



ARARIBÁ conecta

ARTE

MANUAL DO PROFESSOR

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

Editora:
 Flávia D.

9º ano

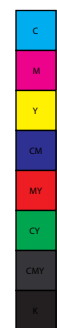
MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
 PNLD 2024 - Objeto 1
 Código da coleção:
0011 P24 01 00 200 060

 MODERNA





MODERNA



ARARIBÁ conecta

ARTE

MANUAL DO PROFESSOR

9º 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 Brancalião 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 Emilia Faganello

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

Organização dos objetos digitais: Olívia Maria Neto

Capa ilustrada por Matheus Costa, de Florianópolis (SC), que mostra uma adolescente gravando com celular enquanto toca flauta e dois adolescentes interagindo com a arte por meio de realidade virtual. Recursos digitais são importantes recursos de pesquisa, apreciação e análise de diferentes formatos de produções artísticas, tradicionais e contemporâneas.

Coordenação geral da produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição: Olívia Maria Neto

Edição de texto: Tatiana Pavaneli, Vanessa Valença de Moraes

Assistência editorial: Daniela Venerando, Denise de Almeida

Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurélio Camilo, Vinicius Rossignol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha

Ilustração da capa: Matheus Costa

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Renata Susana Rechberger

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Ana Marson, Elza Doring, Janaína Mello, Lucila V. Segóvia,

Maira Cammarano, Márcio Della Rosa, Maura Loria

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 : 9º 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 978-85-16-13784-7

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

22-113427

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

SUMÁRIO

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

ORIENTAÇÕES GERAIS

A COLEÇÃO

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

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

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

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

► Cultura, diversidade e empatia

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

Sob essa abordagem, a arte se desdobra em uma nova dimensão pedagógica. Além de um recurso de expressão, ela passa a ser também compreendida como uma ferramenta para ler o mundo e para nele atuar de modo interdisciplinar. Nessa **abordagem multiculturalista** da arte na educação, a escola pode ser entendida como uma **zona de contato** para os estudantes, que 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 [...]?¹

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

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

Como resposta à articulação dos vários grupos sociais brasileiros historicamente desprivilegiados, como as populações negras e indígenas, surgiram nas últimas décadas legislações que visam à educação para as relações étnico-raciais, para os direitos humanos, para a abordagem das questões de gênero, diversidade sexual, religiosa e para a inclusão. Exemplo disso são as Leis nº10 639/2003 e 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

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

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

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

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

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

► A Arte e seu ensino no mundo contemporâneo

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

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

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

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

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

as vivenciam ou colaboram para seus processos de transformação.

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

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

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

► O ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

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

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

► Objetivos e princípios

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

Lê-se no documento:

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

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

► A BNCC e os currículos

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

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

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

Como exemplo de articulação entre os elementos da BNCC, na Unidade 1, de música, os estudantes fazem uma análise discursiva do videoclipe e da letra da canção “Admirável chip novo”, da cantora de rock Pitty. Com base na análise, eles discutem sobre as próprias percepções em relação aos modos de participação e inserção social das juventudes na atualidade. Por meio da proposta, eles trabalham o Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo, com ênfase no subtema Direitos da criança e do adolescente. Com isso, desenvolvem diversas competências gerais (2, 4, 7, 8 e 9), específicas de Linguagens (1, 2 e 4), específicas de Arte (2, 6 e 7) e habilidades de Arte (EF69AR03, EF69AR17, EF69AR31 e EF69AR32).

► As competências gerais da BNCC

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

Competências gerais da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.⁵

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

► A área de Linguagens

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

Na etapa dos Anos Finais, a proposta é que os estudantes ampliem suas possibilidades expressivas de manifestação por meio das diferentes linguagens e também seus conhecimentos sobre

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.

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.⁶

► A Arte na BNCC

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

Desse modo, os processos de aprendizagem, que envolvem

aspectos sensíveis, criativos e cognitivos, devem ser vistos como tão importantes quanto os produtos deles gerados, que, por sua vez, devem ser considerados parte dos processos.

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

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

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

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental:

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

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

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, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

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

► Estrutura da BNCC

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

Arte 6º ao 9º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Artes visuais	Contextos e práticas	(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. (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (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, performance 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. (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, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.
Dança	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
	Elementos da linguagem	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.
	Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Continua

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

Continuação

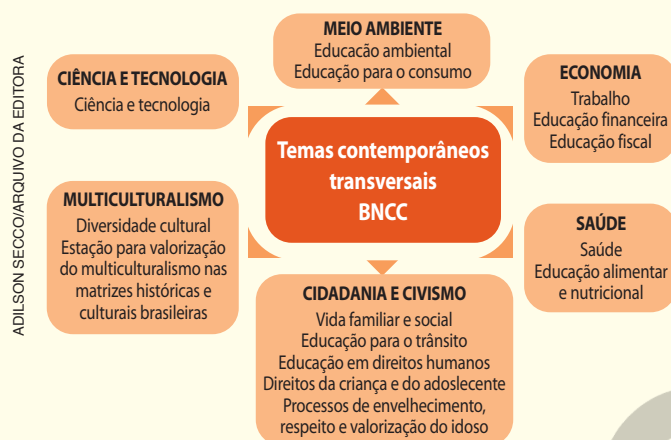
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Música	Contextos e práticas	<p>(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p>(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>
	Elementos da linguagem	(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	<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p>
	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
	Processos de criação	<p>(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p>(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p>
Artes integradas	Contextos e práticas	(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”.⁸

► Temas contemporâneos transversais

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

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



Fonte: BRASIL (2019).⁹

De acordo com a BNCC,

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

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

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

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

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

ABORDAGENS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

► O fazer artístico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

► Contextualizar

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

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

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

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

► Ler imagens/obras

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

Diz Parsons que, ao contrário do paradigma modernista, na contemporaneidade, o ensino de Arte deveria se preocupar com as maneiras como os estudantes interpretam obras de arte em vez de somente como as percebem,¹⁸ pois análises formais não geram, por si 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”.¹⁹

