz de paz da roça**, em montagem realizada pelo Grupo de Teatro Amador Trapos e Farrapos da Fundação Indaialense de Cultura (FIC), em Jaraguá do Sul (SC), em 2011.

Escrita por Luís Carlos Martins Pena (1815-1848), a peça **O juiz de paz da roça** foi encenada pela primeira vez em 1838. Martins Pena era formado em Comércio e seguiu a carreira diplomática, mas ficou conhecido por ter colaborado para a consolidação do teatro no Brasil.

Martins Pena escreveu cerca de trinta peças de teatro e inaugurou no Brasil o gênero teatral **comédia de costumes**, que se caracteriza pela abordagem irônica e com humor dos usos e costumes de grupos sociais. Em suas peças, ele representou a sociedade brasileira da primeira metade do século XIX, destacando os tipos e os hábitos comuns naquela época. Em **O juiz de paz da roça**, o autor trouxe à cena um olhar bem-humorado das atividades de um juiz e da simplicidade daqueles que viviam na roça (na zona rural).

## Contextualização

Nesse tópico, pergunte aos estudantes quais seriam as características da comédia de costumes e o que eles imaginam que era satirizado nela. Caso você já tenha comentado sobre a categoria inaugurada por Molière (a comédia de caráter ou de costumes), explique que esse estilo de comédia busca satirizar os modos e hábitos da sociedade expondo o comportamento humano e seus vícios com base nas relações sociais, nas diferenças de classe, no meio e no caráter. Muito embora Molière tenha alcançado sucesso após se apresentar para o rei Luís XIV, sua obra já conquistava as plateias nas diferentes regiões francesas e tinha influência direta do teatro popular, principalmente da *commedia dell'arte*.

Auxilie os estudantes na leitura da imagem da página e reflita com eles sobre quais características o figurino e a gestualidade dos atores parecem evidenciar. Na imagem, a distinção social entre as personagens fica realçada pelos figurinos, a maioria deles estilizada. Comente, então, que se trata de uma montagem amadora da peça **O juiz de paz da roça**, de Martins Pena, considerado o fundador da comédia de costumes brasileira. Convide os estudantes a estabelecerem relações acerca das características da obra de Molière e de Martins Pena. Explique-lhes que esse interesse por retratar comicamente os costumes da sociedade também é uma característica da época, que se desenvolveu paralelamente na Europa e no Brasil, cativando diferentes plateias.

## Contextualização

Se considerar oportuno, comente com os estudantes que, no processo de criação do espetáculo, os atores podem ou não levar em conta as informações das rubricas, propondo outras perspectivas cênicas a personagens, ambientação e interação no palco. Além disso, na contemporaneidade, há textos teatrais que não trazem nenhuma rubrica.

Ao abordar esse tópico, você pode propor uma parceria com o professor de Língua Portuguesa a fim de aprofundar a discussão. Faça a abordagem tomando como base os dois aspectos que caracterizam o texto teatral: sua perspectiva literária, em que o texto se insere dentro do gênero dramático, e sua perspectiva cênica, na qual o texto se torna um acontecimento vivo, dito e encenado por atores, com cenário, figurino, luz, sons etc.

Eslareça aos estudantes que o texto teatral também passou por inúmeras mudanças ao longo dos séculos e que, embora o texto dramático seja o seu maior expoente, há inúmeros textos escritos para serem representados e que não possuem falas, por exemplo. Conforme vimos anteriormente, há espetáculos sem fala e outros que não abandonam o texto, como é o caso da própria *commedia dell'arte*.

O texto teatral, atualmente, tem sido explorado para além das fronteiras dramáticas, assimilando formas narrativas ou líricas, por exemplo. Cabe assim explorar com os estudantes o sentido da palavra *dramático*, cuja origem aponta a ação como o principal motor dessa forma de escrita.

Comente com os estudantes que o texto teatral pertence ao gênero dramático que, na literatura, se refere a toda a produção textual escrita para ser representada. Explique que a palavra *drama* é de origem grega e significa “ação”, daí a ideia de que o texto dramático é aquele escrito especialmente

## O TEXTO TEATRAL

Textos como **O juiz de paz da roça**, que foram escritos para ser representados no palco, são chamados **textos teatrais**. Esses textos são produzidos por escritores, chamados dramaturgos, e, além de ser representados, podem ser publicados em livros. Os textos teatrais raramente têm um narrador. Neles, a história é contada pelas falas das próprias personagens. Como conhecemos a história pela voz e pelas ações das personagens, é possível saber o que elas pensam e, assim, conhecer sua personalidade.

A linguagem usada na peça varia de acordo com a situação, a época e o local, ou mesmo o grupo social abordado na história.

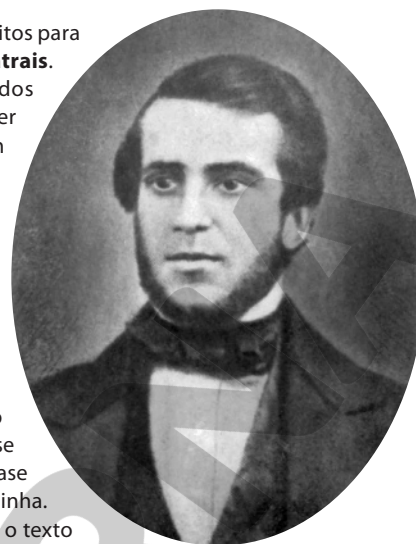
Nas próximas páginas você vai conhecer um trecho da peça **O juiz de paz da roça**, de Martins Pena. Ao ler esse trecho, observe que os diálogos são organizados com base na divisão dos textos entre as personagens José e Aninha. Perceba que o nome da personagem que deverá dizer o texto entra com letra maiúscula, à esquerda. Fique atento também para o modo como cada uma das personagens expressa suas vontades e como a realização dessas vontades depende da superação de certas dificuldades e oposições por meio da ação.

Observe as frases escritas entre parênteses ou no início da cena. Essas frases são chamadas **rubricas** (ou indicações de cena). Nelas, há orientações tanto para a encenação como para a atuação. Elas também indicam em que local a cena acontece, além de darem informações acerca do momento em que a peça se passa, se é dia ou noite, por exemplo.

As rubricas direcionadas à atuação indicam estados, emoções e/ou ações das personagens e auxiliam os atores na criação de gestos e intenções que deverão fazer em cena.

Além das rubricas, o texto teatral traz, algumas vezes, informações no início de cada cena. No trecho transcrito nas próximas páginas, por exemplo, Martins Pena usa as rubricas para indicar o figurino de uma das personagens, além de orientar os atores com relação a algumas das ações das personagens.

PENA, Martins. **Teatro de Martins Pena**: O juiz de paz da roça / Quem casa quer casa / O noviço. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2014. Capa de livro.



Martins Pena em fotografia da década de 1840. Coleção particular.



CCO 1.0 - COLEÇÃO PARTICULAR

REPRODUÇÃO/MARTIN CLARET

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

106

## Continuação

para o teatro, lugar em que as personagens podem agir diante dos olhos do público. Em um texto dramático, as personagens se relacionam por meio de diálogos, com os quais expressam seus desejos e vontades. No entanto, as vontades das personagens, em um texto dramático, são contrárias e dão origem ao conflito, que deverá se resolver por meio das ações na peça.

Continua

### O juiz de paz da roça

Leia a seguir um trecho da peça **O juiz de paz da roça**, do escritor Martins Pena.

[...]

#### Cena II

Entra José com calça e jaqueta branca.

**José:** Adeus, minha Aninha! (*Quer abraçá-la.*)

**Aninha:** Fique quieto! Não gosto destes brincueiros. Eu quero casar-me com o senhor, mas não quero que me abrace antes de nos casarmos. Esta gente quando vai à Corte, vem perdida. Ora diga-me, concluiu a venda do bananal que seu pai lhe deixou?

**José:** Concluí.

**Aninha:** Se o senhor agora tem dinheiro, por que não me pede a meu pai?

**José:** Dinheiro? Nem vintém!

**Aninha:** Nem vintém! Então o que fez do dinheiro? É assim que me ama? (*Chora.*)

**José:** Minha Aninha, não chores. Oh, se tu soubesses como é bonita a Corte! Tenho um projeto que te quero dizer.

**Aninha:** Qual é?

**José:** Você sabe que eu agora estou pobre como Jó, e então tenho pensado em uma coisa. Nós nos casaremos na **freguesia**, sem que teu pai o saiba; depois partiremos para a Corte e lá viveremos.

**Aninha:** Mas como? Sem dinheiro?

**José:** Não **te dê** isso **cuidado: assentarei praça** nos **Permanentes**.

**Aninha:** E minha mãe?

**José:** Que fique raspando mandioca, que é ofício leve. Vamos para a Corte, que você verá o que é bom.

**Aninha:** Mas então o que é que há lá tão bonito?

**José:** Eu te digo. Há três teatros, e um deles maior que o engenho do capitão-mor.

**Aninha:** Oh, como é grande!

**José:** Representa-se todas as noites. Pois uma mágica... Oh, isto é coisa grande!

**Aninha:** O que é mágica?

**José:** Mágica é uma peça de muito maquinismo.

**Aninha:** Maquinismo?

**José:** Sim, maquinismo. Eu te explico. Uma árvore se vira em uma barraca; paus viram-se em cobras, e um homem vira-se em macaco.

**Aninha:** Em macaco! Coitado do homem!

**José:** Mas não é de verdade.

**Aninha:** Ah, como deve ser bonito! E tem rabo?

**José:** Tem rabo, tem.

**Aninha:** Oh, homem!

**José:** Pois o **curro** dos cavaleiros! Isto é que é coisa grande! Há uns cavalos tão bem ensinados, que dançam, fazem **mesuras**, saltam, falam, etc. Porém o que mais me espantou foi ver um homem andar em pé em cima do cavalo.

**Aninha:** Em pé? E não cai?

**José:** Não. Outros fingem-se bêbados, jogam os socos, fazem exercício – e tudo isto sem cair. E há um macaco chamado o macaco Major, que é coisa de espantar.

**Aninha:** Há muitos macacos lá?

**José:** Há, e macacas também.

**Aninha:** Que vontade tenho eu de ver todas estas coisas!

**José:** Além disto há outros muitos divertimentos. Na Rua do Ouvidor há um **cosmorama**, na Rua de São Francisco de Paula outro, e no Largo uma casa aonde se veem muitos bichos cheios, muitas conchas, cabritos com duas cabeças, porcos com cinco pernas, etc.

## Entre textos e imagens

Peça aos estudantes que fixem atentos ao modo como cada uma das personagens expressa suas vontades e como a realização dessas vontades depende da superação de certas dificuldades e oposições por meio da ação. Quanto às indicações de cena, comente com eles que muitos dramaturgos usam a rubrica como uma forma de direcionar o modo como seu texto deverá ser encenado; outros, por sua vez, dão liberdade ao encenador e aos atores para criarem a sua interpretação do texto teatral, usando as rubricas apenas para indicações necessárias.

Você pode ampliar a abordagem sobre as rubricas teatrais com os estudantes: nelas há diferentes tipos de informação sobre a composição das personagens, a ambientação ficcional e a interação das personagens no espaço da cena, com base nas ideias do autor do texto.

Explique, ainda, que as rubricas de encenação indicam à equipe técnica possíveis locais de entrada e saída de cena, além de darem informações sobre a organização do espaço.

### Proposta interdisciplinar

A compreensão das especificidades do texto teatral em relação a outras formas textuais pode ser aprofundada trabalhando em parceria com o professor de Língua Portuguesa, para abordar as características desses textos do ponto de vista literário.

Além disso, essa aproximação entre o teatro e a Língua Portuguesa pode resultar, por exemplo, em um projeto de adaptação de outra forma textual para o teatro com os estudantes que posteriormente possa ser experimentado, encenado.

## Questões

1. José e Aninha. Eles parecem estar noivos.
2. O projeto de José é casar-se com Aninha, sem que o pai dela saiba, e mudar-se para a Corte com a noiva. Para convencer Aninha, José fala a respeito dos teatros e de outros divertimentos que existem na Corte.
3. De início, ela fica desconfiada, mas acaba sendo convencida pelos argumentos de José.



CLEITON MARLON MAY – FUNDAÇÃO INDAIALENSE DE CULTURA (FIC)

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

Cena do espetáculo **O juiz de paz da roça** em montagem realizada pelo Grupo de Teatro Amador Traços e Farrapos da Fundação Indaialense de Cultura (FIC), em Jaraguá do Sul (SC), em 2011.

**Aninha:** Quando é que você pretende casar-se comigo?

**José:** O vigário está pronto para qualquer hora.

**Aninha:** Então, amanhã de manhã.

**José:** Pois sim. (*Cantam dentro.*)

**Aninha:** Aí vem meu pai! Vai-te embora antes que ele te veja.

**José:** Adeus, até amanhã de manhã.

**Aninha:** Olhe lá, não falte! (*Sai José.*)

[...]

PENA, Martins. *O juiz de paz da roça*. In: **Comédias de Martins Pena**. Edição crítica por Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Ediouro, 1968. p. 86-89.

**Freguesia:** área de uma paróquia.

**Dar-se cuidado:** preocupar-se.

**Assentar praça:** alistar-se.

**Permanentes:** efetivo da Guarda Nacional na época do Brasil Imperial.

**Curro:** curral.

**Mesura:** reverência, cumprimento.

**Cosmorama:** local onde se observam quadros de paisagens com lentes de aumento.

## Questões

Faça no diário de bordo.

1. Quais personagens fazem parte dessa cena da peça **O juiz de paz da roça**? Qual é a relação entre elas?
2. Qual é o projeto de José? O que ele faz para convencer Aninha a se casar com ele?
3. Qual é a reação de Aninha diante da proposta de José?

## A COMÉDIA DE COSTUMES MUSICADA

Outro escritor brasileiro que representou a sociedade de sua época por meio de textos teatrais foi Artur Azevedo (1855-1908). Ao acrescentar canções a suas peças, ele criou as **comédias de costumes musicadas**. Nessas peças, Artur Azevedo representou o cotidiano dos moradores do Rio de Janeiro na virada do século XIX para o século XX.

A referência para as criações de Artur Azevedo foi o teatro francês da época. Ele parodiava dramas que faziam sucesso na França, adaptando os cenários e as personagens para a realidade brasileira.

Entre as peças de maior sucesso de Artur Azevedo estão **A capital federal** (1897) e **O mambembe** (1904). Em **A capital federal**, o dramaturgo conta a história de uma família que deixa o interior de Minas Gerais para viver no Rio de Janeiro, na época a capital federal. Os conflitos de valores e costumes entre o casal e os moradores da capital são o tema principal dessa peça. Em **O mambembe**, por sua vez, o dramaturgo aborda o dia a dia e as dificuldades de um grupo itinerante de teatro. Esse espetáculo musical foi montado pela primeira vez em 1959, no Rio de Janeiro, pelo grupo Teatro dos Sete.



Retrato de Artur Azevedo. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro (RJ).

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Cena do espetáculo **O mambembe**, em montagem realizada pelo Teatro dos Sete, em 1959, no Rio de Janeiro (RJ).

## Indicação

Apresente aos estudantes a comédia musical **Carnaval Atlântida** (1952), protagonizada por Grande Otelo, Oscarito e Colé, disponível em: <http://bcc.gov.br/filmes/443312>, acesso em: 24 maio 2022. No filme, um professor de mitologia grega (Oscarito) está montando a peça clássica **Helena de Troia** quando as personagens de Miro (Grande Otelo) e Piro (Colé) são contratadas como faxineiras e começam a imaginar a transformação da peça clássica em uma comédia carnavalesca.

## Artur Azevedo

Foi no ano de 1873 que chegou à cidade do Rio de Janeiro, vindo de sua cidade natal (São Luís/MA), o jovem Artur Azevedo, herdeiro direto da obra de Martins Pena e que seria um marco da história do teatro brasileiro na virada do século XIX para o século XX. A obra desse maranhense soube congrega os elementos das comédias de costumes, com seu alto teor crítico e de retrato da sociedade, às diversões musicadas que tanto interessavam às plateias do período. Além de dramaturgo, Artur Azevedo revelou-se um grande batalhador de nosso teatro brasileiro, buscando em suas peças formas de resistir a uma possível decadência do teatro. Com seu irmão, o romancista Aluísio Azevedo, participou do grupo fundador da Academia Brasileira de Letras.

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

## Contextualização

Ao comentar a comédia de costumes musicada, explique aos estudantes que, por volta de 1860, o teatro brasileiro padecia com a falta de criação de textos expressivos que pudessem atrair grande público. Assim, o gosto pelo teatro, pouco a pouco, foi sendo substituído por espetáculos de entretenimento, como o canção, a opereta e as diversões boêmias.

Comente com eles que Artur Azevedo (1855-1908) inaugurou no Brasil o gênero denominado burleta, palavra de origem italiana que denomina uma comédia musical ligeira. Explique-lhes que a comédia de costumes musicada fez muito sucesso no fim do século XIX e que, no século seguinte, essa forma de teatro popular promoveu artistas importantes, como Oscarito (1906-1970) e Grande Otelo (1915-1993). Conclua dizendo que, recentemente, esse tipo de comédia foi incorporado a programas de humor e musicais da televisão brasileira.

## Foco na linguagem

1. Espera-se que os estudantes comentem que, ao produzir os desenhos e os estudos, os cenógrafos podem visualizar a disposição dos elementos no cenário e realizar ajustes e modificações no projeto dependendo das necessidades cênicas. Aproveite para comentar que os desenhos e as maquetes são ferramentas utilizadas pelos cenógrafos para apresentar seus projetos ao diretor e à equipe que trabalha na montagem de um espetáculo.

2. Os estudantes podem mencionar os figurinos e adereços, ou seja, as vestimentas e os acessórios usados pelos atores durante a apresentação. Comente com eles que, assim como os cenários, os figurinos são fundamentais para recriar o ambiente e a época representados no espetáculo.

## O Teatro dos Sete

Um dos grupos mais importantes da história do teatro brasileiro foi o Teatro dos Sete, fundado em 1959 pelo diretor e cenógrafo Gianni Ratto e pelos atores Fernanda Montenegro, Fernando Torres (1927-2008), Sérgio Britto (1923-2011) e Ítalo Rossi (1931-2011). **O mambembe** foi a primeira montagem realizada pelo grupo e alcançou muito sucesso de público e de crítica. As atividades do Teatro dos Sete foram realizadas até 1966.

## O CENÁRIO

O diretor e cenógrafo italiano Gianni Ratto (1916-2005) foi o responsável pela direção e pela criação dos cenários da montagem da peça **O mambembe**, realizada pelo Teatro dos Sete, em 1959. Para esse espetáculo, Ratto recriou, no final da década de 1950, os diversos ambientes descritos por Artur Azevedo em seu texto. Observe a seguir a reprodução do desenho de um dos cenários criados por Gianni Ratto para essa montagem.

O cenário, como vimos no Tema 1, é um dos elementos que compõem uma encenação teatral, pois, por meio de diferentes elementos visuais, como móveis, objetos, adereços e efeitos de luz, é possível compor o espaço no qual se passa determinada cena de um espetáculo.



Gianni Ratto, em São Paulo (SP), em 2004.



Desenho do cenário do espetáculo **O mambembe**, do diretor Gianni Ratto.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Observe a fotografia da montagem do espetáculo **O mambembe**, reproduzida na página anterior; compare-a com o desenho do cenário reproduzido nesta página. Depois, responda: qual é a importância dos desenhos e estudos realizados pelos cenógrafos antes da execução dos cenários?
2. Além do cenário, que outros elementos visuais auxiliam na montagem de uma peça teatral?



## Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- Sob a orientação do professor, forme um grupo com quatro colegas. Você vão realizar atividades de leitura dramática e montagem de cena.

### Momento 1 – Leitura dramática

- a) Você vão apresentar uma leitura dramática da cena de José e Aninha, da peça **O juiz de paz da roça**.
- b) Com a orientação do professor, estudem coletivamente a cena de José e Aninha. Registrem os seguintes elementos da cena: onde ela ocorre; quais são os assuntos tratados; quais são as principais características de cada uma das personagens.
- c) Conversem sobre a cena e dividam as seguintes funções: atores, diretor, leitor das rubricas, sonoplasta, iluminador, diretor de arte (cenografia, figurino, maquiagem e adereços).
- d) Ensaie a leitura dramática, com todos os elementos que vão integrar a apresentação (som, luz, cenografia, figurino, maquiagem e adereços) e apresentem-na aos demais colegas.

### Momento 2 – Montagem de cena

- a) Com a orientação do professor e tendo como base a leitura dramática do texto, você e os colegas vão escrever uma cena para dar sequência ao trecho apresentado da peça **O juiz de paz da roça**. Você devem usar a imaginação para criar situações, novos diálogos e novas personagens para a cena. Você podem pensar, por exemplo, no destino que dariam ao casal José e Aninha.
- b) Registrem no diário de bordo o trecho que criaram. Não se esqueçam de colocar, à esquerda de cada frase, o nome da personagem que dirá cada fala, além das rubricas que julgarem necessárias.
- c) Ao finalizar o texto, decidam em grupo quem representará cada personagem e se haverá necessidade de cenários, figurinos, maquiagem, sonoplastia ou iluminação para apresentar a cena que você criaram.
- d) Com a cena já preparada e ensaiada, você vão apresentá-la aos colegas da turma.
- e) Ao final das apresentações, forme uma roda de conversa com os demais colegas de turma e o professor. Conversem sobre as semelhanças e as diferenças que você notaram entre as cenas que foram inventadas e as cenas que foram apresentadas na atividade anterior, de leitura dramática.



### Avaliação

Agora, reflita individualmente sobre o processo de criação experienciado ao longo da atividade proposta. Depois, responda no diário de bordo às questões a seguir.