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

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

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

A DANÇA NA ESCOLA

Embora a situação da dança na sociedade tenha mudado consideravelmente a partir da década de 1970, a dança como arte é uma das disciplinas contínuas menos presentes nos planos escolares; o número de professores formados em dança que trabalham em escolas ainda é baixíssimo, e a comunidade escolar pouco 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.²¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os processos integrados do fazer dança – criação e repertório – estão intimamente relacionados às formas como nossos corpos percebem a dança, ou a como se dá a “escuta do corpo” do **ponto de vista de quem dança**. A dançarina e pesquisadora Jussara Miller, com base no trabalho do artista e educador mineiro Klaus 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.²²

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

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

► A importância de Rudolf Laban

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

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

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

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

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

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

MÚSICA E EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

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

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

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

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

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

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

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

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

Na atualidade, a despeito das diferentes possibilidades de abordagens teórico-metodológicas que vêm sendo construídas nesse processo, um ponto que parece ser consensual entre educadores e pensadores da educação musical é que a música deve estar presente na escola como uma forma de conhecimento específico, que tem seus conteúdos e valores próprios.²⁶ Falar em conhecimento musical, porém, é uma generalização, pois o fenômeno musical é algo bastante complexo e multifacetado, que envolve vários aspectos, tanto internos/estruturais quanto externos/contextuais. Tentando abarcar essa complexidade, apoiamo-nos na divisão do conhecimento musical estabelecida por Philip Tagg,²⁷ que considera duas categorias: **música como conhecimento** (conhecimento de música, envolve tanto o fazer quanto a apreciação musical) e **conhecimento metamusical** (conhecimento sobre música, envolve tanto a teoria musical quanto as relações entre as práticas musicais e seus contextos socioculturais). Mesmo considerando a impossibilidade de 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”.²⁸ Pensar a música dessa forma coloca em evidência alguns aspectos importantes na elaboração de propostas práticas. Em primeiro lugar, considerar a música como uma forma de linguagem enfatiza seu caráter como meio de comunicação e expressão e, portanto, a necessidade de que ela deva ser compreendida, e não apenas apreciada. Entendemos que uma das principais funções da escola seria fornecer aos estudantes instrumentos que favoreçam uma aproximação com a linguagem

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

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

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

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

Além disso, a voz e o movimento favorecem atividades de criação sonoro-musical, aspecto também destacado pelas novas metodologias educacionais da música. Enquanto no modelo tradicional de ensino o caráter 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, apoiamo-nos no pressuposto do relativismo cultural trazido nas últimas décadas pelos estudos culturais e que inspiraram pensadores no campo da arte a afirmar que o valor de uma manifestação artística não deve ser tomado de maneira absoluta, mas sempre em relação ao seu contexto de produção.³² Assim sendo, todas as formas de música, incluindo as oriundas da cultura midiática, são apresentadas de maneira horizontal, sem hierarquias e, na medida do possível, em diálogo. Isso não significa, é importante frisar, que o estudante não deverá aprender a se posicionar criticamente diante das produções estéticas, mas apenas que esse posicionamento crítico deverá buscar critérios distintos daqueles amplamente difundidos por visões eurocêntricas das artes:

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

Entendendo a música como uma linguagem viva e em constante movimento, cujos valores são sempre situados, e a educação musical como um processo que deve ser sempre sensível aos contextos específicos, procuramos nos afastar também de uma proposta de ensino fechada, que não 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,³⁴ ao traçar um breve panorama sobre a história do teatro na educação, afirma que apenas em meados do século XX é que, paulatinamente, as escolas dramáticas passaram a povoar o território nacional – quando se passou

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

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

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

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

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

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

Ana Mae Barbosa e um grupo de arte-educadores brasileiros criaram a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb) e são responsáveis pela luta política que culminou na inserção oficial do ensino de Arte na legislação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases nº 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.³⁵

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. [...].³⁶

Quando pensamos em teatro, é importante considerar a existência de muitos teatros, de muitas e diversas formas de fazê-lo e pensá-lo. Há, no entanto, um elo que une todas as estéticas teatrais – do teatro naturalista à *performance* contemporânea –, e esse elemento é, sem dúvida, o jogo e a capacidade humana de jogar.³⁷ Jean-Pierre Ryngaert defende a ideia da flexibilidade como grande trunfo do teatro, como processo inacabado, sempre frágil e em construção. O jogo está presente na preparação do ator, que 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.

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

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

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

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

Nessa abordagem teórico-metodológica, o aprendizado teatral é proposto dentro de uma atmosfera de diálogo contínuo. Lançar perguntas, estimular conversas e registros gráficos (escritos ou 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.³⁹

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

Existem diferentes modos de avaliar o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes, perpassando todo o processo de ensino-aprendizagem, do início ao fim. Enquanto a **avaliação diagnóstica** possibilita um mapeamento inicial das condições de instauração de um planejamento pedagógico, a **avaliação em processo** considera as aprendizagens alcançadas pelos estudantes de modo contínuo, individual e coletivamente, tendo em vista também a observação das melhores estratégias de integração, participação, trocas e avanços para cada grupo. A **avaliação de resultado**, por outro lado, é uma somatória entre as percepções das avaliações anteriores, a verificação dos objetivos alcançados e da 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

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

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

aprofundar os conhecimentos sobre os repertórios dos estudantes, assim como perceber possíveis potenciais ou lacunas que reorientem o uso que ele fará dos conteúdos de cada Unidade do livro. Na seção **De olho na imagem** da Unidade 2, de artes visuais, por exemplo, os estudantes fazem uma leitura de imagem com base na obra **Desvio para o vermelho**, do artista Cildo Meireles, interpretando os elementos que constituem a instalação; refletindo sobre a natureza desse suporte artístico; analisando a relação da obra com o contexto histórico e as referências do próprio imaginário cultural que podem ajudar a produzir relações, comparações e interpretações para essa obra da arte contemporânea. Por meio da leitura de imagem, é possível acessar, em parte, o repertório cultural dos estudantes, identificar se há uma compreensão de elementos da linguagem e também se os estudantes sentem-se à vontade para interpretar e compartilhar as suas impressões. Assim, encontra-se elementos para readequar o planejamento, se necessário, de modo a trabalhar um ou outro elemento considerado mais necessário, ou de modo a sanar disparidades entre os estudantes.

- 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*. Em uma das seções **Arte e muito mais** da Unidade 3, de teatro, os estudantes escrevem um texto sobre o tema da profissionalização do trabalho dos artistas de rua. Por meio da escrita, é possível verificar se eles compreenderam os conteúdos trabalhados anteriormente, se conseguem partir de uma pesquisa e de um embasamento científico para formular uma opinião e se conseguem relacionar esse conteúdo com as próprias percepções do entorno e da vida social da qual participam. É possível verificar, então, se a aprendizagem está sendo desenvolvida de acordo com o planejado, verificando se é necessário retomar conteúdos ou modificar as estratégias de ensino.
- 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. Na seção **Pensar e fazer arte** da Unidade 4, de dança, os estudantes partem dos exemplos trabalhados a respeito da

videodança e das reflexões sobre novos suportes em dança para criar uma videodança na escola. Com isso, eles podem aplicar as reflexões sobre as relações entre dança e tecnologia; mobilizar o imaginário estético ligado aos vídeos e à dança na atualidade; criar e experimentar com os colegas; ocupar dinamicamente o espaço escolar e produzir relações entre a criação e os conteúdos trabalhados. Eles também conversam sobre a experiência e produzem um registro no diário de bordo. Por meio dessa proposta, é possível verificar se as competências e habilidades previstas para a Unidade foram desenvolvidas e se os conteúdos apresentados foram assimilados, interpretados e reverberaram nas criações dos estudantes.

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

► Autoavaliação docente: a experiência do professor em foco

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

Na prática de ensino e aprendizagem em Artes, a percepção está permeada também pelas experiências estéticas com os próprios repertórios artísticos que são trabalhados, pelo planejamento didático que antecede o momento da aula, pelo modo como aquela proposta artística e pedagógica aconteceu com outros estudantes etc. Por isso, é importante que o professor 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,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O registro de um processo de aprendizado não apenas dá forma ao percurso, mas possibilita aos estudantes percorrê-lo retrospectivamente, identificando escolhas, dificuldades e superações. A realização de um registro sistemático – na forma de imagens, anotações, textos ou quaisquer outras que os 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.⁴¹

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

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

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

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

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

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 linguagens, tais como na pintura, o uso de cores frias e suaves, no desenho, o traço sutil. Escolha de temas, ocupação do espaço, dimensões e preferência por algumas linguagens em detrimento de outras também são aspectos que podem ser entendidos como marcas pessoais.

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

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

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

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

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

PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES

Ao longo das Unidades, são apresentadas várias oportunidades para realizar projetos interdisciplinares com outros componentes da

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

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 produ-

ção 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 pequenos, de modo que os estudantes saibam aonde devem chegar e o que se espera deles. As seções **Experimentações** e **Pensar e fazer arte** se destacam em relação a esse eixo, com uma descrição cuidadosa do passo a passo.

Reconhecimento de padrões: no caso das artes, esses padrões serão, em primeiro lugar, estéticos, poéticos e visuais. No exercício de leitura de imagens, das seções **De olho na imagem** e **Foco na Linguagem**, os estudantes produzem relações entre as diferentes referências trabalhadas, reconhecendo padrões e identificando semelhanças e diferenças. Em cada leitura, eles identificam aspectos imagéticos variados, como a narrativa, a composição, a materialidade e o contexto de produção, para então, finalmente, produzir relações com o próprio imaginário estético e com outras referências do livro. Assim, identificam como se dá a trama que alinhava os conteúdos e as proposições do livro.

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

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

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

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO

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

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

O quadro elenca as unidades temáticas, informando os objetos de conhecimento e as habilidades favorecidas em cada Unidade. O desenvolvimento das habilidades, então, funciona como eixo central. O professor pode verificar as propostas que 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.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO – 9º ANO

1º bimestre

1º semestre

1º trimestre

Competências cujo desenvolvimento é favorecido

Competências gerais

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

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.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
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.
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. Problematicar 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.

Continua

Continuação

<p>1º semestre</p> <p>1º trimestre</p>	<p>Unidade 1: Música: mudanças e transformações</p> <p>Tema 1: O surgimento do rock</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o <i>rock</i>, estilo musical que nasceu nos Estados Unidos na década de 1950 a partir da fusão de outros estilos musicais como o <i>blues</i> e o <i>country</i>. • Reconhecer músicos do <i>rock</i> nacional e internacional e entender a ligação entre esse tipo de música e a juventude. • Reconhecer os instrumentos musicais característicos do <i>rock</i>. • Diferenciar instrumentos acústicos e elétricos. • Entender como funciona a guitarra elétrica. • Experimentar o canto acompanhando uma partitura musical. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Este Tema introduz o <i>rock</i> aos estudantes, por meio de uma revisão histórica e apresentando elementos da linguagem musical, como os instrumentos, a notação musical e outros estilos que contribuíram historicamente para esse estilo. Por meio de experimentações, audições, reflexões e pesquisas, os estudantes serão introduzidos a esse estilo musical, compreendendo critérios e modos de estudar estilos musicais.</p>
	<p>Tema 2: As influências da juventude na música brasileira</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer grupos e artistas do <i>rock</i> nacional desde a década de 1960 até os dias atuais. • Reconhecer a importância da Jovem Guarda e a influência que ela teve sobre outros movimentos de música popular no Brasil, identificando as mensagens contidas em suas músicas. • Identificar as características do Tropicalismo e estudar os principais representantes desse movimento cultural que contribuiu para a renovação estética da Música Popular Brasileira. • Identificar Rita Lee e os Mutantes como alguns dos pioneiros do <i>rock</i> no país e conhecer o seu trabalho. • Valorizar as bandas e os artistas do <i>rock</i> nacional da década de 1980. • Analisar letras de canções. • Participar de atividade de audição e de canto. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Como continuidade, os estudantes vão se aprofundar em várias referências artísticas importantes para o Brasil, como a Tropicália, a Jovem Guarda, Rita Lee e os Mutantes, entre outras. Eles relacionarão a experiência cultural em torno da produção desses grupos em diálogo com o seu tempo histórico, reconhecendo que a música, além de refletir o contexto e o tempo histórico, tem o poder de transformá-lo. Neste Tema, os estudantes poderão identificar com maior profundidade como essa linguagem musical é potente em representar os anseios, os modos de vida e a criação das juventudes, experimentando artisticamente e fortalecendo também a autopercepção.</p>
	<p>Tema 3: Novas experiências</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o desenvolvimento tecnológico com a história da música. • Conhecer os primeiros aparelhos que possibilitaram a gravação e reprodução sonora. • Compreender o papel desempenhado pelo disco de vinil e pela fita cassete para a indústria da música e caracterizar a era digital. • Conceituar indústria cultural e cultura de massa. • Analisar a música concreta e a música eletroacústica e caracterizar a música eletrônica. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Para finalizar a Unidade, os estudantes se aprofundam na aprendizagem do <i>rock</i>, identificando como os modos de produção e circulação, além da tecnologia e da recepção, são definitivos para a inserção desse estilo no imaginário musical. Em convergência com aprendizados das Ciências Sociais, os estudantes descobrem o que é a indústria cultural, traçando um paralelo entre a experiência das indústrias da música e do cinema. Por fim, podem também refletir sobre o contexto cultural em que estão imersos, experimentando um debate e vários exercícios de audição.</p>
	<p>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade</p> <p>Tema 1: O surgimento do rock</p> <p>TCT: Cidadania e civismo (Subtema: Direitos da criança e do adolescente)</p> <p>Competências gerais: 2, 4, 7, 8 e 9.</p> <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 4.</p> <p>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 2, 6 e 7.</p> <p>Habilidades: EF69AR03, EF69AR17, EF69AR31, EF69AR32.</p> <p>Proposta: sensibilização para a análise discursiva com base no videoclipe e na letra da canção “Admirável chip novo”, da cantora Pitty, e debate sobre a inserção das juventudes na sociedade.</p> <p>Tema 3: Novas experiências</p> <p>TCT: Multiculturalismo (Subtema: Diversidade cultural)</p> <p>Competências gerais: 2, 4 e 7.</p> <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 3 e 4.</p> <p>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 6 e 7.</p> <p>Habilidades: EF69AR03, EF69AR31.</p> <p>Proposta: pesquisa de recepção de filmes de quatro gêneros da indústria cultural entre os estudantes, por meio de ilhas de trabalho e de roda de conversa.</p>
	<p>Culturas juvenis</p> <p>A Unidade parte de um estilo musical muito presente no imaginário das juventudes – o <i>rock</i> –, traçando pontos de conexão com temas como a indústria cultural, a crítica social e política e a construção de um novo imaginário cultural para as juventudes. Os estudantes são constantemente instados a compartilhar referências atuais desse e de outros estilos musicais, produzindo relações e identificando interfaces entre a vivência musical e as suas leituras de mundo. Eles também discutem sobre os modos de inserção e participação social das juventudes, reconhecendo na música contemporânea um recurso de autoconhecimento, expressão e pertencimento.</p>