- a) Quais foram os desafios enfrentados por seu grupo durante a realização dessas atividades?
- b) Quais foram os elementos mais estimulantes desse trabalho realizado em grupo?
- c) Quais funções você exerceu na montagem da cena? Como se sentiu ao realizá-la?

111

## Pensar e fazer arte

**Momento 1:** a leitura dramática é um procedimento teatral, muitas vezes utilizado como forma de estudo e de apresentação do texto dramático e das ideias de montagem ao público. Na leitura dramática, rascunhos dos elementos visuais da cena são apresentados (propostas de figurino, maquiagem, cenografia, adereços, iluminação e sonoplastia) e o texto é estudado pelos atores e diretor sem, no entanto, precisar estar decorado. Na leitura dramática, os atores estão com o papel da cena nas mãos, mas realizam as ações e situações da cena, como uma cena normal. Utilizam figurinos e se deslocam no espaço com os adereços e cenografia.

A primeira etapa deve ser dedicada ao estudo e à compreensão da cena. Espera-se que os estudantes compreendam a situação em que se encontram as personagens e quais motivações as levam a agir. Identifique as palavras e as situações que não são compreensíveis a todos e busque os significados e analogias na vida cotidiana dos estudantes, para que eles se aproximem das situações da cena. Em seguida, oriente-os na etapa criativa da

Continua

## Continuação

cena: elaboração de rascunhos e croquis com as ideias visuais (cenário, figurino, adereços e sonoridades), improvisação da cena pelos estudantes que farão as personagens, orientação dos estudantes que olharão a cena de fora (dirigir os colegas que atuarão). Em seguida, faça ensaios com cada grupo e oriente-os na composição da cena. Para as apresentações, busque criar um clima de tranquilidade e de experimentação. Indique que erros podem ocorrer e que eles estão livres para improvisar, caso algum elemento ensaiado não aconteça. Valorize de forma positiva os “erros” e as soluções que cada grupo encontrar.

**Momento 2:** auxilie os estudantes com a escrita da sequência do texto e as rubricas. Circule pela sala de aula para atender às possíveis dúvidas e demandas dos grupos. Organize com eles figurinos, cenários, sonoplastia, maquiagem etc. (caso seja necessário). Ajude-os a improvisar e usar material reciclável e outro que eles possam trazer de casa ou que encontrem na escola (como pedaços de tecido, roupas usadas etc.). A sonoplastia pode ser feita usando o telefone celular, caso a escola tenha acesso à internet e permita o uso desses aparelhos em sala de aula. Ensaie com os estudantes os diálogos da peça e incentive todos os estudantes, sobretudo os mais tímidos, a dizer suas falas em voz alta e com clareza. Organize como os grupos vão se apresentar e os auxilie no momento dessa tarefa.

## Avaliação

É importante que os estudantes falem das dificuldades encontradas no processo e como se sentiram com as experiências vivenciadas.

A avaliação da atividade não deve focar apenas no resultado, mas em como se deu o processo criativo.

Você poderá avaliar a compreensão do texto, das situações cênicas, das características das personagens e as soluções criativas que cada grupo encontrou.

## Autoavaliação

Proponha aos estudantes que revisitem esta Unidade, assim como as atividades realizadas ao longo dela. Essa é mais uma oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem da linguagem teatral. Oriente-os a retomar as anotações que fizeram para responder às questões autoavaliativas.

Aproveite para revisar os objetivos de cada Tema e revisar as habilidades trabalhadas, de modo a verificar se a aprendizagem contemplou os objetos de conhecimento pertinentes ao ensino de teatro.

Retome também seus registros para ampliar suas percepções sobre a aprendizagem dos estudantes e realizar uma autoavaliação de sua atuação docente no processo. Considere se foi possível trabalhar com os estudantes as habilidades e os objetivos enfocados na Unidade, considerando a diversidade de perfis dos estudantes, um grande número de estudantes por sala etc.

## Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo do estudo desta Unidade, você aprofundou seus conhecimentos sobre a linguagem teatral.

Você teve a oportunidade de conhecer alguns grupos, como a Cia. 2 de Teatro e a Cia. Teatral Milongas, que abordam o corpo e a gestualidade, realizando espetáculos de teatro sem utilizar as palavras.

Durante esse aprendizado, você entrou em contato com o cinema mudo e com a *commedia dell'arte* e refletiu sobre a função de alguns profissionais de teatro, como o cenógrafo, o figurinista e o aderecista.

Também experienciou comunicar-se por meio de expressões corporais, estabeleceu relações entre o teatro e a linguagem visual; vivenciou ainda a mímica e conheceu suas origens.

Nesse trajeto de aprendizagem, você estabeleceu contato com a comédia satírica, a comédia de costumes e também com as características do texto teatral.

Além disso, realizou atividades práticas nas quais vivenciou a comunicação realizada com o corpo e a criação de um texto teatral encenado em grupo.

Agora chegamos ao final desta Unidade, portanto é importante que você faça uma reflexão sobre tudo o que aprendeu até este momento e sobre o caminho percorrido até aqui.

Para isso, responda no diário de bordo às questões a seguir. 

- a) Dos conteúdos abordados ao longo desta Unidade, destaque três que mais lhe chamaram a atenção ao estudar e vivenciar.
- b) Identifique, entre os conteúdos estudados, um que você teve dificuldades de compreender.
- c) O estudo desta Unidade mudou a maneira como você aprecia o teatro? Justifique sua resposta.

# REPRESENTAÇÕES VISUAIS DO CORPO HUMANO



DOTTA2 - COLEÇÃO PARTICULAR

CARAMELO, Giovanni. *Samsara*. 2014. Esculturas de alumínio, resina e cabelos sintéticos, fibra de vidro e tinta acrílica, dimensões variadas. Coleção particular.

## NESTA UNIDADE:

- TEMA 1 > Obras que parecem ganhar vida
- TEMA 2 > A representação do corpo humano na arte
- TEMA 3 > Surrealismo nas artes visuais
- TEMA 4 > Entre retratos e autorretratos

113

## Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

**Competências gerais:** 2, 4, 7, 8, 9 e 10.

**Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:** 1, 3, 4 e 6.

**Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental:** 1, 2, 4, 5, 6 e 7.

## 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)

### Continuação

Sistemas da linguagem  
(EF69AR08)

### Artes integradas

Contextos e práticas  
(EF69AR31)

Processos de criação  
(EF69AR32)

Matrizes estéticas e culturais  
(EF69AR33)

Arte e tecnologia  
(EF69AR35)

### Sobre esta Unidade

Como continuidade à trajetória de autopercepção e uso do potencial criativo do corpo nas linguagens das Unidades anteriores, a última Unidade enfatiza a representação humana nas artes. Em primeiro lugar, a **linguagem tridimensional** (moldagem e modelagem) é trabalhada com ênfase no hiper-realismo e nos seus usos pela cultura visual (em animações, *games*), mas também em diálogo com os meios digitais e os usos das técnicas de escultura aplicados a outros campos da vida social e da ciência. A **representação da figura humana** é discutida tendo em vista os diferentes usos e significados em cada época e sociedade, com atenção à temática da representatividade negra na arte. Contudo, para além da representação da aparência das pessoas, também a sua subjetividade na arte é tematizada: a **vanguarda surrealista**, com todas as técnicas próprias e em sua conexão com a psicanálise, é tematizada tendo em vista a representação das emoções, da personalidade e dos sonhos. Por fim, o tema do **retrato** e **autorretrato** é discutido, em sua intensa conexão com o advento das redes sociais e com atenção aos riscos que a produção e a circulação de imagens de si representam para as crianças e jovens, tendo em vista a privacidade e a segurança na internet como direito da criança e do adolescente. As reflexões da Unidade se articulam com diferentes propostas de experimentação: moldagem e modelagem, representação da turma em desenho e fotografia, a cubomania e, por fim, um autorretrato feito de colagem.

Continua

## De olho na imagem

Nesta página são apresentados dois ângulos da obra **Samsara** para que os estudantes percebam a tridimensionalidade e possam observar os diferentes elementos das esculturas que a compõem.

Esse pode ser um bom momento para realizar uma **avaliação diagnóstica**, isto é, para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes para lidar com o contato com referências artísticas como essa, com o tema da representação da figura humana e com as artes como um campo de (auto)expressão e trabalho.

Aproveite para mapear os principais interesses do grupo com as artes para, ocasionalmente, adaptar conteúdos e propostas desta Unidade, de modo a reconhecer e valorizar as experiências e os interesses dos estudantes.

1. Incentive os estudantes a observar a imagem com atenção. Deixe que apresentem livremente suas primeiras impressões a respeito da criação artística de Giovanni Caramello. Caso tenham dificuldade para perceber, comente que o trabalho é composto de quatro “partes”.

2. Peça aos estudantes que observem os detalhes de cada escultura e que busquem identificar as semelhanças e as diferenças entre elas.

3. Incentive os estudantes a elaborar hipóteses sobre quem seriam as pessoas representadas na obra. Pergunte a eles se haveria alguma ligação entre elas. Após ouvir as considerações e as hipóteses elaboradas por todos, destaque que as esculturas do centro evidenciam que se trata da representação de um homem. Os dois primeiros rostos mostram certa semelhança na boca e no queixo, sugerindo tratar-se da mesma pessoa, o que pode ser comentado com os estudantes. Caso ninguém mencione, comente que se trata da mesma pessoa, mas em fases diferentes da vida.

4. Ouça as opiniões dos estu-

Continua

## De olho na imagem



FOTOGRAFIA: DOTTAE - COLEÇÃO PARTICULAR



CARAMELLO, Giovanni. **Samsara**. 2014. Esculturas de alumínio, resina e cabelos sintéticos, fibra de vidro e tinta acrílica, dimensões variadas. Coleção particular.

Faça no diário de bordo.

1. O que chama sua atenção nas imagens reproduzidas nesta página e na abertura da Unidade?
2. Há semelhanças entre os rostos representados? Há diferenças?
3. De quem seriam os rostos representados? Seriam de pessoas diferentes? Ou seriam de uma mesma pessoa?
4. Por que, em sua opinião, o artista teria representado em uma das extremidades da obra um bebê e na outra extremidade um crânio?
5. Qual é o título desse trabalho?
6. As fotografias da abertura da Unidade e desta página mostram diferentes ângulos da obra. O que esses diferentes ângulos revelam sobre **Samsara**?
7. Você imagina como esse trabalho foi feito?
8. Essa obra causa algum impacto em você? Em caso afirmativo, descreva-o para os colegas.
9. Com base em suas interpretações e na dos colegas, que novos títulos você daria a essa obra?

114

### Continuação

dantes. É possível que eles mencionem que o artista quis representar o início (nascimento) e o fim (morte) da vida de uma pessoa – no caso, o homem representado na obra. Chame a atenção para as marcas de expressão da testa, um elemento que exemplifica a passagem do tempo.

5. Após os estudantes identificarem que o título da obra é **Samsara**, pergunte se conhecem essa palavra ou se já a ouviram em algum lugar. Comente que a palavra *samsara* tem origem no sânscrito, que é a língua ancestral da Índia e do Nepal. Explique que ela pode ser traduzida, de uma maneira simples, como “movimento contínuo”, e que está relacionada às diferentes fases da vida. Se julgar oportuno, aproveite para destacar a importância do uso da legenda em obras de arte. Caso ache pertinente, retome os dados básicos de uma legenda (autor, título da obra, data, técnica e custódia) e explique-lhes que em exposições de arte haverá também esse tipo de identificação acompanhando a obra.

Continua

## Artista e obra

### Giovani Caramello

A obra *Samsara* é de autoria de Giovani Caramello, artista que se dedica ao estudo e à produção de diferentes técnicas das artes visuais, como o desenho e a escultura.

Na adolescência, Caramello já gostava de desenhar e, ao concluir o Ensino Médio, começou a se dedicar à criação de animações digitais em 3D, aquelas que vemos, por exemplo, em desenhos animados e em jogos de *videogame*. Foi assim que seus desenhos saíram do papel e passaram a ocupar as telas dos computadores.

No entanto, a experiência artística de Giovani Caramello ainda estava em construção, e ele decidiu se dedicar às esculturas. Para isso, usou todo o seu conhecimento sobre animações digitais em 3D e estudou **anatomia** para aprofundar sua compreensão do corpo humano.

Giovani Caramello já realizou exposições em diversos espaços públicos e privados, e a cada ano sua obra se torna mais reconhecida no Brasil e no exterior. O seu trabalho anuncia o tema que será abordado ao longo desta Unidade: a representação humana na arte.

**Anatomia:**  
área do conhecimento que estuda os elementos que compõem o corpo humano.



CORTESIA DA OMA GALERIA, SÃO BERNARDO DO CAMPO

Giovani Caramello diante da galeria que expõe suas obras, em São Bernardo do Campo (SP). Fotografia de 2017.

Faça no diário de bordo.

### FOCO NA LINGUAGEM

1. Você viu que Giovani Caramello começou a se dedicar à arte muito cedo. E você, também tem interesses artísticos específicos? Gosta de cantar, desenhar, atuar, dançar? Converse sobre os seus principais interesses artísticos com os colegas.

115

### Continuação

6. Retome a imagem da abertura da Unidade e peça aos estudantes que a comparem com as da página 114. Caso eles não percebam, explique que, na abertura, a obra é retratada frontalmente e, na página 114, é representada por uma vista mais lateral pelas fotografias. Conduza a leitura de modo que eles percebam que essas diferenças revelam a tridimensionalidade das peças que compõem a obra. Comente, então, que cada uma dessas peças é uma escultura.

7. Incentive os estudantes a elaborar hipóteses sobre o processo de produção das esculturas que compõem a obra. Após ouvir suas considerações, peça que leiam a legenda e identifiquem a técnica e o material utilizado pelo artista. Solicite também que elaborem hipóteses a respeito do processo de criação de Giovani Caramello. Conclua informando que esse processo será apresentado ao longo da Unidade.

### Continuação

8. É importante considerar que o julgamento estético é o momento de finalização da leitura. Nessa hora, os estudantes poderão falar sobre os critérios que usaram para emitir seus juízos. Não há respostas certas ou erradas e, por isso, todas devem ser acatadas e valorizadas.

9. Incentive os estudantes a atribuir um novo título para a obra ou para cada uma das esculturas que a compõem. Nesse momento, eles poderão ressignificar a criação artística de Giovani Caramello.

### Foco na linguagem

Incentive os estudantes a falar de suas experiências e preferências. Aproveite para desmistificar a ideia de que o artista está distante da realidade das pessoas e mostre a eles que todos podem – com dedicação e estudo – aperfeiçoar suas habilidades artísticas.

## Objetivos

- Entender a diferença entre bidimensionalidade e tridimensionalidade.
- Conhecer as principais características do hiper-realismo.
- Conhecer esculturas hiper-realistas.
- Interessar-se pela história da arte.
- Valorizar obras de arte de diferentes períodos históricos.
- Experienciar a criação de esculturas.
- Experienciar a criação de produções artísticas de modo individual.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

## Habilidades favorecidas neste Tema

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

## Contextualização

As animações 3D, possivelmente, fazem parte do imaginário estético dos estudantes, dado o contato pela televisão, por *games* ou pelo cinema. Para despertar o interesse pelo conteúdo do Tema 1, convoque-os a compartilhar o seu repertório em grupo.

Você pode fazer algumas perguntas para incentivá-los, como:

- Vocês conhecem exemplos do cinema, dos *games* ou da TV que pareçam ser feitos do mesmo modo? Quais?
- Vocês sabem como são feitas animações com bonecos parecidos com essa escultura?

Peça a eles que compartilhem e destaquem aquilo de que mais gostam nessas referências.

Depois dessa conversa, explique como as técnicas da arte são aplicadas em outros campos, como todos aqueles da cultura visual já citados – cinema, *games* etc.

Na medida do possível, é sempre importante buscar correspondência entre os conteúdos do livro, a vida dos estudantes e o seu repertório

Continua



# OBRAS QUE PARECEM GANHAR VIDA

## AS FASES DA VIDA

Na obra que conhecemos nas páginas anteriores, o artista visual Giovani Caramello apresenta sua visão a respeito do ciclo de vida dos seres humanos, desde o nascimento até a morte.

A passagem do tempo e as transformações que ocorrem no corpo humano são temas frequentemente abordados por Giovani Caramello em suas criações artísticas. Observe a obra retratada nas fotografias desta página.

FOTOGRAFIAS: DOTTAG - ACERVO OMA GALERIA, SÃO BERNARDO DO CAMPO



CARAMELLO, Giovani. **Sozinho**. 2014. Escultura de resina e cabelos sintéticos, silicone, tinta acrílica e tecido de algodão e poliéster, 85 x 25 x 18 cm. Coleção particular.

Faça no diário de bordo.

## FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe as imagens da obra **Sozinho** e responda às questões a seguir.
  - a) Em sua opinião, qual seria a idade da pessoa representada nessa escultura? Como ela está vestida?
  - b) Por que Giovani Caramello teria dado o título **Sozinho** a essa obra?

116

## Continuação

cultural, para mediar a aprendizagem e fazer da arte uma ferramenta para a leitura de mundo dos estudantes.

É importante ressaltar que ao longo desta Unidade, nas legendas, as dimensões das esculturas serão apresentadas na seguinte ordem: altura, largura e profundidade.

## Foco na linguagem

1. a) Auxilie os estudantes na leitura das imagens feitas de três ângulos diferentes da obra **Sozinho**.

Incentive-os a falar sobre cada questão. É possível que eles mencionem que é uma criança. Depois, chame a atenção deles para o fato de que a capa do menino parece estar curta, o que indica que não lhe serve mais. Caso os estudantes não identifiquem isso, mencione que esse é um acessório de super-heróis (nesse caso, o Batman). Conclua informando que uma das possíveis leituras dessa obra é que ela representa um adolescente.

b) Incentive os estudantes a expressar livremente suas opiniões e a justificar suas interpretações, pedindo a eles que expliquem suas ideias.

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

## REINTERPRETAÇÕES DA HISTÓRIA DA ARTE NA OBRA DE GIOVANI CARMELLO

Ao criar suas obras, muitos artistas contemporâneos pesquisam diversas referências, estudam a arte de diferentes épocas e de distintos lugares e acompanham o trabalho de outros artistas. Uma das referências do artista Giovani Caramello é a obra do pintor e desenhista Gustav Klimt (1862-1918). Em muitas de suas obras, Klimt representou o corpo feminino. Observe, por exemplo, a pintura reproduzida a seguir.



KLIMT, Gustav. **As três idades da mulher**. 1905. Óleo sobre tela, 180 × 180 cm. Galeria Nacional de Arte Moderna e Contemporânea, Roma, Itália.

DEADAGLIORTIAGB PHOTO LIBRARY - GALERIA NACIONAL DE ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA, ROMA

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. Observe a pintura reproduzida nesta página e responda às questões a seguir.
  - a) Quantas figuras humanas são representadas nessa obra? Que idade você daria a cada uma delas?
  - b) Você consegue estabelecer alguma semelhança entre a obra desta página e a obra **Samsara**, de Giovani Caramello, apresentada na abertura desta Unidade?

117

### As fases da vida como tema

Comente com os estudantes que, na história da arte, há diversos exemplos de artistas que criaram obras para retratar as fases da vida. Se for possível, apresente a eles **As idades e a morte** (1541-1544), de Hans Baldung Grien, disponível no *site* do Museo del Prado, em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-idades-y-la-muerte/d5ef2c3e-48d1-40a8-8bb7-745314a1197c>. Acesso em: 24 maio 2022.

Se for possível, proponha uma leitura mais aprofundada de **As três idades da mulher**. Indique as **texturas** presentes na obra. Encaminhe o olhar dos estudantes de modo que eles percebam que os elementos formais da composição reforçam a escolha temática. Explique que, nessa pintura, Gustav Klimt cria um estranhamento visual ao apresentar as figuras, em **primeiro plano**, como se estivessem dentro de uma cápsula ou bolha, alheia ao fundo vazio da composição. Dentro desse espaço, uma jovem mulher segura a criança e está envolta em um tipo de véu ornamentado com uma textura de formas azuladas.

### Continuação

Essas formas se opõem, em harmonia complementar direta, com o espaço reservado à velha mulher, pleno de texturas predominantemente em tons alaranjados e dourados. Dessa maneira, ao mesmo tempo que estabelece uma íntima relação entre as personagens, a nossa **percepção visual** as separa.

Depois de conduzir essa interpretação da composição, pergunte aos estudantes:

- Como vocês interpretam essa imagem? O que ela pode significar para vocês?
- Vocês acham que o corpo humano foi representado de modo idealizado ou que as marcas do tempo estão aqui representadas? O que vocês pensam sobre isso?
- Vocês conhecem outros exemplos, na arte ou na vida, em que a gente tente representar o corpo e a figura humana de um jeito idealizado, em oposição a esse tipo de pintura? Se sim, quais são esses exemplos?

É possível instaurar uma conversa sobre a idealização do corpo e da beleza, destacando que essa referência do artista não esconde, mas justamente revela, os efeitos do tempo e das emoções sobre o corpo humano.

### Foco na linguagem

1. a) Incentive os estudantes a responder livremente. Espere-se que eles concluam que a obra apresenta três mulheres em diferentes idades: como criança, como jovem e idosa. Deixe que eles atribuam a idade a cada uma dessas mulheres. O importante é que percebam que cada uma delas retrata uma etapa da vida (a infância, a idade adulta e a velhice).

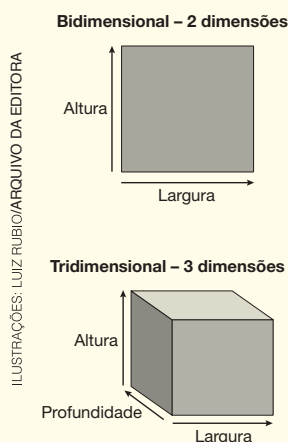
b) Espere-se que os estudantes comentem que, nessas duas obras, o tema é o ciclo da vida, destacando que, em ambas, os artistas evidenciam a passagem do tempo e as transformações do corpo humano.