Continua

Continuação

		Projeto de vida			
		<p>Ao longo da Unidade, os estudantes encontram diversas conexões entre a música e a vida social, entendendo como essa linguagem se relaciona com a política e como ela é também um campo de trabalho diverso. Por meio da problematização dos usos sociais da música e da sua apropriação pela cultura de massa, por meio da indústria cultural, os estudantes percebem como a arte e a cultura se entrelaçam dinamicamente com outros campos da vida social, ampliando a sua compreensão sobre as relações éticas, econômicas e históricas entre a música e a cultura do país em que vivem. Podem, assim, aprofundar-se em seus interesses com maior responsabilidade, informados sobre os sentidos sociais que envolvem o simples ato de consumir música.</p>			
Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas	
1º semestre	1º trimestre	Artes visuais	(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>Análise discursiva do videoclipe "Admirável chip novo", da cantora Pitty, e conversa sobre a inserção das juventudes na sociedade.</p> <p>Investigação sobre a recepção de filmes de diferentes gêneros da indústria cultural.</p>	
			Música	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	<p>Apresentação do rock, tendo em vista a sua contribuição para a transformação dos costumes das juventudes brasileiras a partir de meados de 1980.</p> <p>Abordagem do papel do gênero no rock, com referências femininas como Pitty e Rita Lee.</p> <p>Discussão sobre a censura às canções de Chico Buarque, fomentando a relação entre música e política.</p>
		Contextos e práticas		(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.	Exploração de recursos como o videoclipe e as trilhas sonoras, e estudo da música eletroacústica e das relações entre a linguagem e a indústria cultural na segunda metade do século XX.
				(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.	Reconhecimento da obra de vários artistas nacionais e internacionais, por exemplo: Os Beatles; Rita Lee; Pitty; Legião Urbana; Cazuza; Hermeto Pascoal; Chico Buarque.
				(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.	<p>Análise de diferentes estilos musicais de importância histórica, como a Jovem Guarda e a Tropicália.</p> <p>Abordagem do musical Rita Lee mora ao lado, identificando novos modos de criação e circulação musical em relação com outras linguagens artísticas.</p>
		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.	<p>Estudo dos instrumentos do rock e também das origens dos instrumentos de corda.</p> <p>Experimentação com audição de rock e leitura de partitura.</p>
			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.	<p>Estudo dos instrumentos do rock e também das suas origens, como o alaúde.</p> <p>Estudo da música eletroacústica.</p> <p>Tematização da obra de Hermeto Pascoal.</p>

Continua

Continuação

1º semestre	1º trimestre	Unidade 1: Música: mudanças e transformações	Música	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.	Realização de uma escuta da paisagem sonora da escola (seção Experimentações).
				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.	Realização de uma audição de <i>rock</i> com acompanhamento de partitura (seção Experimentações).
			Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Proposta de análise discursiva do videoclipe “Admirável chip novo”, da cantora Pitty, e conversa sobre a inserção das juventudes na sociedade.
						Proposta de ilhas de trabalho sobre a recepção de filmes de diferentes gêneros da indústria cultural.
						Tematização da censura às canções de Chico Buarque. Reflexão sobre a obra Adoração (Altar para Roberto Carlos) , instalação do artista Nelson Leirner, como uma crítica da indústria cultural. Abordagem da Tropicália como uma revolução cultural no contexto da ditadura civil-militar.
				Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Proposta de análise discursiva do videoclipe “Admirável chip novo”, da cantora Pitty, e conversa sobre a inserção das juventudes na sociedade.
				Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	Apresentação do <i>rock</i> nacional, com atenção a grupos como Legião Urbana, e da Tropicália, como referências fundamentais para a cultura brasileira na segunda metade do século XX. Reconhecimento da banda Legião Urbana e outras bandas e o <i>rock</i> nos anos 1980.
				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.	Abordagem de trilhas sonoras como elemento fundamental da linguagem do cinema, contribuição histórica da música para a consolidação dessa linguagem.
				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.	Criação de novos instrumentos musicais, ampliando a concepção sobre a tecnologia para uma visão mais histórica e que prescindir do “digital” – tecnologia como saber produzido. Trabalho com os musicais e o seu registro como nova forma de difusão tecnológica da prática artística e musical.

Continua

Continuação

2º bimestre

1º semestre

1º trimestre

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.
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.
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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
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.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental

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. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

Unidade 2: A arte hoje

Tema 1: Arte, espaço e participação do público

Objetivos e justificativa

- Conhecer aspectos da obra do artista Cildo Meireles.
- Entender o conceito de instalação.
- Reconhecer a proposta de participação do espectador na produção artística visual contemporânea.
- Identificar/reconhecer características do movimento neoconcreto.
- Reconhecer a importância da obra de Hélio Oiticica e de Lygia Clark e suas influências na produção de artistas contemporâneos.
- Entender como artistas contemporâneos utilizam novas tecnologias na criação de suas obras.
- Conhecer artistas que promovem a preservação do meio ambiente por meio de suas obras.
- Conscientizar-se a respeito da importância da preservação ambiental.
- Identificar a arte, de maneira geral, como intervenção crítica na cultura e na sociedade.
- Participar do trabalho de criação de uma instalação.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.
- Apreciar e valorizar obras de arte de diferentes períodos históricos.

Os objetivos do Tema 1 aliam diferentes marcos conceituais da arte contemporânea: novas materialidades; conscientização social e intervenção crítica na sociedade; convite à participação do público. A ênfase está na interpretação da produção cultural, como meio de desenvolver análises críticas e sensíveis, e na compreensão de que os critérios de relação com a arte começam a se transformar com o advento dessas novas vertentes artísticas. Os estudantes refletem, analisam, experimentam e, assim, ampliam a sua compreensão sobre o aprendizado e o pensamento crítico que a arte fomenta.

Continua

Continuação

1º semestre	1º trimestre	<p>Tema 2: A arte ao alcance de todos Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Entender o conceito de arte pública e conhecer obras dessa natureza. Caracterizar os monumentos como obras por meio das quais se homenageiam personalidades e se comemoram eventos históricos. Reconhecer a proposta de interação entre o espaço e o público em algumas obras realizadas a partir do século XX. Entender o conceito de intervenção e conhecer obras dessa natureza. Conhecer artistas que promovem a preservação do meio ambiente por meio de suas obras. Conscientizar-se a respeito da importância da preservação ambiental. Identificar a arte, de maneira geral, como intervenção crítica na cultura e na sociedade. Pesquisar, refletir e inferir criticamente sobre as homenagens prestadas em nomes de ruas, praças, instituições e nos monumentos da cidade. Analisar a utilização das projeções como elemento da criação visual. Experienciar a participação em um jogo de criação de “esculturas humanas”. Participar de um projeto de desenvolvimento de uma videoarte. Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Como continuidade do Tema anterior, os estudantes aprofundam a sua percepção sobre a arte como uma intervenção crítica na sociedade. O tema do meio ambiente é retomado como exemplo de intervenção, e os estudantes retomam um conteúdo já trabalhado em outros volumes, mas com um viés de reflexão sobre a vida social, como marco da arte contemporânea: a arte pública e a intervenção urbana. Além disso, são trabalhadas as relações entre a arte e as tecnologias audiovisuais, como as projeções de vídeo. Os estudantes experimentam artisticamente e, por meio da produção, aprofundam a compreensão dos temas trabalhados e desenvolvem a autoconfiança e a capacidade de analisar e inferir criativa e criticamente sobre os temas fomentados no livro. Como finalização, os estudantes utilizam os resultados da pesquisa sobre monumentos e fazem uma cartografia afetiva da sua cidade, pensando crítica e criativamente sobre o mapa do seu próprio território e de sua cidade.</p>
		<p>Tema 3: Novos rumos Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Entender os conceitos de <i>performance</i> e de <i>happening</i>. Entender o citacionismo como uma característica marcante da arte contemporânea. Estabelecer diálogos com a arte contemporânea brasileira e internacional. Reconhecer o caráter multicultural e interdisciplinar da arte na atualidade. Compreender a noção de <i>readymade</i>. Fazer uma intervenção sobre imagens da história da arte. Participar de trabalho de criação de uma apresentação performática. Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Encerrando a Unidade, o Tema 3 apresenta uma radical transposição dos suportes da arte: a <i>performance</i>. O corpo é mobilizado como um recurso de intervenção artística, ou como ferramenta para promover um acontecimento poético e crítico, produzindo uma forte interface entre as artes visuais, a dança e o teatro. Além disso, os estudantes identificam que a arte contemporânea tem um forte viés revisionista, retomando temáticas e obras produzidas no passado, e reelaborando-as, seja pela citação, seja pela intervenção sobre as próprias imagens da história da arte. Por meio da análise, do diálogo e da experimentação, os estudantes vivenciam um radical câmbio da percepção da arte – de ferramenta de autoexpressão para uma ferramenta de comunicação e intervenção crítica no mundo.</p>
		<p>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade Tema 1: Arte, espaço e participação do público TCT: Meio ambiente (Subtema: Educação ambiental) Competências gerais: 2, 4, 7 e 10. Competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental: 4. Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 7. Habilidade: EF69AR31. Proposta: elaboração e aplicação de questionário sobre a temática da reciclagem na escola e divulgação dos resultados por meio de cartazes.</p>
		<p>Tema 2: Arte ao alcance de todos TCT: Cidadania e civismo (Subtema: Educação em direitos humanos) Competências gerais: 1, 2, 4, 7 e 9. Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 3 e 5. Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 7, 8 e 9. Habilidades: EF69AR01, EF69AR08, EF69AR31, EF69AR34. Proposta: levantamento e produção de relatório sobre representatividade das minorias sociais nos monumentos e nomes de praças, vias e instituições do território dos estudantes.</p>
		<p>Culturas juvenis Ao longo da Unidade, os estudantes experimentam e criam em várias propostas que os convocam a ler os problemas do seu entorno e de fazer da arte uma ferramenta de protagonismo juvenil. Entre outras experimentações, eles criam uma espécie de mapa afetivo do seu território, o que lhes possibilita compartilhar suas percepções do entorno e interagir com os colegas a partir das suas vivências e seus interesses.</p>
		<p>Projeto de vida Ao longo da Unidade, os estudantes compreendem que a arte contemporânea alia os seus temas e modos de trabalho com outras áreas do conhecimento e campos da vida social, como a ecologia, a tecnologia digital e o urbanismo, o que revela novos caminhos de trabalho no campo da arte. Ademais, os estudantes também refletem sobre a arte como uma ferramenta de participação e crítica social, o que motiva uma compreensão da autoexpressão e da criação em função de uma sociedade mais justa e de uma vivência social ética, pautada nos direitos humanos e na solidariedade.</p>