Continua

117

## Contextualização

Auxilie os estudantes na identificação das três dimensões da forma espacial na reprodução da obra de Giovanni Caramello. As ilustrações reproduzidas a seguir mostram a diferença entre “bidimensional” e “tridimensional”. Se for possível, reproduza a imagem na lousa quando for apresentar esses conceitos aos estudantes.



Se possível, estabeleça uma comparação da escultura com obras bidimensionais – que têm como dimensões a altura e a largura –, como a pintura, o desenho e a fotografia.

Converse com os estudantes sobre exemplos do cinema 3D. Convoque-os novamente a resgatar exemplos do seu imaginário e repertório, oriundos da TV, dos *games* e do cinema. Dessa vez, você deverá focar não na escuta e na coleta desse repertório, mas na compreensão do conceito de tridimensionalidade com base em exemplos que eles já conhecem. Isso ajudará a entender a diferença entre a linguagem bidimensional (duas dimensões, do papel, como no caso do desenho e da pintura) e tridimensional (esculturas, mas também modelagem 3D no computador, usada em animações, por exemplo).

Explique aos estudantes que o gesso é utilizado desde a Antiguidade para a moldagem de esculturas e que ainda está presente na produção dos escultores contemporâneos.

Continua

## A LINGUAGEM TRIDIMENSIONAL

As obras de Giovanni Caramello, que conhecemos nas páginas anteriores, são esculturas. A **escultura** é uma forma de expressão artística que se caracteriza pela criação de objetos tridimensionais (objetos que têm altura, largura e profundidade).

A imagem reproduzida a seguir mostra uma vista lateral de **Rei do ego**, escultura de Giovanni Caramello. Observe-a e identifique as três dimensões que caracterizam as esculturas: a **altura**, a **largura** e a **profundidade**.



ACEVIVO OMA GALERIA, SÃO BERNARDO DO CAMPO

CARAMELLO, Giovanni.  
**Rei do ego**. 2015. Escultura de resina e cabelos sintéticos, poliuretano, silicone, tinta acrílica, coroa de plástico com pintura automotiva e tecido de algodão, 70 × 25 × 18 cm. Coleção particular.

As esculturas podem ser criadas com diferentes materiais, como barro, gesso, cera, mármore, bronze, madeira, entre outros. O trabalho realizado por um escultor é o de dar forma à matéria escolhida por ele. Para isso, ele pode usar diferentes métodos, como **esculpir** ou **modelar**. A diferença básica entre o processo de esculpir e o de modelar é que, no primeiro, há a remoção de matéria, enquanto no segundo há a adição de matéria. Essas são algumas das técnicas que Caramello utiliza na produção de suas esculturas.

118

### Continuação

Comente que o gesso é oriundo do minério de cálcio, apresentado em sulfato de cálcio hidratado. Quando misturamos esse material com aproximadamente dois terços do seu peso em água, obtemos uma massa plástica, que sofre expansão, endurece em poucos minutos e propicia a reprodução das formas desejadas para o objeto. Essa técnica de moldagem em gesso será testada na seção **Experimentações**, na página 126.



## Por dentro da arte

### O processo de criação de **Giovani Caramello**

Para criar suas esculturas, o artista **Giovani Caramello** utiliza diferentes técnicas, entre elas a **modelagem** e a **moldagem**. Você já ouviu falar sobre essas técnicas para fazer esculturas?

#### A modelagem

Para criar a escultura **Rei do ego**, em primeiro lugar, **Giovani Caramello** fez algumas fotografias de um menino que tinha a idade que ele queria representar em sua obra. Em seguida, ele usou uma base de arame e alumínio para dar forma ao corpo da escultura (fotografia 1). Depois, o artista deu início ao processo de modelagem da escultura usando **plastilina** (um tipo especial de argila), criando aos poucos as formas e os volumes da peça (fotografias 2 a 4).

Na escultura, a forma corresponde aos limites exteriores do corpo ou do objeto que está sendo criado. A forma tem volume, ou seja, ela delimita o espaço tridimensional total ocupado pela peça, com altura, largura e profundidade.

Observe as fotografias reproduzidas a seguir.



Giovani Caramello no processo de produção da escultura **Rei do ego**, em 2015.

119

## Por dentro da arte

Esta e as próximas páginas serão dedicadas a apresentar e explicar dois procedimentos escultóricos, utilizados não apenas na arte, mas também na indústria. São eles: **modelagem** e **moldagem**. O exemplo utilizado será, ainda, o do artista **Caramello**. No entanto, ao ler as páginas da seção com os estudantes, verifique como se dá a compreensão da técnica, traçando paralelos com o repertório que eles já têm.

### A modelagem

Comente com os estudantes que a **modelagem** é uma maneira de fazer escultura. Pergunte a eles se conhecem materiais com os quais é possível moldar uma escultura. A argila, o gesso e a massinha são exemplos desses tipos de material.

No exemplo do artista **Caramello**, observe que a modelagem é o primeiro procedimento.

## Continuação

Pergunte aos estudantes por que o artista precisa criar uma estrutura interna para a peça. Explique-lhes que a estrutura é necessária para sustentar o peso da peça, para que ela não quebre. Partindo de uma “armadura”, uma espécie de esqueleto para sustentar as formas escultóricas, que pode ser feita de madeira ou de metal, aplica-se a massa, construindo aos poucos o volume da peça, dando forma para a peça no espaço, em suas várias dimensões – altura, largura, profundidade. É como se constrói, molda a peça.

Para fazer a moldagem, para dar um acabamento melhor, é necessário usar **instrumentos**: espátulas; estacas, que podem ser de madeira, cerâmica ou metal. Essas ferramentas precisam ter pontas para executar diferentes funções: adicionar massa, retirar massa, fazer cortes, criar detalhes e relevos.

Há outros procedimentos de modelagem, como a em 3D, no computador, por meio da qual uma peça pode ser impressa, materializada. Para isso, utiliza-se uma impressora 3D.

### Sugestão de atividade

Se desejar aprofundar a conversa, peça aos estudantes que façam uma pesquisa sobre a modelagem e a impressão 3D.

Para isso, você poderá dividi-los em duplas ou trios e usar a sala de informática da escola ou recursos de pesquisa em celulares. Peça a eles que procurem reportagens e vídeos sobre o tema e que vejam e anotem as informações que acharem mais relevantes.

Essa sugestão de pesquisa antecipa a proposta de pesquisa e seminário da seção **Arte e muito mais** da página 124. Aqui, eles identificarão o que são essas tecnologias para, depois, reconhecer e compartilhar por meio de um seminário as suas possíveis aplicações sociais.

## A moldagem

Agora, os estudantes serão introduzidos ao procedimento da **moldagem**.

Pergunte-lhes se eles sabem o que é um molde. Para situá-los, caso não saibam, use os ovos de páscoa ou outro exemplo mais apropriado para o contexto cultural deles.

A **moldagem** é uma sequência de ações visando realizar moldes. Tradicionalmente, o gesso era utilizado para esse fim, mas atualmente outros tipos de material estão disponíveis, como o silicone e a fibra de vidro. Quando secos e prontos, esses moldes são utilizados para a criação das formas escultóricas em seu material definitivo.

O procedimento utilizado pelo artista é bastante complexo, mas, em geral, na arte e também na indústria, ele pode ser mais simples. Nesse exemplo, o artista utiliza, como vemos nas fotografias, o que chamamos de método indireto: ele realiza a escultura em plastilina (argila especial); depois, elabora os moldes, separando as partes mais delicadas, como braços e cabeça, para replicar a obra realizada anteriormente em silicone. Por fim, a peça receberá um minucioso acabamento de pintura e caracterização, mostrado na sequência fotográfica da página 121.

A moldagem é utilizada para fazer peças com os mais diversos tipos de material. Ela pode ser usada tanto para a criação de peças muito delicadas, como pingentes de metal, quanto para grandes esculturas de cobre e de bronze.

## A moldagem

Após modelar as formas da escultura em plastilina, o artista utilizou essa peça modelada para criar moldes (fotografia 5). Esses moldes são compostos de diversas camadas. Ele inicia pela camada de silicone, depois usa fibra de vidro e, em alguns casos, faz uma camada de gesso ou de outros materiais com os quais conseguirá obter a estrutura e o nível de detalhes desejados para a obra (fotografias 6 e 7).

Após a finalização do **molde** e sua abertura, a peça inicialmente modelada em plastilina é descartada e o artista fica apenas com o molde do “negativo” da obra. Observe as fotografias reproduzidas nesta página.



Giovani Caramello no processo de produção da escultura **Rei do ego**, em 2015.



## A cópia

Depois de concluir a etapa dos moldes, Caramello utiliza o molde do “negativo” da peça para fazer a cópia, no material pretendido, do que será a obra final. O artista injeta no molde o material escolhido – no caso da obra **Rei do ego**, o silicone – e espera o tempo de secagem do material (fotografia 8).

Finalizada a secagem, Caramello tem em mãos as peças do corpo da escultura. Inicia-se então a fase de caracterização e de finalização da peça.

Giovani Caramello no processo de produção da escultura **Rei do ego**, em 2015.

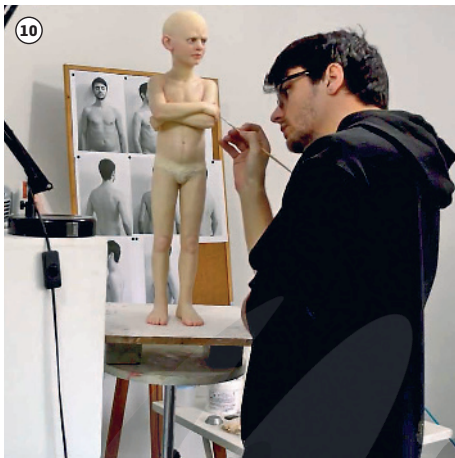


FOTOGRAFIAS: OMA GALERIA, SÃO BERNARDO DO CAMPO

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

## A finalização

Com as partes da escultura obtidas dos moldes confeccionados na etapa anterior, Caramello passa então para a etapa de finalização do trabalho. Nessa etapa, ele vai pintar as peças, colá-las e inserir elementos, como os fios de cabelo, os olhos de resina, a coroa e o tecido que vai se transformar no vestuário do menino representado na escultura. Observe as fotografias 9 a 14.



Giovani Caramello no processo de finalização da escultura **Rei do ego**, em 2015.



FOTOGRAFIAS: ONMA GALERIA, SÃO BERNARDO DO CAMPO

## A finalização

Existe uma diversidade de usos dessas técnicas escultóricas: da criação de monumentos públicos até a produção de joias; da reprodução de objetos utilitários até a fabricação de peças na indústria.

No exemplo do artista Caramello, no entanto, a técnica é aplicada à arte hiper-realista, que será trabalhada nas próximas páginas.

Por isso, as imagens apresentam um acabamento feito com muita minúcia e riqueza de detalhes, para gerar a impressão mais realista possível.

Comente com os estudantes que o trabalho para realizar uma escultura desse tipo é todo artesanal. Depois das etapas de modelagem e moldagem, o artista retira a peça do molde para iniciar a **finalização** da escultura. É necessário limpar bem as peças, retocá-las, caso haja algum defeito, para depois unir todas as partes.

Os cabelos são aplicados à mão, fio a fio, e os olhos, geralmente feitos de vidro, são colocados e, por vezes, colados. Inicia-se, então, o trabalho de pintura: cada marca do rosto, manchas ou sardas da pele, a cor dos lábios, tudo deve ser realizado minuciosamente e com atenção aos detalhes da caracterização da pessoa, levando-se em consideração, por exemplo, a idade e a etnia. Por fim, colocam-se os adereços, que, no caso da escultura **Rei do ego**, são a peça de vestuário e a coroa sobre a cabeça.

Pergunte aos estudantes se imaginam quanto tempo uma peça como essa leva para ficar pronta. Saliente que pode levar semanas ou meses.

Para instigar os estudantes para a seção **Experimentações**, pergunte: quais temas vocês gostariam de trabalhar com a modelagem? E com a moldagem? Peça que tomem nota das ideias no diário de bordo para que possam ser retomadas e experimentadas na sala de aula.

## Contextualização

Informe aos estudantes que Jamie Salmon é britânico e a escultora Jackie K. Seo, coreana. Ambos são escultores autodidatas e trabalham juntos para produzir esculturas muito detalhadas e realistas para a indústria de efeitos cinematográficos, na cidade de Vancouver, no Canadá. Explique que, na atualidade, para o cinema e as séries televisivas, os **efeitos especiais** tornaram-se imprescindíveis, particularmente para as produções de ação e ficção científica. Em virtude da especificidade desse trabalho, os artistas se transformaram em exímios escultores hiper-realistas.

Destaque que, nas produções, que levam semanas e até meses para serem concluídas, os artistas utilizam cabelo humano para dar mais vida às esculturas, assim como borracha de silicone, resina, fibra de vidro, tecidos e acrílicos.

## Reflexões

Você pode conduzir uma conversa sobre a diversidade dos corpos que vemos representados nessas esculturas: corpos gordos e magros, jovens e velhos, com diversidade étnico-racial.

Pergunte aos estudantes sobre a diversidade de corpos e culturas representadas nos filmes, séries e programas de TV a que assistem, nos *games* que jogam, nas capas de revista ou na arte que acessam. Eles costumam ver uma diversidade grande? Quais são os corpos mais representados? Quais não são representados? O que pensam sobre isso?

Problematize as leituras deles e medeie a conversa, acolhendo as opiniões e garantindo que se expressem com respeito entre si e com criticidade.

Proponha que produzam uma reflexão escrita sobre essa conversa e os conteúdos já trabalhados no diário de bordo.

## O HIPER-REALISMO

As obras que conhecemos nas páginas anteriores são classificadas como hiper-realistas. O **Hiper-realismo** é uma corrente das artes visuais que surgiu na década de 1960, principalmente entre os artistas estadunidenses. Os artistas hiper-realistas criam obras em que buscam reproduzir com perfeição os detalhes e as proporções do objeto ou da pessoa representada. Observe a riqueza de detalhes das obras retratadas nas imagens reproduzidas a seguir.



CORTESIA DE JAMIE SALMON - COLEÇÃO PARTICULAR

SALMON, Jamie. **Sumô**. 2009. Escultura de silicone, pigmentos, resina, tecido e cabelos, 295 × 122 × 200 cm. Coleção particular.



CORTESIA DE JAMIE SALMON - COLEÇÃO PARTICULAR

SALMON, Jamie. **Guru Shrimadji**. 2015. Escultura de silicone, pigmentos, resina, cabelos, tecido, metal e madeira, tamanho natural. Coleção particular.

As obras desta página são de autoria de Jamie Salmon. Ele foi um dos artistas com quem Giovani Caramello estudou escultura.

Os artistas visuais Jamie Salmon e Jackie K. Seo trabalham há muitos anos em parceria. Ambos iniciaram a carreira nos Estados Unidos, na indústria do cinema e da televisão, na qual atuavam no departamento de maquiagens especiais – como aquelas feitas em atores de filmes. Depois de vinte anos dedicando-se a essa área, eles decidiram começar a produzir pinturas e esculturas. A experiência com o cinema fez com que ambos utilizassem essa tecnologia (como a fotografia digital e os programas de animação em 3D) em seu processo criativo – outra característica da obra de Giovani Caramello. Podemos perceber, assim, como existe uma relação entre esse tipo de técnica hiper-realista na linguagem escultórica e na indústria do cinema e da animação. Essa é uma aplicação possível das técnicas da arte, que chega a muitos de nós por intermédio da TV, do cinema e da internet.

## Artista e obra

### O trabalho de Ron Mueck

Na atualidade, um dos escultores hiper-realistas mais conhecidos em todo o mundo é Ron Mueck. Nascido na Austrália, Mueck cresceu vendo os pais confeccionando brinquedos. Talvez por essa influência, no início de sua carreira, ele tenha se dedicado à produção de marionetes para filmes, programas de televisão e peças de teatro.

A obra de Ron Mueck se destaca nas representações da figura humana. Os temas, bem como os materiais e as técnicas, o tornam um artista original e inovador. O realismo empregado por ele em suas obras chama a atenção do público. Observe, por exemplo, a obra mostrada nas fotografias reproduzidas a seguir.



ROBERTO FILHO/FOTOFARENA – COLEÇÃO ANTHONY D'OFFAY, LONDRES



GERO/FOTOFARENA – COLEÇÃO ANTHONY D'OFFAY, LONDRES

MUECK, Ron. **Máscara II**. 2001-2002. Escultura de resina de fibra de vidro, cabelos e pelos artificiais, 77,2 × 118,1 × 85,1 cm. Coleção do Museu de Arte Moderna de São Francisco, Estados Unidos.

123

## Artista e obra

A escultura **Máscara II** é uma representação do rosto do artista Ron Mueck, ou seja, ela é um **autorretrato**.

Ron Mueck nasceu na Austrália, iniciou seu trabalho em Los Angeles, Estados Unidos, e hoje vive em Londres, na Inglaterra. Ele começou sua carreira trabalhando para a indústria cinematográfica, fazendo efeitos especiais para filmes. Hoje, suas obras são conhecidas em todo o mundo, justamente por evocarem situações da vida cotidiana com as quais as pessoas se identificam. Além disso, as peças são de grandes proporções, o que chama ainda mais a atenção para o realismo.

## Sugestão de atividade

Proponha uma atividade entre os estudantes:

Separe-os em trios. Peça que façam uma pesquisa sobre a exposição de Ron Mueck realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo, no Brasil. Eles poderão utilizar a sala de informática da escola ou os seus celulares.

Para fazer a pesquisa, eles poderão buscar reportagens escritas ou em vídeo ou informações no próprio *site* do museu, disponível em: <https://pinacoteca.org.br/>. Acesso em: 24 maio 2022.

Peça a eles que se atentem aos seguintes pontos: (A) o tamanho das peças; (B) os tipos de cenas cotidianas que ele esculpe; (C) a diversidade de corpos que ele esculpe; (D) a intensa visitação dessa exposição.

Depois que eles fizerem essa pesquisa, faça uma roda de conversa. Pergunte a toda a sala o que eles têm a dizer sobre cada tópico anterior. Peça que desenvolvam as reflexões e que comentem outros aspectos que chamaram a atenção deles durante a pesquisa. Pergunte o que pode ter provocado tanta procura por essa exposição, destacando, se necessário, o nível de detalhe que as esculturas apresentam.

O objetivo dessa pesquisa é conhecer um pouco mais sobre o artista e as suas exposições, mas também revelar que o museu é um espaço onde eles podem conhecer a produção artística contemporânea, despertando o interesse e a curiosidade deles para buscar, física ou virtualmente, mais informações sobre o tema.

## Arte e muito mais

Essa pesquisa está relacionada ao **Tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia**. A proposta pode ser realizada em parceria com o professor de Matemática, visto que a modelagem de objetos e espaços em 3D presume conceitos na interface entre a Arte e a Matemática, como escala e volumetria. Caso a parceria se realize, será preciso que esses conceitos matemáticos sejam introduzidos.

A pesquisa proposta no livro poderá ser realizada na sala de informática da escola ou por meio de celulares.

Separe os estudantes em grupos de até quatro participantes. Busque organizá-los de modo a compensar disparidades no desenvolvimento de habilidades, inclusive a inibição para realizar um seminário. Lembre-se de que a importância do seminário não se dá apenas na sistematização e no compartilhamento dos conteúdos, mas também na organização do grupo e na confiança para expor as ideias diante do coletivo.

Elenque na lousa algumas opções de campos da vida social que podem se beneficiar das tecnologias de modelagem 3D, como aqueles destacados no livro.

Acompanhe os estudantes durante a pesquisa, incentivando-os a buscar fontes diversas e textos multimodais: vídeos, animações, reportagens, *podcasts* etc.

Separe uma aula para que os grupos possam apresentar suas pesquisas. Você pode, inclusive, propor um roteiro de perguntas para que eles sistematizem o seminário. Exemplo:

a) Qual campo da vida social é beneficiado pela tecnologia 3D selecionada?

b) Quais fontes foram utilizadas na pesquisa?

c) Qual é o impacto dessas tecnologias nesse campo?

Ao final, peça aos estudantes que usem o diário de bordo

**Continua**

## Arte e muito mais

### A modelagem em 3D

Outra característica marcante da obra de Ron Mueck é que, muitas vezes, o artista confere às suas obras proporções monumentais. Observe a fotografia reproduzida nesta página e compare o tamanho das esculturas com o de uma pessoa em frente a elas.

Atualmente, muitos filmes, animações de TV e *games* são feitos com a modelagem 3D em computadores, que podem alcançar altos níveis de hiper-realismo, assim como o das esculturas físicas de Ron Mueck. Cada vez mais, essa tecnologia se desenvolve de modo a garantir maior riqueza de detalhes. Cada textura, relevo e volume são pensados para proporcionar o maior realismo possível.



MUECK, Ron. **Casal sob guarda-sol**. 2013. Técnica mista, 300 x 400 x 500 cm. Coleção Caldic, Wassenaar, Holanda.

Faça no diário de bordo.

#### CIÊNCIA E TECNOLOGIA

- Organize-se em grupo com seus colegas para realizar uma pesquisa sobre como a tecnologia de modelagem 3D está presente em nossa vida. Além da arte, dos *games* e do cinema, vocês poderão buscar referência do uso dessa ciência em outros campos, como a arquitetura, a saúde, a fabricação industrial de objetos etc. Com a orientação do professor, vocês deverão consultar *websites*, vídeos, *podcasts* ou artigos para escolher um exemplo, que será compartilhado com a turma toda por meio de um seminário. Lembre-se de registrar a pesquisa no diário de bordo.



#### Continuação

para fazer uma reflexão sobre como foi realizar o seminário em grupo e também assistir às apresentações dos colegas.

Os estudantes podem ser avaliados pela articulação entre diferentes fontes de pesquisa, esforço para sistematizar e compartilhar os dados na forma de seminário, colaboração e respeito aos colegas durante o trabalho em grupo e contribuições nas apresentações dos demais grupos.

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

1. Nesta proposta, você vai experimentar a construção de uma **escultura com a argila**.

### Material

- Argila
- Palitos de churrasco e de sorvete
- Um fio de *nylon* preso a uma vareta em cada ponta, para esticar
- Jornal e fita-crepe para forrar a mesa
- Copo com água

### Procedimentos

- Para começar a modelar a argila, você precisará se familiarizar com o material. Siga estes passos:
- a) Forre a mesa e utilize o fio de *nylon* bem esticado para cortar um pedaço de argila.



- b) A depender da umidade do ar e das suas mãos, você precisará hidratar a argila. Para isso, você pode, às vezes, umedecer as mãos com um pouco de água, com cuidado para não exagerar.



- c) Comece a modelar livremente com a argila, buscando conhecer a textura e a resistência do material. Teste também os palitos de churrasco e de sorvete para alisar e criar detalhes na argila.



FOTOGRAFIA: DOTTA2

- d) Depois de conhecer o material, escolha um tema para esculpir. Você pode utilizar o que foi apresentado neste Tema, a representação humana na arte, ou escolher outro. Enquanto experimenta, observe também o que os seus colegas estão produzindo e converse sobre as ideias em curso. Quem sabe vocês encontram um tema complementar para esculpir peças que combinem entre si?



Estudantes adolescentes fazendo escultura em argila. São Paulo, 2022.

125

## Experimentações

1. Oriente a realização da atividade, mas, antes disso, faça um levantamento sobre o repertório técnico e imaginário estético dos estudantes com o material. Eles já fizeram trabalhos com argila? Lembre-se de que a argila é um material muito utilizado pela tradição escultórica popular e também para a produção de objetos utilitários, mas cada região do Brasil dá diferentes usos a essa técnica.

Observe que, no livro, a principal orientação é sobre a experimentação livre com o material, apenas para criar intimidade com ele e os procedimentos da modelagem em argila. Contudo, idealmente, um tema de trabalho de criação em grupo oferece mais subsídios e delimita uma expectativa com a proposta que ajuda os estudantes a se sentirem seguros para realizá-la.

Você pode introduzir a proposição com perguntas sobre o repertório dos estudantes. Pode perguntar o que conhecem da escultura com argila, seja em peças artísticas, seja em utilitárias.

## Sugestão

Você pode encomendar um bloco único de 10 kg de argila para dividir entre a turma ou pedir aos estudantes que comprem argila de uso escolar em pequenas quantidades. Considere que 1 kg é suficiente para dividir entre três estudantes.

Vocês precisarão de uma bancada ou área aberta para deixar as peças secarem antes de que eles possam levá-las para casa. Recomende o uso de sacolas plásticas para o transporte, especialmente se as peças ainda não estiverem secas: a sacola mantém a umidade das peças.

## Passo a passo

Organize os estudantes em grupos de até quatro pessoas, reunindo e forrando as mesas. Eles poderão compartilhar as ferramentas de trabalho.

Para separar as partes de cada estudante, use a técnica do *nylon* esticado, que atravessa facilmente o bloco de argila.

Enquanto eles experimentam, circule entre as mesas e converse com eles sobre temas possíveis de trabalho. Você pode propor um tema ou solicitar a eles que cada agrupamento de estudantes escolha um tema em comum. O importante é que, para além da experimentação, eles tenham uma referência objetiva do que se espera deles com a proposta, que é a experimentação com o material; a escolha e criação de uma peça/objeto; a descoberta de soluções de sustentação e modelagem das peças.

Os estudantes poderão ser avaliados pelo engajamento na experimentação do material, pelas soluções criativas dadas à proposta e pela interação e colaboração com os colegas. Podem também ser avaliados pela contribuição com as referências e ideias na conversa inicial sobre a proposta.

2. Antes de iniciar a proposta, retome as discussões que já foram realizadas nessa etapa.

Se possível, realize a atividade em uma área aberta da escola, para evitar sujeira na sala de aula. Nesse caso, forre a superfície dessa área aberta, que pode ser um banco, o chão da quadra ou pátio da escola. Frutas lisas, como maçãs, bananas ou mangas, são ideias para a proposta.

A proposta da atividade é experimentar um procedimento. Eles também poderão pintar as peças depois. Use a criatividade para desdobrar a proposta, que tem duração de uma aula.

É importante separar previamente um espaço para deixar as partes secarem.

Circule entre os grupos, ajudando-os a atentar ao fato de que o molde precisa ter uma abertura, um corte lateral, pois do contrário a fruta ficará presa lá dentro.

Faça uma demonstração sobre como molhar e aplicar a atadura gessada. Depois, demonstre como preparar o gesso.

Caso os estudantes não tenham acesso a ataduras gessadas, vocês podem usar ataduras ou tecidos bem leves, como recortes de tecido para fraldas, e mergulhar esses tecidos no gesso.

Ao retirar a peça final do molde, pode ser que ele estrague. Isso não é um problema, afinal a proposta era conhecer o processo de moldagem.

Os estudantes podem ser avaliados pela participação na proposta e colaboração com o grupo. Considere também as relações criadas no início da aula com os conteúdos já trabalhados na Unidade.

2. Agora, você e seus colegas vão **criar um molde**.

### Material

- Ataduras gessadas ou pedaços de atadura, ou equivalente
- 1 pacote de 1 kg de gesso
- 2 potes de sorvete, ou equivalentes, com água
- 1 objeto que dará forma ao molde
- Vaselina
- Jornal e fita-crepe para forrar a mesa
- Colher de pau
- Máscaras descartáveis

### Procedimentos

- a) Em grupo de quatro estudantes, forrem as mesas e untem o objeto escolhido com a vaselina. Esse objeto não pode ter muitos detalhes, para que o molde não fique preso nele.



- b) Molhem a atadura gessada com água e, aos poucos, envolvam o objeto de referência do molde com essas ataduras. Elas devem criar uma capa que, ao secar, será o molde. Importante: deixem uma faixa lateral sem forrar para poder retirar o objeto de dentro do molde.



- c) Depois de criar uma camada firme de gesso para o molde, deixem secar. Assim que secar, retirem o objeto de dentro do molde.



Se o molde rachar um pouco, não tem problema, basta corrigir a falha com um pouco mais de atadura gessada.

- d) Agora, vocês prepararão um pouco de gesso. Coloquem as máscaras descartáveis. Coloquem no pote o equivalente a uma caneca de água e depositem o gesso aos poucos, mexendo com a colher de pau.



- e) Quando o gesso estiver pronto, coloquem dentro do molde. O molde estará hidratado com a vaselina, por isso a peça não ficará presa a ele. Vocês devem sacudir o molde preenchido pelo gesso delicadamente, para ocupar as áreas vazias e depois, deixem secar para retirar a peça do molde na aula seguinte. Como será que as peças moldadas pelo seu grupo ficarão?



Estudante produzindo escultura em gesso. São Paulo (SP), 2022.

FOTOGRAFIAS: DOTTAZ

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





## A REPRESENTAÇÃO DO CORPO HUMANO NA ARTE

### A VÊNUS DE WILLENDORF

Os seres humanos produzem esculturas desde os tempos mais antigos. A obra retratada nas fotografias desta página, por exemplo, foi criada há milhares de anos. Observe as imagens e depois responda às questões propostas.



**Vênus de Willendorf.** c. 29500 a.C. Escultura de pedra calcária e tinta ocre, aproximadamente 11 cm de altura. Museu de História Natural de Viena, Áustria.

#### FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a escultura retratada nesta página e responda às perguntas a seguir.
  - a) O que essa escultura representa?
  - b) Qual foi o material usado na produção dessa escultura? Você consegue imaginar como essa peça foi produzida?
  - c) Observe, na legenda, a altura dessa escultura. Em sua opinião, por que essa obra teria sido confeccionada com essas dimensões?

Faça no diário de bordo.

127

### Objetivos

- Conhecer e identificar diferentes representações artísticas do corpo humano.
- Compreender que as representações do corpo podem revelar o padrão de beleza que vigora em diferentes culturas e períodos históricos.
- Interessar-se pela história da arte.
- Valorizar obras de arte de diferentes períodos históricos.
- Experimentar a criação de trabalhos artísticos de forma individual.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

### Habilidades favorecidas neste Tema

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

### Foco na linguagem

Peça aos estudantes que observem os diversos ângulos da **Vênus de Willendorf**. Isso facilitará a compreensão de que se trata de uma escultura, ou seja, um objeto tridimensional.

1. a) Espera-se que os estudantes mencionem que se trata da representação de uma figura feminina. Chame a atenção para aspectos como as formas arredondadas, a não representação de detalhes do rosto e a textura que envolve a cabeça e que remete ao estilo de cabelo da época.

b) Possivelmente, os estudantes mencionarão que o suporte da escultura é pedra calcária, conforme as especificações da legenda. Após ouvir as considerações a respeito da técnica utilizada, comente que essa peça foi entalhada na pedra, ou seja, as formas foram obtidas como resultado de cortes, incisões e lixamentos feitos na pedra. Explique a eles que, quando a **Vênus de Willendorf** foi confeccionada, não existiam instrumentos de metal e que o entalhe provavelmente era realizado com instrumentos rudimentares feitos de ossos, marfim e até mesmo pedras mais resistentes.

c) Após ouvir as considerações feitas pelos estudantes, comente que uma das hipóteses defendidas pelos estudiosos é que esculturas como a **Vênus de Willendorf** eram utilizadas como amuletos pelas mulheres que desejavam ter filhos. Explique que essa hipótese é sustentada pelo fato de essas esculturas terem formas arredondadas. Se julgar necessário, antes de propor essa questão, utilize uma régua para mostrar aos estudantes a quanto corresponde a medida de 11 centímetros. Destaque para eles que, com essas dimensões, essa escultura pode caber na palma da mão de uma pessoa adulta.

## Originais gregos

Existem somente sete esculturas originais gregas feitas de bronze, pois grande parte dessas obras foi perdida ou destruída. Os romanos copiavam essas esculturas em mármore e as destruíam para aproveitar o bronze na fabricação de armas para o exército. Uma das obras originais que estão preservadas até hoje é uma escultura de **Zeus** ou **Poseidon**, de autoria desconhecida.

## Apoxiomeno

A escultura **Apoxiomeno** mostra a representação de um atleta limpando o braço direito após uma competição esportiva. A palavra *apoxiomeno* é de origem grega e significa *raspar*. Explique aos estudantes que os gregos antigos se untavam com óleo antes das competições e que a obra desta página mostra um atleta retirando esse óleo do corpo ao final da competição. Comente que a prática desportiva era uma temática frequente na estatuária grega.

## Cânone

No século V a.C., o escultor grego Policleto sistematizou em um livro, chamado **Cânone**, um conjunto de regras para determinar a simetria e a proporção ideais do corpo humano. Poucos registros desse livro chegaram até nós, mas é possível identificar essas regras em obras desse escultor, como **Doríforo**, **Diadúmeno** e **Discóforo**. No século IV a.C., o escultor Lísipo alterou as regras de Policleto, e os corpos passaram a ser representados mais esbeltos, esguios e elegantes, como visto na escultura **Apoxiomeno**. O objetivo dos escultores gregos ao estabelecer regras era alcançar a beleza, que foi forjada na simetria, na proporção, no equilíbrio e na harmonia por eles idealizados.

## Arte e muito mais

### O corpo e a cultura

As representações artísticas do corpo humano podem revelar a percepção em relação ao próprio corpo em diferentes sociedades e em distintos períodos. Tais representações também nos revelam os critérios ou modelos que cada sociedade utilizou para definir o que é belo, ou seja, os padrões de beleza estabelecidos em cada período da história.

É provável que a primeira tentativa de padronizar um ideal de beleza para o corpo humano tenha se originado entre os gregos, na Antiguidade. Para eles, o corpo ideal devia seguir um padrão matemático, simétrico e proporcional. Com base nesse conceito de beleza, os gregos produziram uma série de esculturas que representam essa beleza idealizada, bem distinta dos corpos no mundo real. Observe a escultura reproduzida nesta página.



LÍSIPO. **Apoxiomeno**. c. 320 a.C. Cópia esculpida em mármore, 2,05 m de altura. Museu Pio Clementino, Vaticano. Essa obra foi produzida no século I com base no original de bronze, que foi perdido.

128

## Arte e muito mais

Peça aos estudantes que relacionem as imagens da página com imagens da moda, das revistas, da TV e das propagandas. Comente que muitas imagens da arte, como essas que têm origem no ideal de beleza grego, ainda são utilizadas como referência na cultura visual para produzir, por exemplo, propagandas, por meio das quais a compra de produtos é estimulada mediante a tentativa de identificação nossa com os corpos representados. Em outras palavras, esse ideal de beleza associado ao corpo atlético é usado para que imaginemos que, ao comprar um ou outro produto, nos pareceremos com a figura retratada na propaganda. Problematize então o fato de que a imagem do corpo humano é usada para gerar desejos de consumo. Para finalizar a conversa, pergunte aos estudantes se eles compreendem essa ideia e se saberiam dar exemplos do seu cotidiano a fim de contribuir para essa discussão.

## Por que se usa o termo *vênus*?

Nos séculos XVIII e XIX, pesquisadores atribuíram o nome *Vênus* a esculturas de figuras femininas. Existem muitas estatuetas parecidas com a **Vênus de Willendorf**. Observe as imagens reproduzidas a seguir.

A. DAGLI ORTIDE AGOSTINIGETTY IMAGES - DEPTO. ETNOGRÁFICO DO MUSEU DA MORÁVIA EM BRNO, REPÚBLICA TCHECA



ALAMY/FOTORENA - DEPTO. ETNOGRÁFICO DO MUSEU DA MORÁVIA EM BRNO, REPÚBLICA TCHECA



WERNER FORMAN/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - DEPTO. ETNOGRÁFICO DO MUSEU DA MORÁVIA EM BRNO, REPÚBLICA TCHECA



**Vênus de Dolní Věstonice.** c. 29000 a.C. Escultura de argila, 11,5 x 4 x 2,8 cm. Museu da Morávia, em Brno, República Tcheca.

APICIGETTY IMAGES - MUSEU DE AQUITÂNIA, BORDEAUX



HEINRICH WERDE - COLEÇÃO WENDEL/MUSEU NEANDERTHAL DUISSELDORF



**Vênus de Laussel.** c. 25000 a.C. Escultura de pedra calcária e tinta ocre, aproximadamente 46 cm de altura. Museu da Aquitânia, Bordéus, França.

Já a imagem a seguir mostra a pintura **O nascimento de Vênus**. Nessa nova versão do mito de Vênus, vemos uma representação do corpo feminino pintado há cinco séculos, mas baseado na noção de beleza grega: corpo atlético e com proporções específicas com uma pose – joelhos ligeiramente dobrados, corpo e cabeça levemente jogados para o lado – que busca dar naturalidade a esse corpo.

G. NIMATALLAH/DE AGOSTINIGETTY IMAGES - GALERIA DOS UFFIZI, FLORENÇA



BOTTICELLI, Sandro. **O nascimento de Vênus.** c. 1485. Têmpera sobre tela, 172,5 x 278,5 cm. Galeria dos Uffizi, Florença, Itália.

De lá para cá, o modelo de beleza do corpo feminino já mudou outras vezes. Hoje em dia, as revistas e os desfiles de moda exibem corpos femininos magros e altos, muito diferentes, por exemplo, do que eram os corpos das modelos há 50 anos.

- O modelo de beleza do corpo feminino, e também do masculino, corresponde necessariamente a um padrão real? O que devemos fazer para reconhecer e valorizar as nossas belezas do modo como elas são? Com a orientação do professor, em uma roda de conversa, vamos debater sobre isso?

Faça no diário de bordo.

SAÚDE

129

Se considerar oportuno, comente com os estudantes que a escultura **Vênus de Dolní Věstonice** foi encontrada em 1925, em Dolní Věstonice, na República Tcheca. A **Vênus de Laussel** segura um cifre em uma das mãos. Essa escultura foi encontrada em 1911, em Laussel, na França.

Amplie a discussão sobre os modelos de beleza reproduzidos na cultura visual. Comece observando que, apesar de as imagens remeterem a Vênus, que é uma figura feminina, os modelos de beleza masculinos também podem ser problematizados. Para exemplificar, você pode

usar a representação do corpo de Davi, na página 131.

Pergunte aos estudantes se há ícones de beleza que eles acompanham ou em quem se inspiram. Faça uma coleta de referências.

Depois, pergunte se há diversidade entre essas referências. Como são os corpos dessas pessoas? Por onde circulam, ou por quais meios os estudantes acessam esses ícones? Há diversidade de corpos e diversidade étnico-racial entre esses exemplos? Se não há, o que os estudantes pensam sobre isso?

Continua

## Continuação

É importante ressaltar que padrões de beleza podem levar as pessoas ao adoecimento. A valorização da magreza pela moda, por exemplo, pode levar as pessoas a desenvolver transtornos alimentares como a anorexia e a bulimia. Para mais informações sobre os transtornos alimentares decorrentes da imposição desse padrão, consulte o texto “Bulimia e anorexia, preste atenção!”, nas **Leituras complementares** na parte inicial deste Manual.

## Sugestão de debate

Proponha uma conversa entre os estudantes, com o tema beleza e saúde. Essa proposta está relacionada ao **Tema contemporâneo transversal Saúde**, com ênfase na autopercepção dos estudantes em relação à autoestima e à saúde mental, visto que o tema pode provocar sofrimento e ansiedade entre os jovens.

Para organizar o debate, separe-os em grupos de seis integrantes. Peça a eles que conversem sobre o tema, considerando três pontos:

(A) Os modelos de beleza que acessamos na moda, na televisão e em redes sociais são saudáveis para nós? Sim ou não e por quê?

(B) Quais atitudes devemos tomar para cuidar da nossa autoestima dentro desse debate?

(C) Como a nossa saúde pode ser afetada pelos ideais severos e inalcançáveis de beleza?

De que forma a arte e também a cultura visual (filmes, séries, propagandas etc.) podem contribuir para ampliar as concepções atuais sobre o que é e o que não é belo?

A depender das respostas, faça problematizações ou crie novas perguntas. É possível que surjam conflitos ou relatos pessoais que exijam mediação e acolhimento. Procure outras referências teóricas ou elabore propostas que ajudem os estudantes a fortalecer a autoestima e busque transformar a sala de aula em um espaço para essas reflexões, de modo que eles possam adquirir referências saudáveis e construtivas para pensar sobre isso.

## Contextualização

Peça aos estudantes que comparem, então, essa imagem àquela da página anterior (**O nascimento de Vênus**). Eles devem perceber como os valores em torno da representação humana mudaram entre essas duas épocas: se na Antiguidade Clássica, na Grécia, o corpo nu era representado como marco do ideal de beleza, na Idade Média a representação da nudez era intensamente reprimida.

Agora, peça aos estudantes que leiam a legenda da obra. Pergunte a eles se sabem como ela foi feita.

Explique a eles que a técnica da têmpera é muito antiga e que utiliza a clara ou a gema do ovo como aglutinante para fazer tinta, somando a ela algum elemento químico que impeça a formação de bactérias e fungos e, também, corantes coloridos. A têmpera pode ser aplicada sobre vários tipos de material, entre eles a madeira, como no exemplo desse painel pintado por Cimabue.

Leia o texto a seguir com eles para situar quem foi esse artista.

### Cimabue

Cenni di Pietro (Giovanni) Cimabue (c. 1240-1302) é considerado o último grande pintor italiano a seguir a tradição bizantina, que foi um dos primeiros estilos da arte cristã, surgida no século V. Na pintura reproduzida nesta página é possível identificar alguns dos principais elementos da produção de Cimabue: o fundo da pintura feito em dourado, a representação das auréolas planificadas em círculo, as dobras da roupagem de Maria bem marcadas e a representação dos pés que se apoiam em uma espécie de escada de trono, ensaiando a representação de profundidade.

### O nu

O Cristianismo não tolerava a representação do nu, exceto em imagens de conteúdo religioso. Nesses casos, alguns temas eram justificados pelas

Continua

## ICONOGRAFIAS DO CORPO HUMANO

Observe a imagem reproduzida nesta página. Ela foi feita na Idade Média, período marcado pelo pensamento religioso. Durante essa época, a Igreja católica encomendava pinturas de temas religiosos para disseminar e propagar sua doutrina.

**Doutrina:** conjunto de ideias de uma religião.



GIOVANNI CIMABUE - GALERIA DOS UFFIZI, FIRENZA

CIMABUE, Giovanni. **Virgem e Menino entronizados com Profetas (Santa Trinita Maestà)**. c. 1290-1300. Têmpera sobre madeira em fundo dourado, 384 × 223 cm. Galeria dos Uffizi, Florença, Itália.

Para os artistas medievais, não havia a preocupação de representar fielmente um objeto, mas apenas de ilustrar temas oficiais e religiosos. De acordo com os preceitos religiosos da época, o corpo era fonte de pecado, por isso era representado com contornos discretos e quase totalmente coberto, como se pode notar na obra reproduzida nesta página. Figuras sacras, como as retratadas, eram pintadas não como a representação de uma pessoa comum, mas como um ícone de uma figura sagrada. É por isso que essa mesma imagem pode ser encontrada em pinturas, afrescos e iluminuras de diferentes séculos sempre com as mesmas cores e a mesma posição, que representam valores daquela narrativa religiosa. A esse tipo de representação damos o nome de **iconografia**.