Continua

Continuação

		Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas
1º semestre	1º trimestre	Unidade 2: A arte hoje	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.	Instalação, com Cildo Meirelles. <i>Performance</i> , com Marina Abramović, Berna Reale e Flávio de Carvalho. Videoarte, com Nam June Paik, Regina Silveira e Roberta Carvalho. Debates sobre monumentos, com a pesquisa do Instituto Pólis. Apreciação de obras que provocam a participação do público, com Lygia Clark, Hélio Oiticica e Marepe.
					(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Desenvolvimento de análises com base em referências da arte (seções De olho na imagem e Foco na linguagem). Análise de diferentes estilos visuais da história da arte, como o neoconcretismo, a videoarte e o fauvismo.
	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.	Trabalho com a fusão entre as artes visuais e as tecnologias audiovisuais, por meio da obra de Nam June Paik, e de artistas do Brasil, como Regina Silveira e Roberta Carvalho, com as projeções na cidade e na floresta.	
	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.	Compreensão de que, para a arte contemporânea, há novos elementos constitutivos da linguagem, como o interesse pelos modos de produção, pelos espaços de circulação e pela participação dos públicos nas obras.	
	Materialidades			(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).	Análise do uso de novas materialidades na arte contemporânea, especialmente de novas tecnologias ou de recursos interventivos na cidade. Análise do trabalho de artistas como Frans Krajcberg, que utiliza troncos de árvore e gravetos, e Nam June Paik, que utiliza televisões. Uso da cartografia, recurso original da Geografia, em uma intervenção artística.	
	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.	Produção de uma instalação na escola. Intervenção gráfica sobre uma imagem da história da arte. Criação de uma cartografia afetiva. Realização de uma <i>performance</i> na escola. Pesquisa e debate sobre os monumentos e nomes de ruas, praças e instituições do território dos estudantes.	
2º trimestre						

Continua

XXXIII

Continuação

1º semestre	2º trimestre	Unidade 2: A arte hoje	Artes visuais	Processos de criação	(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.	Diálogo sobre as experimentações e produção de registros (seções Experimentações e Pensar e fazer arte) nas seguintes proposições: <ul style="list-style-type: none"> • Produção de uma instalação na escola. • Intervenção gráfica sobre uma imagem da história da arte. • Criação de uma cartografia afetiva. • Realização de uma <i>performance</i> na escola. • Pesquisa e debate sobre os monumentos e nomes de ruas, praças e instituições do território dos estudantes. 	
				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.	Levantamento de dados e produção de relatório sobre representatividade das minorias sociais nos monumentos e nomes de praças, vias e instituições do território dos estudantes, reconhecendo o espaço público como um recurso importante para as narrativas culturais.	
			Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Abordagem da reciclagem por meio das materialidades da arte contemporânea. Tematização dos monumentos, trabalhada em pesquisa, e sua relação ou dissociação com a memória das minorias sociais. Apresentação de projetos como o Rios e Ruas , que produz uma memória dos rios encobertos das cidades.	
				Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Fusão com a linguagem cartográfica na proposta de criação de uma cartografia afetiva. Relação entre artes visuais e teatro, por meio da <i>performance</i> . Relação entre a arte e a crítica social das poesias de Carlos Drummond. Relação com a ecologia no projeto Rios e Ruas .	
				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.	Análise do projeto Rios e Ruas e do patrimônio hidrográfico das cidades. Discussão sobre monumentos públicos nas cidades, com o exemplo de um monumento em Manaus.	
				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.	Abordagem do trabalho de videoarte de Nam June Paik. Apresentação do trabalho com projeções das artistas Roberta Carvalho e Regina Silveira.	
		2º semestre	3º bimestre				
			<p>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</p> <p>Competências gerais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 				

Continua

Continuação

2º semestre	2º trimestre	<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</p> <p>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.</p> <p>7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</p> <p>8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.</p> <p>9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.</p> <p>Unidade 3: Teatro além das fronteiras Tema 1: Novos espaços Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber as características dos diferentes espaços teatrais ao longo da história e reconhecer o palco italiano como o espaço cênico convencional no teatro ocidental. • Conhecer propostas inovadoras de grupos teatrais brasileiros cujos espetáculos são apresentados em espaços não convencionais, como em barcos, ônibus, igrejas, cemitérios, nas ruas das cidades, entre outros. • Identificar artistas de diferentes linguagens que produzem obras que ocupam espaços alternativos. • Experimentar em dupla a criação de uma cena em espaços não convencionais, identificando a relação entre esses espaços e a temática da cena. • Apresentar em sala de aula essa experimentação de criação cênica. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>O reconhecimento dos espaços de circulação e apresentação do teatro é fundamental para os estudantes perceberem a transformação da linguagem teatral ao longo do tempo, a fim de ampliar o seu alcance e criar novas formas de relação com os públicos. Por isso, ao longo do Tema 1, os estudantes conhecerão algumas referências de grupos que atuam em espaços públicos, pesquisando e experimentando para ampliar a percepção e trazer à experiência as suas próprias vivências, ideias e conclusões.</p>
-------------	--------------	---

Continua

Continuação

2º semestre

2º trimestre

Tema 2: A participação do espectador

Objetivos e justificativa

- Conhecer grupos teatrais de várias partes do Brasil que convidam o público a participar e interagir na ação cênica de seus espetáculos.
- Perceber que o teatro não é só um espaço de ouvir histórias, mas também de construir histórias.
- Definir teatro-esporte, caracterizando essa modalidade teatral e percebendo nela a efetiva participação do espectador como autor da própria peça.
- Compreender a metodologia teatral da improvisação.
- Realizar trabalho prático de construção de cenas teatrais com a improvisação e a participação da plateia.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Tal como se apresentou na Unidade de artes visuais, a participação dos públicos é um elemento fundamental das linguagens artísticas contemporâneas. No teatro, isso se dá pela relação entre os atores e a plateia, de diversos modos. Por meio de diferentes referências e temas que possivelmente têm um grande apelo popular, como o futebol ou o humor, os estudantes compreendem que o teatro engloba formas de interação orientadas ao improviso e à resposta ao que acontece em ato. Eles experimentam as técnicas de improvisação em teatro e percebem que a improvisação é técnica.

Tema 3: Processos de criação compartilhada

Objetivos e justificativa

- Conhecer os diferentes tipos de processos criativos teatrais, identificando todas as etapas de criação de um espetáculo.
- Entender os processos de criação de vários grupos brasileiros de teatro.
- Valorizar as formas de trabalho colaborativo, percebendo o compartilhamento de ideias e a participação de todos os integrantes do grupo nesse processo.
- Reconhecer a obra de nordestinos como referência para a criação de espetáculos que desenvolvem o processo colaborativo.
- Experimentar a criação de uma cena baseada em uma dinâmica compartilhada.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

O último Tema da Unidade é focado no processo criativo de grupos teatrais. Partindo do exemplo de Patativa do Assaré, na poesia e na improvisação de matriz nordestina, e de grupos teatrais, os estudantes percebem como a colaboração, o compartilhamento e a identificação das etapas de um processo de criação podem ser tão interessantes quanto uma peça ou produto artístico encerrado, a depender dos modos de abertura e de interação com quem adentra o processo. Os estudantes realizam pesquisas e experimentam a criação de cenas, mergulhando em seu próprio processo criativo e, assim, ampliam a aprendizagem sobre os conteúdos do Tema e da Unidade.

Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade

Tema 1: Novos espaços

TCT: Multiculturalismo (Subtema: Diversidade cultural)

Competências gerais: 3, 4 e 7.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 2 e 3.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1 e 7.

Habilidade: EF69AR31.

Proposta: estudo de recepção do trabalho dos artistas de rua da região da escola.

Tema 1: Novos espaços

TCT: Economia (Subtema: Trabalho)

Competências gerais: 6 e 7.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 3 e 4.

Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 7.

Habilidade: EF69AR31.

Proposta: produzir uma reflexão textual sobre o trabalho e a profissionalização dos artistas de rua.

Culturas juvenis

Os estudantes são constantemente convocados a produzir relações entre o conteúdo do livro e as suas vivências, os seus repertórios e os seus interesses. Eles também fazem uma pesquisa sobre as expressões dos artistas de rua que conhecem, o que abre caminho para que revelem e aprofundem a reflexão sobre estilos e práticas artísticas do seu convívio e gosto.

Projeto de vida

Ao longo da Unidade, o projeto de vida é trabalhado de diferentes formas. A temática do Trabalho é discutida, revelando aos estudantes algumas das possibilidades e impasses do campo artístico no Brasil. Ademais, a relação entre o teatro e os temas sociais, como a posse da terra, no poema de Patativa do Assaré, é discutida, por meio de uma pesquisa que subsidia a formação de uma opinião embasada e crítica baseada em fundamentos éticos e científicos. Por fim, os estudantes experimentam e improvisam com o teatro em sala de aula, o que fortalece a sua autopercepção e permite que construam relações de interação e confiança mais maduras e solidárias com os colegas.

Continua

Continuação

Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas	
2º semestre 2º trimestre Unidade 3: Teatro além das fronteiras	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.	Trabalho com improvisação em escolas públicas, com o espetáculo Coreológicas Ludus .	
			(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.	Reconhecimento e apreciação de referências, como Grupo Antropofocus; EmFoco Grupo de Teatro; Confraria de Teatro; Cia. do Quintal; Quatroloscinco – Teatro do Comum; Cia. São Jorge de Variedades (seção Artista e obra).	
	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.	Trabalho com diferentes estilos cênicos, com ênfase no uso de novos espaços; estilos tradicionais de palcos teatrais; participação do público e compartilhamento de processos de criação em teatro.	
			(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Identificação e análise de diferentes elementos da linguagem teatral (seções Foco na linguagem e De olho na imagem). Apresentação e discussão do Concerto de Ispinho e Fulô , trilha musical e cenário.	
		Elementos da linguagem	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.	Realização de propostas de improvisação e de criação de cena em diálogo com os Temas.	
			(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.	Processos de criação em teatro para discutir o improviso e experimentar a improvisação em cena com os colegas.	
			Processos de criação	(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.	Realização de experimentação em dupla, com observação e imitação de gestos e estilos de fala dos colegas, como jogo teatral. Trabalho com a gestualidade nas propostas de improvisação e de criação de cena.
				(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.	Exercício de observação da escola com proposta de improvisação e de criação de cena, com base na observação dos colegas e em um tema da escolha do grupo que reflita o contexto da escola e do entorno.

Continua

Continuação

2º semestre	3º trimestre	Unidade 3: Teatro além das fronteiras	Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Relação entre o teatro e o espaço da cidade nas abordagens sobre: <ul style="list-style-type: none"> • O uso das praças para fazer teatro. • A profissionalização do artista de rua, com pesquisa e reflexão sobre as dimensões multicultural e do trabalho envolvidas. • Inspiração a partir do exemplo das poesias de improviso dos repentistas e cordelistas, com referência em Patativa do Assaré.
				Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Instalação <i>Mother Gaia Tree</i> , de Ernesto Neto. Fusão entre a poesia de Patativa do Assaré e o teatro.
				Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	Destaque para a influência da etnia Huni Kuin, no trabalho do artista Ernesto Neto, para a produção da instalação <i>Mother Gaia Tree</i> .
				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.	Discussão e pesquisa sobre a poesia de matriz nordestina de Patativa do Assaré, com atenção à temática social em sua obra.
				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.	Mobilização de recursos digitais para realizar pesquisas (seção Arte e muito mais).
4º bimestre						
<p>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</p> <p>Competências gerais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 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. <p>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 						

Continua

Continuação

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.