**Afresco:** a pintura feita sobre paredes ou tetos de gesso, quando a massa ainda está úmida.

130

### Continuação

Sagradas Escrituras, como a representação de Adão e Eva, a crucificação de Cristo ou a representação das almas no inferno. Essa lógica atendia ao ideário cristão, segundo o qual o corpo era considerado um apêndice da alma.

### Idade Média

A Idade Média, segundo uma divisão da história em quatro períodos, tomando por base a história europeia, corresponde ao período que

se estende do ano 476 ao ano 1453. Esse período foi marcado pelo **Teocentrismo**, doutrina ou crença que considera Deus o centro de tudo. As pessoas que viveram na Idade Média acreditavam que a ordem do mundo e as ações humanas provinham e se justificavam em Deus, relegando a vontade da humanidade e a materialidade das coisas – entre elas, o corpo humano – ao segundo plano.

## RENASCIMENTOS NA ARTE

Em meados dos séculos XV e XVI (entre 1400 d.C. e 1500 d.C.), sobretudo na Itália, houve um resgate do pensamento e da estética da Grécia antiga. O corpo humano representado como marco para a relação entre proporção e beleza voltou ao centro da cena artística. Esse período é conhecido como Renascimento. Os artistas renascentistas também se dedicaram à produção de esculturas. As esculturas renascentistas eram feitas com a intenção de imitar a realidade. Esses artistas buscavam reproduzir as expressões e as proporções do corpo humano, já que o Renascimento aconteceu na Europa.

Uma das mais expressivas esculturas renascentistas é **Davi**, produzida por Michelangelo Buonarroti (1475-1564) e reproduzida nesta página. Essa obra revela a influência da arte greco-romana e mostra a representação do corpo em posição semelhante àquela que vimos na obra **Apoxiomeno**. Essa peça foi esculpida em um bloco de mármore de mais de 5 metros de altura e mostra Davi, o herói bíblico que venceu o gigante Golias.



CLASSIC IMAGE/ALAMY/FOTORENA - GALERIA DA ACADEMIA, FLORENÇA

BUONARROTI, Michelangelo. **Davi**. 1501-1504. Escultura de mármore, 4,10 m de altura. Galeria da Academia de Belas Artes, Florença, Itália.

Um dos detalhes que mais chamam a atenção nessa obra é o fato de as mãos de Davi terem sido esculpidas intencionalmente enormes pelo artista Michelangelo. Em sua opinião, por que Michelangelo teria esculpido mãos tão grandes? Comente com os colegas.

131

## Contextualização

A escultura de **Davi** é uma das mais conhecidas da história da arte, que é uma vertente do estudo da História, com foco na transformação das ideias e tecnologias da arte, interpretando também as mudanças na história que a arte documentou ou sobre as quais exerceu algum papel. Portanto, a representação humana no centro da cena artística foi, na época da produção de **Davi**, símbolo de uma mudança do pensamento, em que a humanidade e certa ideia de racionalidade ganhavam centralidade.

Diferentemente das representações do corpo humano da Idade Média, a representação de **Davi** enfatiza aspectos terrenos, pois a postura e a fisionomia são de um jovem real. Davi, apesar de ser um herói bíblico, é um ser humano na obra de Michelangelo: ele procura Golias com seu olhar, escondendo em sua mão direita a pedra que vai arremessar contra o tirano gigante. Michelangelo iniciou essa escultura aos 26 anos e tinha 29 quando a finalizou (1501-1504). Ele usou um bloco de mármore, extraído na cidade de

Continua

## Continuação

Carrara, região da Toscana, com mais de 5 metros de altura, o qual nenhum artista se dispôs a esculpir. A obra foi originalmente produzida para ser exposta em uma praça de Florença. Em 1873, no entanto, foi levada para a Galeria da Academia de Belas Artes de Florença. Uma réplica foi colocada na praça em 1910.

Muitos acreditam que o artista tenha feito as mãos de **Davi** grandes para representar o homem renascentista, que constrói sua história e carrega seu destino nas mãos.

Outros defendem que Michelangelo teria usado essa obra para exaltar os artistas cujo instrumento de trabalho são as mãos. Destaque que, além das mãos, o tamanho da cabeça é desproporcional ao do corpo. Explique que, com base nessas características, estudiosos acreditam que Michelangelo pretendia representar a necessidade do fazer (mãos) e do raciocinar (cabeça), ações importantes para o pensamento renascentista.

## Por dentro da arte

Embora a associação com a ideia de renascimento aqui faça um grande salto histórico, o objetivo é discutir representação e autorrepresentação na arte. Se, nas páginas anteriores, a ideia tradicional europeia retoma a estética e o pensamento da Antiguidade greco-romana para reconstruir a sua arte, aqui neste exemplo artistas negros se encontram e fazem de uma época o apogeu das ideias, da experimentação e das estéticas negras nos Estados Unidos.

Por muito tempo, as pessoas negras não tiveram espaço para a sua representação na arte, sendo ocasionalmente pintadas por pessoas brancas. No entanto, não é preciso pesquisar muito para identificar como, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a produção artística e intelectual de pessoas negras é fundamental para a formação da identidade cultural: Machado de Assis, Lima Barreto, Mário de Andrade, Abdias do Nascimento, os irmãos Timótheo na pintura, Gilberto Gil, Dona Ivone Lara, Itamar Assumpção, Zezé Mota, Rosana Paulino, Ayrson Heráclito e tantos outros nomes, de tantas linguagens artísticas.

Pergunte aos estudantes se eles conseguem fazer uma relação entre a ideia de renascimento da página anterior e esta seção.

Pergunte a eles por que poderia ser importante para artistas negros e negras se autorrepresentarem na arte.

Comente que é um modo de fazer com que as pessoas negras sejam vistas, valorizadas e reconhecidas pelas grandes contribuições que deram e ainda dão às artes, à cultura e à sociedade no Brasil.

É preciso construir um repertório estético e um vocabulário para que, com o tempo, os estudantes identifiquem os problemas em torno da questão racial – a saber, o fato de o Brasil ser um país em que ainda há racismo, reverberando não apenas no campo simbólico,

Continua

## Por dentro da arte

### O renascimento do Harlem

O termo *renascimento* é muito associado aos séculos XIV e XV na Europa, com a retomada dos valores culturais e estéticos da Antiguidade clássica. No entanto, ele já foi aplicado a outros contextos, com outras finalidades culturais.

O assim chamado “Renascimento do Harlem” foi um período, posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), de grande florescimento político-cultural negro na região do Harlem, em Nova York. Ali, houve uma profusão de experiências culturais no campo da música, da literatura, das artes visuais, da dança, da moda, do teatro e da política. O grande marco para esse movimento foi o livro **O novo negro**: uma interpretação, de Alain Locke. Essa época inspirou muitos outros movimentos civis negros, como o *Black power* e o *Black is beautiful*.

Em geral, esse termo compreende um período aproximado entre 1918 e 1930, no qual se formou um ideário em todas essas frentes de atuação, baseado em orgulho racial, expressão criativa e valorização da intelectualidade negra. Tudo isso aconteceu porque naquela época e naquela região houve um grande fluxo migratório de famílias negras de outras regiões dos Estados Unidos e do Caribe.

Além da circulação da arte e da literatura, havia a luta por direitos civis para a população negra – como trabalho, participação política, acesso digno à educação etc. – e a produção de jornais, que circularam pelo mundo e que, aliás, realizaram intercâmbios com jornais produzidos por negros do Brasil.

Nas artes visuais, muitos artistas, homens e mulheres, representaram a figura das pessoas negras com muita criatividade e dignidade. A artista Laura Wheeler Waring é uma delas.



A Duke Ellington Orchestra executa “Take the ‘A’ train” com a cantora Bette Roche, no filme **Reveille with Beverly**, lançado em janeiro de 1943.

O Brasil, assim como os Estados Unidos, é um país com um grande percentual de população negra, além de uma forte influência das culturas de origem africana na língua, na arte, na culinária e nos modos de organização social. As pessoas negras sempre produziram arte, reconhecendo que ela é um modo de contar as suas histórias, manter tradições e ganhar representatividade no mundo. Por isso e pela qualidade dessa produção artística, os museus e outros espaços de arte têm se revisado criticamente para criar o devido espaço a essa produção artística.

E você, conhece artistas negros e negras? Como o trabalho deles ajuda a ler melhor o mundo em que você vive?



GRANGERIMAGEPLUS – GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES

WARING, Laura Wheeler. **William E. B. du Bois** (1868-1963). Óleo sobre tela. 81,9 × 63,5 cm. Galeria Nacional de Retratos, Londres, Reino Unido.

132

#### Continuação

mas também nas desigualdades materiais e de trabalho. Eles precisam reconhecer essa questão e conseguir ferramentas, que a arte apresenta, para transformar esse imaginário e realidade social desde as suas relações humanas, pessoais, que começam em casa e na escola.

Leve referências de artistas negros para a sala de aula.

#### Indicações

Conheça a plataforma Projeto Afro, que divulga a produção de artistas negros contemporâneos, disponível em: <https://projetoafro.com/>. Acesso em: 24 maio 2022.

## Entre textos e imagens

### Histórias afro-atlânticas

O Brasil também tem muitos artistas negros e negras proeminentes, atuantes em diferentes momentos históricos. Atualmente, muitas exposições, conteúdos *on-line* e publicações têm conquistado o devido espaço para a expressão das ideias e da arte desses artistas e pensadores.

Leia a transcrição de trechos da entrevista com Hélio Menezes na revista **O Menelick 2º ato**, publicada em 2019.

“O Menelick 2º ato esteve no Instituto Tomie Ohtake para conversar com Hélio Menezes, um dos curadores da mostra **Histórias afro-atlânticas**, que marcou a cena das artes visuais em 2018.

Nestes tempos em que setores conservadores da sociedade brasileira hostilizam as comunidades e saberes negros, vale abriremos a percepção para a potência encantadora de uma arte que moveu o mundo. [...]

[Hélio Menezes:] há muitos anos não se via uma produção artística negra tão potente e tão numerosa. Não só no Brasil, mas especialmente partindo do Brasil, a gente fez uma espécie de percurso da produção artística e intelectual negra, pelas Américas, pelo Caribe, pela África, especialmente pela África Atlântica, colocando em diálogo, em tensão, os diferentes períodos, artistas de diferentes táticas, suportes, temas, inspirações e poéticas, para recontar algumas histórias afro-atlânticas que no geral não aparecem nos nossos livros [...].

Então era necessário dar um novo impulso, uma nova linguagem, trazendo essa exposição que ocupou dois museus, duas grandes instituições da cidade de São Paulo para tematizar as questões negras por um viés especialmente elaborado pelo olhar e produção de artistas negros do Brasil, das Américas, das Áfricas e do Caribe.”

No vídeo da entrevista, o curador e pesquisador caminha pela exposição, comentando algumas obras em sua singularidade e em relação com o todo.

“A gente começa essa seção, por exemplo, tomando a releitura que Abdias do Nascimento faz da bandeira brasileira. Ele verticaliza a nossa bandeira. Ele retira as palavras ‘ordem e progresso’ e substitui pela palavra ‘Oké’, do iorubá, que é uma saudação ao orixá Oxossi. Ele aparece aqui representado pelas suas insígnias; um arco e flecha que estruturam essa bandeira. É uma leitura que ele fornece para o nosso próprio país. Vale lembrar, ele fez essa obra durante o regime militar. Em 1970, Abdias do Nascimento já não estava aqui no Brasil; ele já estava vivendo como um exilado nos Estados Unidos.”

Para a entrevista, Hélio Menezes escolheu destacar alguns artistas e obras, como Abdias do Nascimento e Rosana Paulino. Eles podem ser um marco para iniciar na escola uma discussão sobre a produção artística e o pensamento negro no Brasil. Observe como ele apresenta os artistas ao mesmo tempo que descreve as imagens.



Hélio Menezes é antropólogo, atua como curador, crítico e pesquisador. Fotografia de 2020.

IANO COIMBRA

133

## Entre textos e imagens

A revista **O Menelick 2º Ato** é uma plataforma de difusão e pensamento artístico focada na produção de artistas e intelectuais negros. Por meio dela, é possível mobilizar vários conteúdos de Arte para serem trabalhados em sala de aula. Essa entrevista é uma transcrição do vídeo original. Se desejar, exiba o vídeo para que os estudantes possam ver o espaço da exposição e as obras comentadas na entrevista, disponível em: <http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/entrevista-helio-menezes-visita-mediada>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Ao ler a entrevista com eles, primeiro destaque alguns elementos do gênero textual entrevista.

No caso dessa entrevista, vale destacar que o curador escolheu descrever as obras destacando os seus elementos visuais ou os procedimentos de sua feitura para promover uma interpretação ou reflexões que contribuam para o tema da exposição. Isso revela um aspecto importante do trabalho do curador: pesquisar e

Continua

## Continuação

divulgar a produção dos artistas. No caso dessa exposição, o tema geral eram os assim chamados fluxos e refluxos das trocas que se realizaram entre as Áfricas e as Américas, intermediadas pela distância e pelo trajeto pelo Oceano Atlântico.

## Questão

Espera-se que os estudantes digam que o curador é a pessoa que pesquisa arte para organizar exposições.

Em uma exposição como essa, por exemplo, faz-se uma ampla pesquisa de obras, pensa-se todo o espaço da exposição, considerando quais obras ficarão ao lado de quais outras obras e por quê. Também é feito um catálogo, que reproduz a imagem das obras e traz textos de especialistas sobre o tema.

## Sugestão de atividade

Se considerar oportuno, proponha uma **prática interdisciplinar** com Língua Portuguesa. Os estudantes poderão acessar a revista **O Menelick 2º ato** virtualmente para identificar os diferentes tipos de conteúdo da revista, isto é, para reconhecer categorias multimodais de textos – ensaios visuais, entrevistas em áudio, artigos etc. Eles devem identificar diferentes tipos de conteúdo apresentados e opinar sobre as suas preferências em relação a eles, justificando a sua opinião. Ao final da proposta, vocês poderão fazer uma roda de conversa para que eles conversem sobre a experiência.

A avaliação da proposta pode considerar a capacidade de identificar e inferir sobre as diferenças entre os gêneros textuais e de formular uma opinião com base em sua autopercepção como leitores desses textos multimodais. As contribuições na roda de conversa final deverão ser consideradas.

## Experimentações

Oriente os estudantes a tentar desenvolver o hábito de desenhar no diário de bordo. Conte para eles que a figura humana é uma das mais difíceis de desenhar e que, por isso, esse exercício desenvolve essa habilidade.

É importante que você esteja atento para garantir que a observação mútua entre os estudantes seja respeitosa. Eles devem escolher desenhar quem eles quiserem, mas sem coibir ou constranger a pessoa que será desenhada em hipótese nenhuma. Esse exercício requer muita confiança e segurança entre o grupo.

Se perceber que estão envergonhados, lembre-os de que todos estão desenhando e sendo desenhados; observando e sendo observados. Uma possibilidade é levar uma caixa de som e colocar uma música agradável e do gosto de todos, mas que não os distraia da tarefa de desenhar.

Durante a condução, circule livremente, dê sugestões e faça observações sobre as soluções gráficas de desenho que mais chamarem a sua atenção.

Durante a conversa final, você pode fazer algumas relações entre os desenhos, destacar coletivamente as soluções gráficas que mais chamaram a atenção; pode contar sobre as dificuldades que observou os estudantes enfrentarem durante o exercício e destacar as soluções que eles criaram.

## Avaliação

Os estudantes poderão ser avaliados pela sua colaboração e respeito com os colegas e pelas soluções gráficas produzidas com o desenho.

“Temos, por exemplo, Rosana Paulino, que aparece com uma obra de uma série mais ampla chamada Bastidores. Ela fez uma pesquisa nos arquivos da própria família, arquivos fotográficos – os documentos de sua família – e, por sobre fotografias de mulheres parentes suas, nesse instrumento que também se chama bastidor. E o título da obra também tem esse duplo sentido: o bastidor, que é tanto esse instrumento oval onde se faz a costura, como os bastidores, que é o que está por detrás da cena. Ela brinca com essa dualidade e faz uma sutura por sobre a boca [da fotografia] dessas mulheres. [...] A partir de questões do presente, volta a imagens do passado para problematizar questões que não só dizem respeito ao nosso passado escravocrata, que ainda se mantém de alguma maneira, que se reconstrói no nosso cotidiano atual.”

O Menelick 2º ato. Entrevista Hélio Menezes sobre impulsos, horizontes e tensões – visita mediada à expo Histórias afro-atlânticas. Disponível em: <http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/entrevista-helio-menezes-visita-mediada>. Acesso em: 18 fev. 2022.

### Questão

1. Você sabe o que é curador?

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Ao longo do Tema 2, a representação da figura humana foi trabalhada em diferentes suportes artísticos. Agora, você fará representações da figura humana em seu diário de bordo, desenhando os seus colegas.

### Material

- Canetinhas
- Lápis de cor
- Lápis grafite

### Procedimentos

- a) Para iniciar a atividade, você e seus colegas devem sentar-se em uma área aberta da escola, como o pátio, a quadra ou o jardim.
- b) Vocês poderão usar lápis de cor, lápis grafite e canetinhas para desenhar.
- c) Procure desenhar no papel exatamente aquilo que você vê, como em um desenho de observação. É uma tentativa de fazer um desenho realista, agregando sombra, movimento e proporções próximas do real.
- d) Depois de fazer algumas tentativas, troque de posição e busque outros modelos.
- e) Ao final da atividade, vocês podem formar rodas e olhar os diários de bordo uns dos outros.
- f) Para finalizar a atividade, conversem sobre essa experiência. Considerem falar sobre as dificuldades que tiveram, sobre como tentaram solucioná-las e busquem destacar os pontos fortes e de maior interesse nos desenhos que os colegas apresentaram.



Estudante desenhando retrato da amiga. São Paulo, 2022.





## SURREALISMO NAS ARTES VISUAIS

Como você entende a palavra *surreal*? Acredita que a arte possa representar coisas que estão “para além do real”? Você acha que a arte pode representar, além da nossa imagem externa, o que sentimos e sonhamos?



René Magritte e uma de suas obras em 1965. Local desconhecido.

A palavra *surrealismo* deriva do termo francês *surréaliste*. Essa palavra foi criada para designar algo que está “além da realidade”, ou seja, que ultrapassa a realidade.

Os surrealistas estabeleceram um modo diferente de interpretar o mundo e de se expressar artisticamente. Eles desejavam romper as barreiras entre a razão e a emoção, o sonho e a realidade, o consciente e o inconsciente.

Na imagem desta página, vemos René Magritte (1898-1967), que foi um dos principais artistas surrealistas. No entreguerras, em meados de 1920, o Surrealismo se consolidou como um movimento artístico na Europa – o que também podemos chamar de **vanguarda**. Inicialmente, foi um movimento literário, mas logo suas características se estenderam para áreas como pintura, música, teatro, cinema e fotografia.

### PARA LER

- CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução de Nicolau Sevcenko. Ilustrações de Luiz Zerbini. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

Clássico da literatura universal, esse livro, escrito em 1865, portanto muito antes do surgimento do movimento surrealista, apresenta histórias e personagens que intrigam e causam estranhamento pelas situações imprevisíveis e absurdas enfrentadas por elas.

135

### Objetivos

- Conhecer obras surrealistas e entender o contexto de surgimento do Surrealismo.
- Conhecer técnicas surrealistas de criação visual.
- Estabelecer comparações entre obras de arte de estilos diferentes.
- Experimentar trabalhos artísticos de forma individual.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

### Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR02), (EF69AR04), (EF69AR05), (EF69AR07), (EF69AR31), (EF69AR33) e (EF69AR35).

### Contextualização

Até aqui, os Temas 1 e 2 basearam-se na representação da figura humana, nos seus diversos usos ao longo da história e, mais especificamente, no hiper-realismo, com as suas relações com a cultura visual das animações, cinema etc. Nessa etapa, o Surrealismo é apresentado como um caminho

Continua

### Continuação

próprio da arte para pensar o humano para além da forma e da imagem. Ao longo da Unidade, algumas referências serão apresentadas, revelando como a dimensão humana da arte trabalha também emoções, desejos e medos.

Indague os estudantes sobre o que eles entendem por “surreal”. Peça que deem exemplos de coisas que parecem ir além da realidade, do compreensível.

Você pode propor uma leitura da imagem. O artista René Magritte, que aparece em frente à pintura, veste uma roupa parecida com a do sujeito da pintura, mas não há um sujeito na pintura. Nós podemos ver as roupas com um caimento realista, como se vestissem um corpo, mas não vemos o rosto de quem veste essa roupa. Como é possível que a pessoa que traja esse terno esteja e não esteja lá?

### Vanguardas modernas

Com base nessa provocação, você poderá introduzir o que foi o movimento surrealista, uma vanguarda da arte moderna. Primeiro, explique que, desde o final do século XIX e durante toda a primeira metade do século XX, estavam em voga as vanguardas. Artistas se reuniam e, a partir de uma estética e de ideias específicas, definiam uma tipologia de produção artística que deveria reverter uma nova concepção de arte. São muitas: Impressionismo, Expressionismo, Suprematismo, Fauvismo, Futurismo, Cubismo, Dadaísmo etc.

### O Surrealismo

Trata-se da vanguarda que emprestou as ideias da psicanálise – recém-criada por Sigmund Freud – para fazer da arte um campo de expressão do inconsciente, um espaço de livre pulsão, tal como os nossos sonhos.

A formalização do Surrealismo ocorreu com a publicação de um manifesto produzido pelo poeta André Breton (1896-1966), em 1924. Esse manifesto revelava o desejo de criar uma expressão artística que resgatasse as emoções e a liberdade de criação.

## Entre textos e imagens

A escrita de **manifestos** foi bastante utilizada pelas vanguardas europeias para delimitar e divulgar as ideias de cada movimento artístico. Explique aos estudantes que um manifesto artístico é como um texto protesto, que propõe uma revolução nos modos de fazer arte.

Leia o texto do manifesto surrealista com eles destacando ao que o manifesto se direciona: à imaginação!

Detenha-se em cada uma das palavras-chaves de cada trecho destacado: liberdade; imaginação; razão; sonho.

Pergunte aos estudantes o que compreendem de cada parágrafo, mas com atenção aos trechos destacados e a essas palavras.

Pergunte a eles: o que a arte tem a ver com cada uma dessas palavras: liberdade, imaginação, razão, sonho? Como o Surrealismo poderia ajudar a trazer o significado dessas palavras para mais perto de nós?

Pergunte também que sentidos essas palavras têm em suas vidas e como eles se sentem ao ler o texto. Observe que ele não é apenas um texto informativo: ele evoca uma atmosfera, um clima; ele tem uma força invocativa própria a um manifesto, que provoca as nossas emoções.

Por fim, pergunte a eles: se vocês fossem escrever um manifesto como esse, com palavras de ordem e uma proposta artística revolucionária, qual seria o tema desse manifesto?

### Questão

1. Auxilie os estudantes a destacar elementos do texto e a fazer análises sobre eles, bem como relacioná-los ao conteúdo da página anterior.

## Entre textos e imagens

Faça no diário de bordo.

### O Manifesto surrealista

Leia alguns trechos do Manifesto surrealista, escrito por André Breton (1896-1966) em 1924.

“Imaginação querida, o que sobretudo amo em ti é não perdoares.

Só o que me exalta ainda é a única palavra, liberdade. Eu a considero apropriada para manter, indefinidamente, o velho fanatismo humano. Atende, sem dúvida, à minha única aspiração legítima. Entre tantos infortúnios por nós herdados, deve-se admitir que a maior liberdade de espírito nos foi concedida. Devemos cuidar de não fazer mau uso dela. Reduzir a imaginação à servidão, fosse mesmo o caso de ganhar o que vulgarmente se chama a felicidade, é rejeitar o que haja, no fundo de si, de suprema justiça. Só a imaginação me dá contas do que pode ser, e é bastante para suspender por um instante a interdição terrível; é bastante também para que eu me entregue a ela, sem receio de me enganar (como se fosse possível enganar-se mais ainda). Onde começa ela a ficar nociva, e onde se detém a confiança do espírito? Para o espírito, a possibilidade de errar não é, antes, a contingência do bem? [...]

Agradeça-se a isso às descobertas de Freud. Com a fé nestas descobertas desenha-se afinal uma corrente de opinião, graças à qual o explorador humano poderá levar mais longe suas investigações, pois que autorizado a não ter só em conta as realidades sumárias. Talvez esteja a imaginação a ponto de retomar seus direitos. Se as profundezas de nosso espírito escondem estranhas forças capazes de aumentar as da superfície, ou contra elas lutar vitoriosamente, há todo interesse em captá-las, captá-las primeiro, para submetê-las depois, se for o caso, ao controle de nossa razão. Os próprios analistas só têm a ganhar com isso. [...]

Com justa razão Freud dirigiu sua crítica para o sonho. É inadmissível, com efeito, que esta parte considerável da atividade psíquica (pois que, ao menos do nascimento à morte do homem, o pensamento não tem solução de continuidade, a soma dos momentos de sonho, do ponto de vista do tempo a considerar só o sonho puro, o do sono, não é inferior à soma dos momentos de realidade, digamos apenas: dos momentos de vigília) não tenha recebido a atenção devida. A extrema diferença de atenção, de gravidade, que o observador comum confere aos acontecimentos da vigília e aos do sono, é caso que sempre me espantou. É que o homem, quando cessa de dormir, é logo o juguete de sua memória, a qual, no estado normal, deleita-se em lhe retrair fracamente as circunstâncias do sonho, em privar este de toda consequência atual, e em despedir o único determinante do ponto onde ele julga tê-lo deixado, poucas horas antes: esta esperança firme, este desassossego. Ele tem a ilusão de continuar algo que vale a pena. O sonho fica assim reduzido a um parêntese, como a noite. E como a noite, geralmente também não traz bom conselho.”

BRETON, André. Manifesto surrealista, 1924. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/breton/1924/mes/surrealista.htm>. Acesso em: 18 fev. 2022.

### Questão

1. Converse com os colegas sobre os trechos lidos. O que eles parecem representar?

136

### Sugestões de atividades

1. De modo integrado aos componentes Língua Portuguesa ou História, os estudantes podem fazer uma pesquisa sobre outros manifestos – futurista, antropofágico, pau-brasil, entre outros. Eles poderão selecionar um manifesto e o trecho que mais chamou a atenção para produzir uma reflexão no diário de bordo. Eles poderão produzir essa reflexão com base nas seguintes perguntas:

- Qual é o manifesto selecionado? Quando foi publicado? Quem o escreveu?
- Como é o tipo de escrita desse manifesto?
- O manifesto revela uma posição contra ou a favor de algo? Se sim, do quê?
- Comente o trecho selecionado, destacando o elemento que mais chamou a sua atenção.

Os estudantes poderão ser avaliados pela interpretação, pela inferência sobre as principais ideias e pela formulação da justificativa do seu interesse pelo manifesto e trecho selecionados.

Continua

## IMAGENS ALÉM DO REAL

A obra reproduzida nesta página também é de autoria de René Magritte, artista belga que, aos 12 anos, teve seu primeiro contato com a pintura. Ao longo da carreira, Magritte se destacou por criar pinturas que representassem algo que não parece real.



MAGRITTE, René. **O mago (autorretrato com quatro braços)**. 1951. Óleo sobre tela, 35 × 46 cm. Coleção particular.

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

PHOTO CHRISTIES IMAGES/RISEMAN IMAGES/GRUPO KEYSTONE © PHOTO THÉQUE R. MAGRITTE, MAGRITTE, RENÉ / AUTVVIS, BRASIL, 2022 - COLEÇÃO PARTICULAR

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Observe a imagem desta página e responda às questões a seguir.
  - a) Depois de observar a pintura, você consegue dizer quem seria a pessoa representada nela?
  - b) O que mais chamou sua atenção nessa imagem?
  - c) Você acha que podemos classificar essa obra como surrealista? Em caso afirmativo, por quê?
  - d) O que você acha da escolha do título dessa pintura? Se pudesse dar outro nome a ela, qual seria? Comente com os colegas.

137

### Continuação

2. Se os estudantes se manifestassem a favor ou contra algo na escola, o que reivindicariam? Separe os estudantes em grupos de até cinco participantes e peça que escrevam uma carta de manifesto a favor de alguma transformação na escola. Essa proposta poderá ser desenvolvida em parceria com o professor de Língua Portuguesa e poderá apresentar a estrutura textual de uma carta ou dos manifestos.

Lembre-se de não fazer juízo de valor sobre aquilo que os estudantes escolherem destacar como importante ou interessante para mudar na escola. O importante é avaliá-los pela criatividade na escolha de um tema, escrita do texto e pela capacidade de se articular com os colegas para produzir uma proposta coesa.

## Contextualização

Incentive os estudantes a fazer relações entre essas imagens e outras referências que eles já viram. Provavelmente, elas não pareçam tão disruptivas se comparadas a referências dos desenhos animados, jogos ou aos *memes* e filtros de fotografia da internet.

Pergunte a eles: quando vocês leem o título **Imagens além do real**, o que vem à cabeça de vocês? Que imagens além do real vocês conhecem? Em que tipos de mídia vocês encontram imagens que parecem ir além da realidade? Qual é a referência de imagem mais “surreal” que vocês conhecem? Vocês alterariam algo nessa imagem para torná-la ainda mais surreal? O que vocês mudariam nela?

Esse tipo de pergunta poderá acionar o imaginário estético e o repertório da cultura visual dos estudantes, mas também poderá acionar imagens surreais da realidade.

### Foco na linguagem

1. a) Incentive os estudantes a elaborar hipóteses livremente. Em seguida, peça que leiam a legenda e pergunte, mais uma vez, quem seria essa pessoa. Caso os estudantes não saibam, informe que **autorretrato** é o nome dado aos retratos que um indivíduo faz de si mesmo, e leve-os a concluir que, nessa obra, está representado René Magritte, o autor da pintura.
- b) Provavelmente, os estudantes vão mencionar o fato de Magritte ter-se representado com quatro braços.
- c) O objetivo é que eles percebam que a pintura de René Magritte mostra uma composição que não é possível na realidade.
- d) Incentive-os a dizer suas sugestões de um novo título para a obra de Magritte e a justificá-las para os colegas. Nesse momento, eles podem ressignificar essa pintura.

## Contextualização

Antes de seguir com a leitura, proponha uma análise das imagens. Observe os termos destacados: **colagem** e **cubomania**. Pergunte aos estudantes o que veem e como interpretam as imagens. Como teriam sido feitas? Elas lembram alguma imagem que os estudantes já conhecem? Qual e por quê?

Comente com eles que os artistas do Surrealismo deram asas à imaginação, e seus modos de expressão foram ilimitados. Eles trabalharam com técnicas artísticas muito diferentes, as colagens, *assemblages*, fotomontagens, reinventaram objetos de uso cotidiano e deram nova significação a eles.

Agora, discuta cada uma das técnicas destacadas:

A **colagem** como técnica artística utiliza a sobreposição, a dispersão e a junção de imagens distintas. Mesmo aparecendo em obras de alguns artistas do passado, ela se evidencia com as vanguardas artísticas do início do século XX.

Já a **cubomania** é também uma técnica de colagem, em que as imagens resultam de uma reorganização na qual predomina a forma geométrica, comumente o quadrado. Os artistas se preocupavam com os processos de transformação do que é real em outra realidade, que se aproximasse das imagens dos sonhos. Para isso, pesquisaram as técnicas que conduzissem a essa transformação.

## TÉCNICAS SURREALISTAS

Os artistas surrealistas utilizavam uma série de técnicas para obter os resultados desejados em suas produções visuais. Uma dessas técnicas é a **colagem**.

A colagem consiste na criação de uma obra por meio da sobreposição ou da justaposição de elementos como recortes de jornais, revistas e papéis pintados.

Observe a aplicação da técnica de colagem na obra do artista Max Ernst (1891-1976).

Para produzir a obra **A anatomia, jovem casada**, Max Ernst recortou imagens de revistas e as colou sobre um suporte de papel, além de ter utilizado guache e grafite.



ERNST, Max. **A anatomia, jovem casada**. 1921. Colagem com recortes de revistas, guache e grafite sobre papel, 10,7 x 7,8 cm. Centro Georges Pompidou, Paris, França.



LUCA, Ghérasim. **Cubomania 24**. Sem data. Colagem, 76 x 56 cm. Coleção particular.

© MICHELINE GATTI-GHÉRASIM LUCA—COLEÇÃO PARTICULAR

MAX ERNST/ATUTVIS, BRASIL, 2022 - MUSEU NACIONAL DE ARTE MODERNA/CENTRO GEORGES POMPIDOU, PARIS

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

138

## Sugestão de atividade

Pesquise a técnica da *frottage*, que é bastante simples e que pode ser uma experiência interessante para a sala de aula. Basicamente, você coloca um objeto com textura sob uma folha de papel, pinta com um giz de cera ou lápis grafite (de preferência 6B) e a imagem é transferida. Você pode fazer uma demonstração com uma moeda, por exemplo. São muitos os tipos de material que podem ser usados, desde tecidos e folhas de árvores até as texturas do piso e das paredes da escola. Essa é uma experiência que mobiliza os estudantes e pode ser um meio interessante de aproveitar os objetos e superfícies do espaço escolar para fazer arte!

## Por dentro da arte

### A psicanálise

A psicanálise é uma teoria aplicada sobretudo ao campo da saúde. Ela ajuda as pessoas a lidar com seus sofrimentos psíquicos, como a angústia e a ansiedade, estudando as relações dos comportamentos e sentimentos das pessoas com os seus desejos inconscientes. As pessoas frequentam a clínica psicanalítica e conversam com um analista sobre os seus problemas, medos, conflitos, buscando um lugar para se expressar e também para se ouvir e se autoconhecer.



MAGRITTE, René. **La Decalcomanie**. 1966. Óleo sobre tela, 81 × 100 cm. Centro Georges Pompidou, Paris, França.

Para entender a psicanálise, é preciso compreender a noção de **inconsciente**. A ideia fundamental dessa noção é a de que nós não temos **consciência** de todas as nossas decisões, gestos e palavras; de que expressões inconscientes nossas acabam aparecendo sem querer, na forma de palavras, ações, comportamentos e sonhos. É assim que se manifesta boa parte dos nossos medos e desejos.

O **sonho** é um objeto de estudo importante para a psicanálise: nos sonhos, o nosso inconsciente se apresenta sem filtro, misturando passado, presente e futuro das maneiras menos lógicas, muitas vezes refletindo aquilo que não sabemos como nomear ou enfrentar no dia a dia. Sigmund Freud, considerado o criador da psicanálise, é autor de um livro chamado **A interpretação dos sonhos**, que foi uma referência muito forte para o Surrealismo. É por isso que as imagens da arte surrealista são um pouco perturbadoras: elas evocam as imagens do inconsciente.

139

## Por dentro da arte

Essa seção está relacionada com uma abordagem da psicanálise como prática clínica, ou seja, com a psicanálise aplicada à saúde. Muitas pessoas pensam que terapia e análise servem apenas para pessoas com sofrimentos psíquicos intensos. Mas, na verdade, todos nós temos problemas, medos, anseios, angústias com as quais não sabemos lidar. Por isso, dispense-se de qualquer preconceito ao trabalhar com esse tema.

Para que os estudantes entendam melhor os conceitos apresentados, como o de **inconsciente**, pergunte sobre os sonhos deles. Eles se lembram de sonhos? Eles têm algum sonho recorrente? Como é o tempo nesse sonho? Onde o sonho se passa e quem são as pessoas presentes no sonho?

Promova uma conversa sobre isso. Deixe que eles se guiem pelas narrativas dos colegas e compartilhem livremente. A psicanálise, aliás, utiliza uma ideia de **fluxo inconsciente** das palavras, em que um assunto engata no outro, de modo que as verdadeiras questões que promovem o sofrimento se apresentam, muitas

Continua

## Continuação

vezes, sem que a pessoa perceba. Deixe que eles conversem livremente e, depois que a conversa tiver se desenvolvido, você pode interromper e contar que a prática livre de conversa é parte do tratamento psicanalítico: as pessoas falam e se percebem falando. Depois de falar, elas começam a perceber como falam, o que repetem, quais questões as incomodam mais, como tendem a reagir aos estímulos emocionais etc.

Depois, pergunte sobre como esses sonhos poderiam ser convertidos em arte. Poderiam ser pintados, fotografados? Poderiam ser descritos em forma poética ou literária? Informe a eles que a arte é muito utilizada como modo de acessar os nossos sofrimentos emocionais e lidar com eles e que, por isso, muitas outras técnicas clínicas, como a arteterapia, fazem da prática artística um campo de autocuidado e autodescoberta.

## Entre textos e imagens

Como visto, o Surrealismo começou na literatura, sendo apropriado depois pelos artistas visuais. Muitas técnicas das criadas e experimentadas pelos artistas surrealistas misturavam textos, imagens e a ideia de um fluxo espontâneo e inconsciente de criação, tanto na escrita como na visualidade. Uma das técnicas se chamava **caligrama**, que era, na prática, um **poema visual**, no qual as letras e a distribuição das palavras não são pensadas apenas como texto, mas também como imagem.

Uma característica marcante do Surrealismo é o fato de as imagens não terem apenas uma interpretação: os artistas realizam proposições capazes de promover uma pluralidade de possibilidades interpretativas. Assim também se dá no caso dos poemas.

### Sugestão de atividade

Leia e proponha uma interpretação do poema pelos estudantes. O que eles veem? O que eles compreendem do poema? Como acham que foi feito?

Eles podem fazer um exercício de criação com a técnica do caligrama. Proponha a eles que tentem criar um poema visual apenas usando as palavras. Exemplo:

E  
S  
C  
A  
D  
A

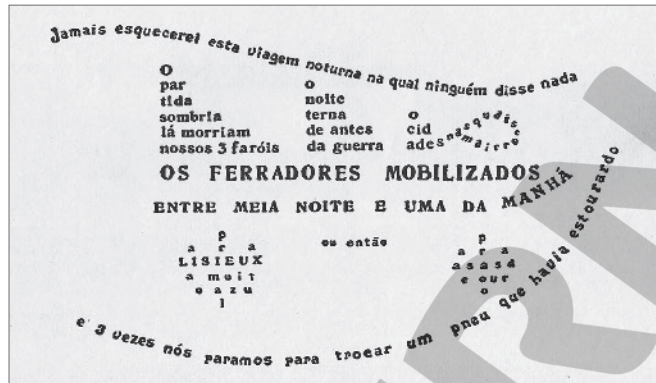
Você pode sugerir outras palavras para os estudantes experimentarem a ideia de poesia visual no diário de bordo. Exemplos: OVO; CÍRCULO; ESPIRAL; BOCA; OLHO; CUBO; CHUVA; VENTO; ALEGRIA; TRISTEZA. Lembre-se: eles não podem usar nenhum outro recurso visual que não a página vazia e as letras e palavras.

Continua

## Entre textos e imagens

### O caligrama

Observe o **caligrama** criado pelo poeta Guillaume Apollinaire (1880-1918). Esse é um método de criação de poemas em que a composição com as letras e as palavras resulta em uma imagem que agrega sentido ao texto. Essa técnica influenciou fortemente os artistas surrealistas.



APOLLINAIRE, Guillaume. **Caligramas**. Introdução, organização, tradução e notas de Álvaro Faleiros. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial; Brasília, DF: Editora UnB, 2019, p. 85.

No Brasil, há uma forte tradição com a poesia visual. Observe o poema "Pós-tudo", do brasileiro Augusto de Campos.



CAMPOS, Augusto de. Pós-tudo (1984). **Viva vaia**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

### Questão

1. Como você interpretaria esse poema? Como você o lê?

Faça no diário de bordo.

### Continuação

Se desejar, busque poesias visuais brasileiras para dar continuidade a essa reflexão e experimentação. Os estudantes podem contribuir para essa busca por meio de uma pesquisa que sistematize a produção de alguns poetas brasileiros, como Haroldo de Campos, Augusto de Campos, Décio Pignatari e Arnaldo Antunes, a fim de compartilhar com a turma.

## Experimentações

Faça no diário de bordo.

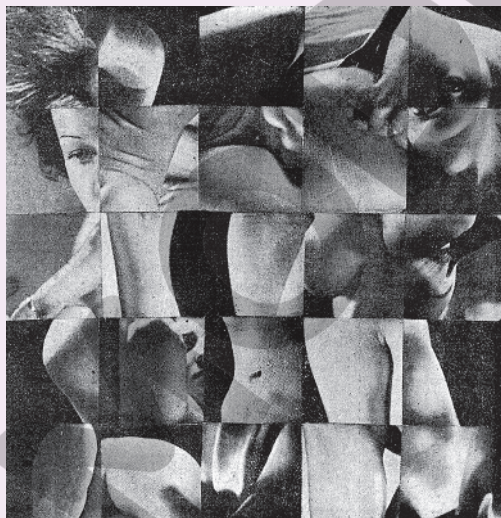
- Vamos fazer um trabalho com a técnica da cubomania, criada pelos surrealistas. Para experimentar essa técnica, vamos retomar o tema de trabalho de toda essa Unidade de artes visuais: a figura humana na arte.

### Material

- Página de revista de rosto completo com uma figura humana (pode ser um retrato, mostrando apenas o rosto, ou de corpo inteiro)
- Uma folha de papel colorido com o mesmo tamanho
- Uma base de papelão ou papel paraná do mesmo tamanho
- Tesoura com pontas arredondadas
- Cola líquida ou em bastão
- Régua
- Caneta esferográfica

### Procedimentos

- a) Recorte a figura humana do fundo em que ela está inserida e cole na folha de papel colorido. Se preferir, você pode conservar elementos do fundo da imagem original.
- b) Depois, cole essa montagem sobre o fundo de papel paraná ou papelão. Ao final, ela deve ter o mesmo tamanho. Se necessário, recorte e descarte as bordas.
- c) Vire o trabalho e determine um número de colunas e linhas. Com a ajuda da régua, faça um gride de linhas verticais e horizontais com o mesmo tamanho.
- d) Recorte cada quadrado e reserve.
- e) Ao final, faça uma montagem com os quadrados. Eles podem ser colados sobre uma nova superfície ou podem ficar soltos para que as pessoas interfiram sobre ele.
- f) Mostre o resultado para os seus colegas e confira também o trabalho deles. Conversem sobre essa experiência e sobre as relações que ela tem com os conteúdos trabalhados sobre o Surrealismo.



LUCA, Ghérasim. **Untitled (Cubomania)**, 1945. Colagem, sem dimensões. Coleção particular.

© MICHELE CATTI/GHÉRASIM LUCA - COLEÇÃO PARTICULAR

## Experimentações

Essa proposta retoma uma das técnicas surrealistas apresentadas.

Enquanto os estudantes experimentam, caminhe pela sala e contribua para a montagem do trabalho final. Eles devem construir imagens totalmente novas com os quadrados que cortarem, desprendendo-se da expectativa de fazer algo correto, compreensível ou seguro. A proposta é lançar-se radicalmente à experimentação.

### Avaliação

Converse com os estudantes sobre como se sentiram ao realizar essa atividade. Eles poderão também ser provocados a fazer relações com os conteúdos discutidos ao longo do Tema 3. Poderão ser avaliados por seu engajamento na proposta, pelas contribuições aos colegas que precisaram de ajuda e pela participação com perguntas, respostas e comentários durante a introdução e a finalização da proposta.

## Objetivos

- Articular as discussões dos temas anteriores à cultura visual.
- Refletir sobre o retrato e o autorretrato na arte.
- Transpor a discussão sobre a representação humana na arte para o contexto e o repertório dos estudantes.
- Fazer um autorretrato.
- Refletir sobre o uso das redes sociais para a comunicação e a autorrepresentação dos estudantes.

## Habilidades favorecidas neste Tema

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

### Foco na linguagem

1. a) Os estudantes devem identificar que, próximo à beira de um rio, com um barquinho ao fundo e entre as árvores, há a imagem de uma mulher. A imagem da mulher é feita em preto e branco, mas ela foi reproduzida sobre um tecido florido. A imagem parece ter o tamanho de uma pessoa real.

b) Deixe os estudantes formularem as hipóteses livremente. Pode ser que eles pensem que se trata de uma pintura, mas na verdade é a impressão de uma fotografia sobre tecido.

c) Provoque os estudantes a refletir sobre os suportes e a escala das imagens fotográficas que conhecem, que podem variar de uma fotografia minúscula, como os retratos 3 × 4, até algo imenso, como um *outdoor*.



# ENTRE RETRATOS E AUTORRETRATOS

## O RETRATO

O retrato é um recurso muito presente em nossa vida. Por meio dele, podemos registrar as pessoas, os hábitos e os modos de vida. Com ele, criamos um registro do nosso tempo para o futuro.



SEQUEIRA, Alexandre. Benedita. **Série Nazaré do Mocajuba**. 2005. Fotografia digital, *c-print* (impressão em papel fotográfico), 0,45 × 0,60 m.

### FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Observe a imagem desta página e responda às questões a seguir.
  - a) Como você descreveria essa imagem?
  - b) Em sua opinião, como o retrato da mulher foi feito?
  - c) Você já tinha visto uma fotografia impressa sobre uma superfície com esse tamanho?



## O RETRATO NO DIA A DIA

O retrato fotográfico está presente na nossa vida por diferentes meios. Apesar da internet e das redes sociais, há aproximadamente 15 anos os retratos não eram feitos com câmeras digitais e de celulares. Eles eram ainda feitos com um filme fotográfico especial, cujo resultado só poderia ser visto se o retrato fosse **revelado**. As fotografias eram organizadas em álbuns, sequencialmente.

Você já viu um álbum fotográfico?

Há também muitos modos de imprimir uma fotografia. Nas imagens, você pode ver a solução criada pelo artista paraense Alexandre Sequeira, em Nazaré do Mocajuba (PA). Ele conviveu com as pessoas da comunidade por muitos dias e pediu para retratá-las em tecidos que elas já tivessem: lençóis, cortinas, toalhas de mesa.



SEQUEIRA, Alexandre. Branca. **Série Nazaré do Mocajuba**. 2005. Fotografia digital, c-print (impressão em papel fotográfico), 0,45 x 0,60 m.

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

ALEXANDRE SEQUEIRA - ACERVO DO ARTISTA

### FOCO NA LINGUAGEM

1. Em sua opinião, como as pessoas das fotografias se sentiram ao participar de um trabalho de arte como esse?
2. Se você pudesse produzir retratos assim, de alguém importante para você, quem você fotografaria?
3. Como você reformularia esse trabalho? Sobre quais outros materiais os retratos poderiam ser impressos?

Faça no diário de bordo.

143

### Contextualização

Este Tema conduz a discussão sobre a representação humana por meio do repertório visual que os estudantes têm com a fotografia, que passa pelo retrato e pelo autorretrato.

### Foco na linguagem

1. Peça aos estudantes que formulem hipóteses de como essas pessoas se sentiram ao serem retratadas nesse trabalho artístico.
2. Incentive os estudantes a refletir sobre as suas escolhas e a compartilhá-las.

3. Os estudantes poderiam pensar em peças utilitárias, como camisetas, mas também em outros tipos de superfície, como vidro, madeira ou metal.

### Sugestão de atividade

As transformações da relação com a imagem, mais especificamente a imagem fotográfica, foram muito rápidas nas últimas décadas. Com isso, os modos de preservar e organizar a memória fotográfica também se transformaram. Se antes as pessoas organizavam álbuns fotográficos, cada qual ao seu modo – sequencialmente, com ou sem anotações, ou ainda na forma de murais e quadros –, hoje as galerias dos celulares

Continua

### Continuação

e as redes sociais são o espaço onde essa memória imagética é guardada, ampliada pela democratização do acesso aos recursos digitais.

Proponha aos estudantes uma pesquisa sobre os álbuns fotográficos. Essa proposta pode ser feita em parceria interdisciplinar com o professor de História. Caso essa parceria se consolide, vocês podem discutir não apenas a transformação dos modos de registro fotográfico com o advento da fotografia digital e das redes sociais, mas também sobre a história oral.

Os professores podem começar a proposta apresentando um álbum fotográfico em sala de aula. Com base nesse compartilhamento, os estudantes devem ser incentivados a formar trios para entrevistar um familiar ou outro adulto do seu convívio sobre os álbuns fotográficos, pedindo que eles os exibam.

A estratégia de organizar os estudantes em trios considera que alguns deles talvez não tenham esse recurso em casa ou careçam de um convívio familiar cotidiano. Por isso, eles poderão compartilhar essa referência entre si, de modo que todos possam participar.

Os estudantes devem seguir um roteiro, que poderá ser respondido por meio de um trabalho escrito e, depois, compartilhado com os colegas em uma roda de conversa.

Sugestão de roteiro:

- a) Quem montou o álbum fotográfico?
- b) Quais situações ou eventos foram registrados nesses álbuns?
- c) Como as fotografias estavam organizadas?
- d) Quais histórias a pessoa que apresentou o álbum escolheu destacar?
- e) Como essa pessoa organiza as fotografias atuais?
- f) Como ela percebe as transformações dos modos como as fotografias eram produzidas e organizadas antigamente e hoje em dia?

Os estudantes poderão ser avaliados pelo trabalho escrito com o resultado da entrevista, pelas contribuições à roda final de conversa e pela cooperação e solidariedade com os colegas ao longo da realização da proposta.

## Artista e obra

Leia o texto com os estudantes. Depois da leitura, destaque o elemento da afetividade que acompanha esse trabalho. Você pode iniciar uma conversa com os estudantes na qual eles também possam refletir sobre as fotografias e os retratos de suas famílias e das pessoas do seu convívio que têm um valor afetivo para eles.

Pergunte a eles: vocês têm alguma fotografia pessoal da qual gostem muito? O que essa fotografia mostra? Quando foi feita? Quem fotografou? Por que ela é importante para vocês?

Durante a conversa, incentive os estudantes a refletir sobre a importância que os retratos têm nas nossas vidas, não apenas do ponto de vista da memória, mas também porque nos vemos e somos vistos.

Converse com eles também sobre como acreditam que as pessoas se sentiram ao se verem representadas por um trabalho de arte.

## Sugestão de atividade

Peça aos estudantes que realizem uma pesquisa sobre artistas que trabalharam com retratos. Para isso, os estudantes poderão usar o celular ou a sala de informática da escola.

Para localizar esses artistas, ele poderão pesquisar por listas que divulgam a produção de artistas desse tipo. Outra estratégia é visitar *sites* de museus e pesquisar no banco de dados do acervo por “retrato”.

Enquanto eles pesquisam, peça que consultem diferentes artistas, para ampliar o seu repertório visual.

Ao final dessa pesquisa, abra uma roda de conversa e peça a eles que compartilhem verbalmente o que encontraram. Se possível, exiba o trabalho de alguns desses artistas para a turma, fazendo uso de um computador ou projetor, e faça uma leitura de imagem. Eles devem perceber os diferentes tipos de retrato – de perfil, corpo inteiro etc. – e também os tipos de material empregados para essa produção, como desenho, pintura, fotografia etc.

## Artista e obra

### Alexandre Sequeira



Alexandre Sequeira, autor da série **Nazaré de Mocajuba**. Fotografia de 2013.

Alexandre Sequeira é artista e professor de Arte na Universidade Federal do Pará, onde ensina processos criativos com a arte.

A série fotográfica representada nas páginas anteriores já circulou por muitos lugares do Brasil e do mundo. Sequeira viveu por um tempo no vilarejo ribeirão. Ao longo dos dias, descobriu que as pessoas que ali viviam nunca tinham se visto em uma imagem. Elas nunca tinham sido fotografadas.

Ele então propôs às pessoas com as quais conviveu que trocassem tecidos usados por tecidos novos. Ele conta que as pessoas acharam estranho, mas que depois gostaram da ideia. Ele, então, fez os retratos fotográficos. Como vemos, esses retratos foram instalados nas casas das pessoas. As fotografias que vemos, na verdade, são novas fotografias – do trabalho de arte e da casa onde vive cada modelo retratada.

## AUTORRETATO: UMA IMAGEM SOBRE MIM

O autorretrato é um recurso muito utilizado pela arte. Por meio dele, podemos escolher como queremos nos retratar. Afinal, ninguém melhor do que nós mesmos para saber como nos sentimos e o que pensamos.

### PROCURO-ME



LENORA DE BARROS – COLEÇÃO PARTICULAR



### PROCURO-ME



LENORA DE BARROS – COLEÇÃO PARTICULAR



BARROS, Lenora de. **Procu-ro-me**. 2001. Impressão jato de tinta sobre papel algodão, 86 x 73 cm. Poema-cartaz publicado no caderno Mais! da **Folha de S.Paulo**, em 2001.

Faça no diário de bordo.

#### FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a imagem e responda às questões a seguir.
  - a) Quais são as semelhanças e as diferenças entre cada um dos retratos na imagem?
  - b) São pessoas diferentes?
  - c) Para você, qual é o sentido da expressão “procu-ro-me” na obra?

145

### Contextualização

A artista Lenora de Barros utiliza a fotografia e outras técnicas, como o vídeo e o lambe-lambe, para produzir trabalhos nos quais, muitas vezes, ela utiliza a sua própria imagem. É possível obter mais informações sobre o trabalho dela por meio de um portfólio, que reúne obras de arte da artista e também textos sobre a sua produção, disponível em: <http://www.galeriamillan.com.br/attachment/en/59f24332d-ca8370c7d8b4568/Publication/59f3aa93fea837667c8b4567>. Acesso em: 24 maio 2022.

Continua

### Foco na linguagem

1. a) Os estudantes devem perceber que, ainda que a expressão de cada pessoa seja a mesma, os penteados, as cores e os tipos de cabelo mudam.

b) Todas as fotografias mostram a mesma pessoa, que é a própria artista, Lenora de Barros.

c) Promova uma reflexão, relacionando a ideia de “procurar-se” e de “autorretratar-se”.

## Entre o autorretrato e a *selfie*

A categoria do autorretrato é bastante comum no universo da cultura visual contemporânea. As câmeras digitais e as redes sociais propiciaram recursos como as *selfies*, autorretratos feitos pela câmera do celular.

As redes sociais têm popularizado o uso desse recurso. Contudo, apesar de essa estética ser nova e estar profundamente associada à cultura da internet, o autorretrato fotográfico foi um recurso muito utilizado na história da arte.

Ao ler esta página com os estudantes, converse sobre qual relação eles têm com a fotografia e com o autorretrato. Eles utilizam redes sociais? Eles produzem imagens de si mesmos e as compartilham? Conhecem alguém que o faça?

### Indicação de leitura

O artigo **Selfie**: espetacularização do eu e pedagogias no *Instagram Stories*, de Joana Dourado França de Souza e Edvaldo Souza Couto, tematiza o uso da *selfie* pelas juventudes.

### Foco na linguagem

1. a) Os estudantes devem observar que a fotografia foi feita a céu aberto, provavelmente utilizando o reflexo de uma vitrine.

b) Ela se aproveitou do reflexo da sua imagem sobre um vidro de vitrine, espelho ou equivalente.

c) Promova uma reflexão, da qual você poderá se aproveitar para elaborar propostas de práticas a serem realizadas pelos estudantes.

## ENTRE O AUTORRETRATO E A SELFIE

Com a popularização das câmeras digitais nos celulares, o autorretrato tornou-se uma prática comum. Por meio das redes sociais e de comunicação, as pessoas visualizam e compartilham imagens de si mesmas. Mas por que produzimos imagens de nós mesmos?



MAIER, Vivian. **Self-portrait**. 1955. Fotografia, sem dimensões. Coleção particular.

A fotógrafa Vivian Maier (1926–2009) produziu numerosos rolos de fotografia que só foram descobertos recentemente, depois de sua morte, em 2009, quando o seu arquivo fotográfico foi organizado e compartilhado. Na época em que ela viveu, não existiam câmeras digitais. Imagine como era fazer um autorretrato com uma câmera analógica antiga! Será que podemos chamar essa imagem de *selfie*?

Faça no diário de bordo.

### FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a fotografia desta página e responda às perguntas a seguir.
  - a) Onde a fotografia da artista Vivian Maier foi feita?
  - b) Como ela conseguiu obter a própria imagem se a câmera não estava apontada para ela?
  - c) De que outros modos ela poderia ter feito essa imagem?

## Arte e muito mais

### Autoexposição e redes sociais

As redes sociais, nas quais compartilhamos imagens e conteúdos, tornaram-se um importante espaço de comunicação, por meio do qual acessamos os nossos amigos, familiares e quaisquer outras pessoas do mundo inteiro.




Adolescente tirando selfie. Fotografia de 2017.

No entanto, as redes sociais também têm sido apontadas como um espaço que nos gera muita ansiedade. Além de dedicar muitas horas a elas, muitas pessoas se sentem ansiosas e rejeitadas se não obtêm muitas visualizações e *likes*, como se isso significasse que elas não têm valor.

Muitas pessoas são acometidas de sofrimentos psíquicos sérios em razão do uso excessivo e desequilibrado dessas redes.

As redes sociais são uma realidade contemporânea, mas isso não quer dizer que nós não existimos fora delas. É preciso encontrar um modo seguro, saudável e equilibrado de usá-las sem que elas modulem a nossa autoimagem.

- A internet é um ambiente que pode expor crianças e adolescentes a conteúdos inapropriados e também violar a sua segurança e privacidade. Com a orientação do professor, você e seus colegas farão uma roda de conversa sobre o tema. Depois, em pequenos grupos, você e seus colegas finalizarão essa reflexão, conversando sobre as suas impressões sobre a conversa e produzindo um registro textual no diário de bordo. 

Faça no diário de bordo.

CIDADANIA E CIVISMO

147

## Arte e muito mais

Pergunte aos estudantes se eles produzem autorretratos com câmeras digitais e se o tema discutido na seção diz respeito a algo que eles conheçam e sintam.

Você pode promover um debate sobre como é preciso cuidado para não acreditar que as imagens modificadas que encontramos nas redes sociais correspondem a modelos que precisamos atender.

Os estudantes têm de perceber que o recurso do autorretrato deve, em primeiro lugar, corresponder a um exercício pessoal de olhar para si mesmo e pensar sobre si mesmo, sem precisar

corresponder a qualquer padrão estético ou mesmo ser compartilhado.

Se necessário, faça uma associação com o início do Tema 4, em que as imagens analógicas, impressas, aparecem não como um modo de tornar-se visto nas redes, mas de cuidar e preservar uma memória pessoal, que interessa sobretudo às pessoas com as quais temos um vínculo afetivo concreto, como os nossos amigos e familiares.

Destaque a solução criativa aplicada pela artista da imagem para autorretratar-se. É importante que os estudantes comecem a pensar em maneiras criativas de autorrepresentar-se.

Continua

Continuação

## Roda de conversa

Essa proposta se relaciona com o **Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo**, com ênfase no subtema **Direitos da criança e do adolescente**. A ênfase está na temática da privacidade e da segurança das juventudes na internet.

Se for possível, leia o relatório do InternetLab e do Instituto Alana sobre o direito das crianças e adolescentes à privacidade na internet. Esse relatório foi escrito em 2021 para apresentar à ONU o estatuto dessa discussão no Brasil. Nas **Referências bibliográficas comentadas** (p. 152), você tem acesso ao link para esse conteúdo.

Proponha aos estudantes uma roda de conversa e inicie a proposta apresentando tópicos sobre: proteção contra a exploração comercial; proteção contra a coleta inadvertida de dados, como dados biométricos; proteção contra violações de natureza sexual. Você pode escolher quais temas e abordagens considerar pertinentes.

Depois de apresentar a discussão, peça aos estudantes que exponham as suas opiniões sobre o tema e, se desejarem, compartilhem histórias ou impressões com base em suas vivências. O relatório sugerido traz alguns exemplos que podem ser compartilhados para que eles compreendam a dimensão do problema.

Ao final da proposta, peça que se organizem para conversar em grupos menores e, individualmente, produzir reflexões textuais no diário de bordo.

Cuidado para não reproduzir a ideia de que as vítimas de violação na internet são responsáveis pelas violências que sofreram. Não reproduza estigmas e culpabilização sobre os estudantes.

Avalie-os pelo respeito às colocações dos colegas e contribuições. O texto do diário de bordo poderá ser retomado como critério de avaliação.

## Experimentações

Essa atividade visa a fortalecer o vínculo entre os estudantes e possibilitar que eles rompam juntos a barreira da timidez no exercício da autorrepresentação. Eles devem viver o ensaio fotográfico como uma brincadeira em que podem testar, experimentar ser o que quiserem, mas coletivamente.

Peça a autorização dos pais ou responsáveis para que os estudantes possam trazer objetos e trajes de suas casas. No dia do ensaio, verifique a adequação das roupas e objetos que eles trouxeram para o ensaio.

### Procedimentos

Apresente a eles a proposta, deixando que discutam coletivamente ou em grupos as ideias que tiverem.

Caso o ensaio seja realizado em um espaço diferente do da sala de aula, peça autorização de uso à coordenação ou à direção.

No dia, você pode supervisionar a atividade, concentrando-se no manuseio da máquina fotográfica, que deve ser fixada sobre uma cadeira ou carteira, garantindo sempre um mesmo ângulo e, assim, dando um padrão para as fotografias.

Cuide para que os estudantes circulem e para que todos participem das fotografias, que podem ter três, quatro ou cinco pessoas. Adapte como preferir. Verifique se todos os estudantes se sentiram convidados, integrados e à vontade para participar.

### Avaliação

Os estudantes poderão ser avaliados por seu engajamento no desenvolvimento da proposta, compromisso com a integração e acolhida entre o grupo e pelas soluções visuais que eles desenvolverem.

Peça aos estudantes que façam um registro da atividade no diário de bordo, com um parágrafo em que relatem a experiência, destacando do que mais gostaram.

## Experimentações

- Agora, você vai se produzir para fazer retratos coletivos com seus amigos na escola. A sua sala de aula vai virar um estúdio fotográfico!

### Material

- Objetos
- Trajes

### Procedimentos

- a) Comecem selecionando um canto da sala de aula ou um espaço da escola onde as fotografias serão feitas. A câmera fotográfica (ou o celular) deverá ser fixada em um único lugar, do qual todas as fotografias serão feitas.
- b) Vocês podem se dividir em pequenos grupos para fazer os retratos. Esse grupo pode variar, de modo que toda a turma participe.
- c) Vocês poderão usar roupas e objetos, variando a pose e, ocasionalmente, trocando alguns itens, como chapéus, óculos, bonés.
- d) Ao final, observem juntos as fotografias. Escolham aquelas de que mais gostaram e conversem sobre essa experiência.



Estudantes em estúdio fotográfico montado em sala de aula para a prática do retrato. São Paulo, 2022.

## Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- Ao longo desta Unidade, a representação da figura humana na arte foi trabalhada de diferentes formas. Em primeiro lugar, nos Temas 1 e 2, a representação da figura humana foi trabalhada na história da arte e na escultura. Na sequência, no Tema 3, o Surrealismo foi apresentado como um caminho para pensarmos a dimensão psicológica e emocional da arte, para ir além da representação do rosto e do corpo. Por fim, no Tema 4, os retratos e autorretratos foram vistos como uma produção de memória, vínculo e autoconhecimento. Agora é hora de aproveitar as reflexões realizadas para produzir um autorretrato com colagem. Na colagem, podemos extrair parte ou o todo de uma figura para criar uma nova imagem. Podemos fundir elementos muito diferentes e produzir uma unidade. Para fazer um autorretrato com colagem, você deverá pensar: “Quantas coisas diferentes compõem o todo do que eu sou? Eu tenho características físicas e uma beleza própria, mas tenho também emoções, gostos e interesses específicos. Como uma colagem pode representar tudo isso?”

### Material

- Cola
- Tesoura com pontas arredondadas
- Papel resistente
- Revistas

### Procedimentos

- a) Observe as páginas da revista, selecionando partes de figuras humanas que você acha que podem ser usadas nesse autorretrato: olhos, cabelo, boca, orelha, partes do corpo. Você deverá compor um rosto ou corpo com várias partes separadas.
- b) Você pode selecionar um fundo ou cenário. Que cenário melhor traduz o seu humor ou estado emocional? O céu aberto ou uma tempestade? Um dia de sol ou uma noite estrelada?
- c) Busque agregar outros elementos, como objetos e roupas, que possam descrever ou simbolizar a sua personalidade, que tenham algo a ver com quem você é.
- d) Depois de recortar todos os fragmentos que vão compor o seu autorretrato, é hora de fazer a montagem. Antes de colar, experimente sobrepor, juntar, colocar lado a lado. Teste até conseguir o resultado mais interessante.
- e) Por fim, faça uma colagem.

### Avaliação

Para finalizar a atividade, sente-se em roda com os colegas para observar os autorretratos. Vocês podem conversar sobre as perguntas a seguir.

- a) Como vocês se sentiram ao fazer o autorretrato?
- b) O que vocês buscaram representar sobre si mesmos?
- c) Quais conhecimentos e ideias debatidas ao longo das aulas foram resgatados nessa proposta?
- d) Você utilizou alguma referência do livro para pensar no seu retrato? E de outra fonte?
- e) Com esses retratos, vocês podem montar uma exposição na sala de aula ou nos corredores da escola!

149

## Pensar e fazer arte

Esta seção deve promover um resgate de conceitos, procedimentos e ideias trabalhados ao longo da Unidade, na forma de experimentação e diálogo.

Comece retomando os pontos fortes do trabalho desenvolvido na Unidade.

Depois, leia toda a orientação para realizar a atividade, que tem duração aproximada de três aulas.

### Aula 1

Comece contextualizando a proposta.

Distribua as revistas, tesouras e também pastas de plástico ou equivalente para que os recortes sejam guardados ao final da aula. Se necessário, organize os estudantes em grupos com quatro participantes, para que as mesmas revistas possam ser aproveitadas por todos eles, circulando entre o grupo.

### Continuação

Enquanto eles selecionam os fragmentos que utilizarão, circule entre as mesas, dando orientações e contribuindo para que eles reflitam sobre como querem ser representados.

Ao final da aula, recolha o material.

### Aula 2

Entregue as pastas de plástico com o recorte, com a cola e o papel, que pode ser  $\frac{1}{4}$  de uma cartolina ou uma folha de papel Canson.

Caminhe entre as mesas orientando os grupos a tentar criar imagens únicas, integradas, em vez de colar cada elemento em uma parte separada do papel. A ideia é construir uma unidade, fundir as imagens, com sobreposições e junções entre os fragmentos.

Até o final da aula, eles deverão concluir a atividade. Ao final, recolha as colagens.

### Aula 3

Faça uma roda com os estudantes. No centro dela, coloque todas as colagens.

Promova uma reflexão com base nas perguntas do livro. Fique à vontade para adaptar como preferir.

Na segunda metade da aula, peça ajuda aos estudantes para montar uma exposição com os trabalhos, que podem ser fixados na parede ou em alguma estrutura adequada da escola para isso, como murais no corredor ou um varal de barbante.

### Avaliação

Os estudantes devem ser avaliados pela criatividade e esforço na experimentação, pela contribuição na reflexão final da proposta, pelo respeito, acolhida e colaboração com os colegas e pela qualidade da reflexão que apresentarem junto ao trabalho final.

Continua

## Autoavaliação

Leia o texto do livro com os estudantes, para repassar toda a aprendizagem da Unidade. Aproveite para revisar os objetivos de cada Tema e revisar as habilidades trabalhadas, de modo a verificar se a aprendizagem contemplou processos de criação, materialidades, referências e práticas artísticas contextualizadas, elementos da linguagem e outros objetos de conhecimento pertinentes ao ensino das artes visuais.

Oriente os estudantes a utilizar o diário de bordo para trazer à memória as experimentações e discussões realizadas ao longo da Unidade.

Lembre-se de que os estudantes ainda têm de desenvolver a percepção sobre os procedimentos de pesquisa e aprendizagem e que eles talvez precisem de apoio para reconhecer exatamente quais critérios podem ser usados para se autoavaliar. Por isso, leia também as perguntas e comente cada uma delas, de modo que eles reconheçam o todo que envolve a autoavaliação.

Você também poderá enunciar os critérios utilizados para a avaliação das propostas de experimentação artística, destacando da sua percepção aquilo de que mais gostou e o que teria feito diferente. É importante que os estudantes percebam que esse momento também é uma autoavaliação do professor, que terá a chance de verificar como os estudantes reconhecem os processos de aprendizagem e de criação.

Por fim, aproveite esse momento para se autoavaliar também. Você deve escutar os estudantes e identificar, sobretudo, quando eles destacam aquilo que poderia ter sido diferente, se há elementos que o ajudem a pensar como poderia ter conduzido as propostas em outras direções ou adaptado à realidade da turma.

## Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo do estudo desta Unidade, você pôde conhecer os trabalhos de diferentes artistas hiper-realistas, realistas e surrealistas do Brasil e de outros países.

Além disso, você teve contato com a linguagem da escultura e os métodos utilizados pelos artistas em sua produção (modelagem, moldagem e entalhe). Você experienciou diferentes materiais e técnicas da arte, trabalhando individualmente e em grupo e compartilhando suas impressões sobre o processo de criação.

No percurso desse aprendizado, você pôde analisar diversas representações do corpo humano na história da arte, desde a Pré-História até a contemporaneidade, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, e também discutiu e experimentou a autorrepresentação com base na observação e nas técnicas da sua época.

Agora que chegou ao final do estudo desta Unidade, é importante que você reflita sobre seu aprendizado da linguagem das artes visuais e sobre o caminho que percorreu até aqui.

Para isso, responda no diário de bordo às questões a seguir.



- Você destacaria algum tema, discussão ou experiência realizada ao longo da Unidade que tenha provocado em você mais interesse e curiosidade? Destacaria algum aprendizado?
- Para você, como são os momentos de olhar e interpretar as imagens da arte reproduzidas no livro?
- Como você se sente ao vivenciar experimentações artísticas em grupo? E individualmente?
- O estudo desta Unidade mudou o modo como você aprecia as artes visuais? Em caso afirmativo, comente com os colegas de que maneira isso aconteceu.
- O diário de bordo ou alguma outra estratégia de registro o ajudou a fixar as aprendizagens com a arte? O que você pensa sobre o uso desse recurso para organizar as suas vivências com a arte na sala de aula?



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

### Livros e outras publicações

ALMEIDA, Neide A. de. Letramento racial: um desafio para todos nós. **Portal Geledés**, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 4 maio 2022.

Nesse artigo, disponível na página do grupo de pesquisa Geledés, que enfoca a questão racial e de gênero, a autora discute sobre a necessidade de promover o “letramento racial” no Brasil.

ARGAN, Giulio C. **Arte moderna**. Tradução de Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Esse livro de Giulio Carlo Argan, um dos mais reconhecidos historiadores da arte ocidental, apresenta um panorama das vanguardas da arte moderna, aproximadamente da metade do século XIX à metade do século XX, entre elas o surrealismo.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Nesse livro, Sonia Machado de Azevedo apresenta princípios, técnicas e metodologias de criação em artes cênicas por meio da expressão corporal.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (orgs.). **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.

BENNETT, Roy. **Elementos básicos da música**. Tradução de Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

Esse livro faz parte de uma série de livros didáticos que apresenta o conhecimento da teoria musical básico para criar familiaridade com a teoria musical.

BERTAZZO, Ivaldo. **Próximo passo: adolescência**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2021.

Nesse livro, o coreógrafo e educador Ivaldo Bertazzo enfoca as relações entre expressão corporal, formação humana e convívio social na adolescência por meio de reflexões, exercícios práticos e uma série de vídeos que acompanham a publicação.

COSTA, Cristina. **Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico**. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

Esse livro se destina ao estudo da expressão artística, da história da arte e a uma ampla área interdisciplinar que envolve ciência, política, indústria e tecnologia.

Aborda o papel da arte na sociedade, a função social do artista, o sentido dos signos das linguagens artísticas em um determinado contexto social, o processo de consagração artística, a dinâmica do processo artístico e a relação existente entre a arte consagrada e a vanguarda.

FARIA, João Roberto; GUINSBURG, Jacó; LIMA, Mariangela Alves de (orgs.). **Dicionário do teatro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Os organizadores trouxeram para essa obra contribuições de pesquisas e estudos universitários que possibilitaram a ampliação e o aprofundamento históricos e estéticos da produção artística no teatro e sua correspondente reflexão crítica.

O DIREITO das crianças à privacidade: obstáculos e agendas de proteção à privacidade e ao desenvolvimento da autodeterminação informacional das crianças no Brasil. São Paulo: Instituto Alana; Internetlab, 2020. Disponível em: [https://internetlab.org.br/wp-content/uploads/2021/03/ilab-alana\\_crianças-privacidade\\_PT\\_20210214-4.pdf](https://internetlab.org.br/wp-content/uploads/2021/03/ilab-alana_crianças-privacidade_PT_20210214-4.pdf). Acesso em: 27 abr. 2022.

Esse relatório, promovido por duas instituições brasileiras do terceiro setor, é uma relatoria à Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a situação da preservação do direito à privacidade para crianças e adolescentes no Brasil.

NAVES, Santuza Cambraia; COELHO, Frederico (org.). **A canção brasileira: leituras do Brasil através da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.

Esse livro reúne onze artigos da antropóloga Santuza Cambraia Naves que apresentam um panorama consistente do papel desempenhado pela música na história do Brasil nos últimos 100 anos, de Villa-Lobos ao samba-canção, da bossa nova à tropicália e ao *rap* contemporâneo.

SAÚDE mental é tema de *podcast* do NEV. **NEV - Núcleo de Estudos da Violência**. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/noticias/saude-mental-e-tema-de-podcast-do-nev/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

O artigo comenta o processo de elaboração de um *podcast* em parceria entre estudantes da E. E. Amélia Kerr Nogueira, em São Paulo, e o Projeto Observatório dos Direitos Humanos na Escola, do Núcleo de Estudos da Violência da USP, com o *link* de acesso ao conteúdo em diferentes plataformas virtuais. Em um dos episódios, os estudantes entrevistam professores e psicólogas sobre o tema da saúde mental, abordando questões como a ansiedade e a depressão.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular: da modinha à lambada**. 6. ed. São Paulo: Art, 1991.

Partindo dos gêneros pioneiros da música brasileira, essa obra apresenta um estudo das origens e da configuração de cada um dos movimentos musicais do Brasil.

VILELA, Fernando. **Lampião & Lancelote**. São Paulo: Pequena Zahar, 2016.

É um livro ilustrado que inventa o confronto entre o cavaleiro Lancelote, da região onde hoje é o Reino Unido, e o cangaceiro brasileiro Lampião. Esse confronto é também um choque entre duas culturas diferentes, uma da época medieval europeia e a outra dos sertões brasileiros, ambas presentes na formação cultural do Brasil.

VILELA, Pedro Rafael. Alterações persistentes na voz podem indicar doença grave. **Agência Brasil**, 16 abr. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-04/alteracoes-persistentes-na-voz-podem-indicar-doenca-grave>. Acesso em: 4 maio 2022.

Além de apresentar algumas dicas para manter a saúde vocal, a matéria faz um alerta, destacando que alterações na voz precisam ser avaliadas por um especialista, pois podem indicar algum problema de saúde.

#### Sites

ESTUDOS de Gustav Klimt para retratos femininos (1911-1918) [exposição *on-line*]. **Google Arts and Culture**. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/gQVBqb5ocyRaKw>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Essa exposição *on-line* apresenta esboços de mulheres entre 1911 e 1918, desenhadas pelo artista Gustave Klimt, uma das referências do artista Giovanni Caramello apresentadas na Unidade de Artes Visuais.

ORQUESTRA Paulistana de Viola Caipira. Disponível em: <http://orquestradeviola.com.br/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Esse *site* apresenta a história da orquestra, seus integrantes, o repertório que tocam, a metodologia de ensino e estudo da viola caipira, fotos e vídeos de apresentações, entre outras informações.

RETRATOS femininos de Gustave Klimt [exposição *on-line*]. **Google Arts and Culture**. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/1AVx5J6ikW-Gyw>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Nessa exposição *on-line*, os esboços do artista Gustave Klimt são transpostos do desenho para a pintura, revelando a transformação da estética de suas pinturas.

#### Audiovisuais

BILLY Elliot. Direção: Stephen Daldry. Reino Unido/França: BBC Films/Tiger Aspect Pictures/Working Title Films, 2000. (111 min).

O filme conta a história de um garoto que é pressionado pelo pai a aprender boxe, mas que deseja dançar balé. Ele é levado, então, a enfrentar estereótipos relacionados aos bailarinos e as expectativas de seus familiares sobre seu futuro.

CANTO lírico, uma história também brasileira. 2022. Vídeo (26min54s). Caminhos da Reportagem, TV Brasil. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/caminhos-da-reportagem/2022/04/canto-lirico-uma-historia-tambem-brasileira>. Acesso em: 4 maio 2022.

O programa Caminhos da Reportagem apresenta uma reportagem extensa sobre o canto lírico e a carreira profissional dos cantores e cantoras no Brasil por meio de entrevistas com artistas renomados da área.

PINA. Direção: Wim Wenders. Alemanha: Eurowide Film Production, 2012. (106 min).

Documentário que apresenta a vida e a obra da coreógrafa Pina Baush, que desenvolveu a dança moderna promovendo constantes relações entre a dança e o teatro, e criando espetáculos com aspectos narrativos, personagens e emoção por parte dos bailarinos.

SAMWAAD: rua do encontro. Direção: Ivaldo Bertazzo. Brasil: Sesc São Paulo, 2004. (180 min).

O DVD traz momentos marcantes do espetáculo homônimo realizado com um elenco de quase 60 jovens de ONGs de São Paulo. O projeto trabalhou com a ampliação da consciência do corpo dos dançarinos.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Estados Unidos: Charlie Chaplin Film Corporation, 1936. (86 min).

Nesse filme, Charles Chaplin apresenta, de forma bem-humorada, o universo do trabalho nas primeiras fábricas nos Estados Unidos.

A VOZ do coração. Direção: Christophe Barratier. França: Miramax Films, 2003. (97 min).

O filme conta as lembranças de um musicista durante a formação de um coral de meninos cantores no colégio interno no qual estudou. Ele lembra do seu professor de música, dos ensaios e das relações com os colegas.

## GUIA DOS ÁUDIOS

### Unidade 1 - Dança: criação e interpretação

Trecho de “O lago dos cisnes”, de Tchaikovsky, página 24  
(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

#### Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho de “O lago dos cisnes”, de Tchaikovsky

[Som instrumental]

[Narrador]: Estúdio: Marcelo Pacheco

### Unidade 2 - O corpo é um instrumento musical

Trecho da música “Ayú”, de Fernando Barba, com o grupo Barbatuques, página 44  
(Grupo Barbatuques)

#### Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho da música “Ayú”, de Fernando Barba, com o grupo Barbatuques

[Percussão corporal]

Oba

Chega junto no balanço da canoa, rema

Loa

Causando siricuticu no baque que soa

À toa

Zabumba soprando vento nos cabelos da morena

Rodando no rasculejo da sanfona nega

[Narrador]: Trecho da canção “Ayú”, de Fernando Barba, com o Grupo Barbatuques

#### Som do pandeiro e do triângulo, página 46

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

#### Transcrição do áudio

[Narrador]: Som do pandeiro e do triângulo

[Narrador]: Pandeiro

[Som instrumental]

[Narrador]: Triângulo

[Som instrumental]

[Narrador]: Estúdio: Marcelo Pacheco

**Som do xilofone, página 46**

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

**Transcrição do áudio**

[Narrador]: Som do xilofone

[Som instrumental]

[Narrador]: Estúdio: Marcelo Pacheco

**Sons captados pela obra *Sonic Pavilion*, de Doug Aitken, página 57**

(Hanna Van den Wijngaard – Photography, Rights & Reproduction Manager / Instituto Inhotim / Revista *Bravo!*)

**Transcrição do áudio**

[Narrador]: Sons captados pela obra *Sonic Pavilion*, de Doug Aitken

[Som ambiente entrecortado por barulhos mecânicos e barulho de ar, semelhante a uma respiração]

[Narrador]: Sons captados pela obra *Sonic Pavilion*, de Doug Aitken

**“Casa caipira”, de Cornélio Pires e Tinoco, página 59**

(Arranjo, execução e voz: Marcelo Pacheco)

**Transcrição do áudio**

[Narrador]: “Casa caipira”, de Cornélio Pires e Tinoco

Pouco distante da aguada

Lá no chapadão que vira

Uma casinha barreada

De uma família caipira

A cerca de pau a pique

Logo ao chegar se depara

Dando um quadro todo chique

Uma porteira de vara

Um paiol, um galinheiro

Um pequenino pomar

Bem no canto do terreiro

Uma pedra de afiar

Do telhado sobre a beira

O sinal da enxurrada

Formado pela goteira

No tempo da chuvarada

No cocho perto da porta

Come milho o burro baio

Caboclo corta taquara

Fazendo cesta e balaio

Esse caboclo que é gente  
Que baixinho cantarola  
Recostado no batente  
Ponteia a sua viola

[Narrador]: Canção “Casa caipira”, de Cornélio Pires e Tinoco, com Tonico e Tinoco

#### **Solo de viola caipira, página 60**

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

#### **Transcrição do áudio**

[Narrador]: Solo de viola caipira  
[Som instrumental]

[Narrador]: Estúdio: Marcelo Pacheco

#### **“Magia da viola”, de Mary Galvão e Mário Campanha, com a dupla As Galvão, página 61 (As Galvão)**

#### **Transcrição do áudio**

[Narrador]: “Magia da viola”, de Mary Galvão e Mário Campanha, com a dupla As Galvão

Não sei explicar  
A estranha magia do teu olhar  
Me prende, me agita  
Que coisa bonita, me falta o ar  
Das mãos das carícias  
O som da viola me faz transpirar  
Me enrosco em teus braços  
Buscando a certeza do amor num olhar  
Me enrosco em teus braços  
Buscando a certeza do amor num olhar  
Violeiro, meu bom companheiro  
Me ajude a rimar  
Viola, meus olhos nos olhos  
De um bom violeiro, me ajude a cantar  
Violeiro, meu bom companheiro  
Me ajude a rimar  
Viola, meus olhos nos olhos  
De um bom violeiro, me ajude a cantar  
Assim sou criança  
Mulher esperança, esperando a manhã  
Sou vento que embala  
Mulher que se cala, eu sou sua fã

Das mãos das carícias  
O som da viola me faz transpirar  
Me enroscos em teus braços  
Buscando a certeza do amor num olhar

Me enroscos em teus braços  
Buscando a certeza do amor num olhar

Violeiro, meu bom companheiro  
Me ajude a rimar

Viola, meus olhos nos olhos  
De um bom violeiro, me ajude a cantar

Violeiro, meu bom companheiro  
Me ajude a rimar

Viola, meus olhos nos olhos  
De um bom violeiro, me ajude a cantar

[Narrador]: Canção “Magia da viola”, de Mary Galvão e Mário Campanha, com a dupla As Galvão

**Trecho do 1º movimento do 1º concerto: “Primavera”, da peça musical *As quatro estações*, de Antonio Vivaldi, com a Orquestra Paulistana de Viola Caipira, página 62**  
(Orquestra Paulistana de Viola Caipira)

**Transcrição do áudio**

[Narrador]: Trecho do 1º movimento do 1º concerto: “Primavera”, da peça musical *As quatro estações*, de Antonio Vivaldi, com a Orquestra Paulistana de Viola Caipira  
[Som instrumental]

[Narrador]: Trecho do 1º movimento do 1º concerto “Primavera”, da peça musical *As quatro estações*, de Antonio Vivaldi, com a Orquestra Paulistana de Viola Caipira

**1º movimento do 1º concerto: “Primavera”, da peça musical *As quatro estações*, de Antonio Vivaldi, página 62**  
(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

**Transcrição do áudio**

[Narrador]: 1º movimento do 1º concerto: “Primavera”, da peça musical *As quatro estações*, de Antonio Vivaldi  
[Som instrumental]

[Narrador]: Estúdio: Marcelo Pacheco

**“Rancho triste”, de Xavantinho, com a dupla Pena Branca & Xavantinho, página 63**  
(Pena Branca & Xavantinho)



### Transcrição do áudio

[Narrador]: “Rancho triste”, de Xavantinho, com a dupla Pena Branca & Xavantinho

Seu moço, lá na roça ainda existe  
Um ranchinho muito triste  
Porque não tem morador

Um dia o lavrador cheio de filhos  
Deixou a roça de milho  
E para a cidade se mudou

Pensando ser feliz mais que na roça  
Deixou a sua palhoça  
Para morar no arranha-céu

Mas tudo não passou de um sonho antigo  
Hoje sem lar, sem abrigo  
Desempenha o seu papel

E a morena tem saudade da viola  
E o caboclo tem saudade do sertão

E a morena tem saudade da viola  
E o caboclo tem saudade do sertão

E hoje, sem terra e sem moradia  
Vive na periferia  
Solitário e sem razão

Agora nem João e nem Maria  
Só revolta todo dia  
Na procura do seu chão

E aquele rancho triste lá no mato  
Espera seu filho nato  
Para de novo ser feliz

A volta para o sertão de um sertanejo  
É maior que um desejo  
É viver e ser feliz

E a morena tem saudade da viola  
E o caboclo tem saudade do sertão

E a morena tem saudade da viola  
E o caboclo tem saudade do sertão

[Narrador]: Canção “Rancho triste”, de Xavantinho, com a dupla Pena Branca & Xavantinho

**Canto gregoriano, página 67**  
(Produção: Alexandre Zilahi)

### Transcrição do áudio

[Narrador]: Canto gregoriano  
[Coral de canto gregoriano]

[Narrador]: Produção: Alexandre Zilahi

**Diferença entre monofonia e polifonia, página 68**  
(Produção: Guilherme Lamas)

**Transcrição do áudio**

[Narrador]: Diferença entre monofonia e polifonia

Monofonia

[Som instrumental]

[Narrador]: Polifonia

[Som instrumental]

[Narrador]: Produção: Guilherme Lamas; Piano: Carlos Wiik

**Notas musicais, página 74**  
(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

**Transcrição do áudio**

[Narrador]: Notas musicais

Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Dó

[Narrador]: Estúdio: Marcelo Pacheco

**Unidade 3 – O corpo como expressão**

**“Odeon”, de Ernesto Nazareth, página 86**  
(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco)

**Transcrição do áudio**

[Narrador]: “Odeon”, de Ernesto Nazareth

[Som instrumental]

[Narrador]: Música “Odeon”, de Ernesto Nazareth



**MODERNA**



MODERNA

ISBN 978-85-16-13776-2



9 788516 137762