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.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Unidade 4: A dança na atualidade**Tema 1: Novos espaços para a dança****Objetivos e justificativa**

- Reconhecer grupos de dança brasileiros cuja proposta é ocupar espaços urbanos, como ruas e praças.
- Identificar nos espetáculos desses grupos a participação do público em tempo real.
- Perceber os vários tipos de questões abordadas nesses espetáculos, como a violência, as diferenças sociais, as ilusões, entre outros.
- Valorizar as intervenções urbanas concebidas pela dança contemporânea e sua nova relação com o espaço.
- Vivenciar em grupo a criação de um trajeto sensível-poético pelo espaço da escola.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Assim como nas Unidades anteriores, os estudantes compreendem que na atualidade as artes estabelecem uma relação mais direta e profunda com outros campos da vida social. Por isso, neste Tema os estudantes são apresentados a diferentes grupos que tematizam a vida social e que ocupam os espaços públicos como um meio de estabelecer relação com novos públicos e com a cidade. Os estudantes criam uma cartografia no espaço escolar, compreendendo o movimento na dança em relação a uma percepção mais ampla do seu espaço de convívio: a escola.

Tema 2: Dança na rua ou dança de rua?**Objetivos e justificativa**

- Conhecer e valorizar as chamadas danças urbanas.
- Identificar as várias expressões artísticas da cultura *hip-hop*, como o *break* (na dança), o grafite (nas artes visuais) e o *rap* (na música).
- Entender o papel desempenhado pelo DJ.
- Reconhecer a rua como espaço de celebrações e perceber o frevo como um bem do patrimônio cultural brasileiro.
- Participar de atividade de dança tendo como base os passos do *break* e do frevo.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

As danças urbanas têm intensa relação com as culturas juvenis. Elas têm um estilo próprio, que articula elementos de diferentes linguagens artísticas e que reivindicam o espaço público para a sociabilidade e a interação. Atualmente, as batalhas de passos são um tipo de prática cultural presente no cotidiano das juventudes, sobretudo as urbanas. Os estudantes experimentam e discutem sobre a relação entre tradições culturais e as novas linguagens da dança, pesquisando o patrimônio e experimentando com a dança.

Tema 3: Dança e tecnologia**Objetivos e justificativa**

- Reconhecer a influência da tecnologia no universo da dança como um meio de ampliar as possibilidades criativas e poéticas.
- Conhecer artistas e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que misturam várias linguagens artísticas e dialogam com projeções de vídeo em seus espetáculos.
- Entender o conceito da videodança e conhecer artistas que trabalham com essa linguagem no Brasil.
- Criar, em grupo, uma videodança que dialogue com algum local da escola; gravar o trabalho e depois apresentá-lo aos demais colegas da turma.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Assim como nos exemplos anteriores, em que as ruas foram apresentadas como espaços de criação e compartilhamento da dança, este Tema amplia a discussão para inserir as tecnologias, como o vídeo e as tecnologias digitais de informação e comunicação. Os estudantes conhecerão alguns grupos de dança de referência, pesquisarão e experimentarão com vídeo, a fim de compreender amplamente a linguagem da dança em sua atualidade e em transformação dinâmica.

2º semestre

3º trimestre

Continuação

Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade
Tema 2: Dança na rua ou dança de rua?
TCT: Multiculturalismo (Subtema: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)
 Competências gerais: 1, 2, 3, 5 e 7.
 Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 3 e 6.
 Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 3 e 9.
 Habilidades: EF69AR09, EF69AR33, EF69AR34.
 Proposta: levantamento em catálogos digitais das práticas de danças brasileiras patrimonializadas e seminário multimodal com suporte de vídeos.

Tema 3: Dança e tecnologia
TCT: Ciência e tecnologia
 Competências gerais: 1, 5 e 7.
 Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 4 e 6.
 Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 5, 6 e 7.
 Habilidades: EF69AR31, EF69AR32, EF69AR35.
 Proposta: estudo de métricas de vídeos de dança nas redes sociais e análise dos elementos da linguagem da dança adaptados para essas mídias.

Culturas juvenis
 Ao longo da Unidade, os estudantes relacionam a linguagem da dança a diversos elementos que compõem as culturas juvenis contemporâneas, como a ocupação dos espaços públicos com fins à experimentação artística e à sociabilidade e também o uso das tecnologias e redes sociais como recurso criativo e comunicativo fundamental. As batalhas de dança, muito presentes na cultura das juventudes urbanas de muitas partes do país, é também apresentada como um fenômeno de dança de interesse pedagógico, o que cria um espaço de reflexão e diálogo mediado importante para os estudantes.

Projeto de vida
 Ao longo da proposta, os estudantes entram em contato com referências que aliam a dança aos mais diversos campos da vida social, como a tecnologia ou a política. Os estudantes reconhecem, por meio da dança, que há modos poéticos de inferir e participar na vida social e nas questões políticas, compreendendo a arte como um elemento de integração e participação social fundamental. Eles também identificam as tecnologias como um recurso de trabalho possível em integração com as artes. Ademais, ao trabalhar com práticas de dança próprias das juventudes contemporâneas, eles aprendem a valorizar-se e se abrem também para outras práticas culturais, com respeito, interesse e consciência de si.

2º semestre

3º trimestre

Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas
Unidade 4: A dança na atualidade	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.	Reconhecimento de diferentes referências da dança. Exemplos: Grupo Contemporâneo de Dança Livre; Grupo Vão; Luciana Bortoletto; Grupo Solo de Dança. Ênfase no uso dos espaços públicos e da tecnologia pela linguagem da dança. Pesquisa sobre diferentes danças reconhecidas como patrimônio cultural, como o frevo.
		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.	Estudo das danças de rua, reconhecendo as suas relações com o movimento corporal cotidiano e os usos dos espaços públicos pelas juventudes.
			(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.	Experimentação e análise de vários fatores constitutivos do movimento na dança e no cotidiano, a exemplo das propostas com o frevo e com o break.
		Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Experimentação de cortejo e videodança.

Continua

Continuação

2º semestre	3º trimestre	Unidade 4: A dança na atualidade	Dança	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.	Abordagem das danças de rua e experimentação de batalha de passos.			
					(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.	Realização de análises imagéticas de espetáculos de dança (seções De olho na imagem e Foco na linguagem). Ênfase no uso de espaços e recursos não convencionais pela dança, como as ruas ou a internet.			
					(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.	Discussão sobre as propostas realizadas (seções Experimentações e Pensar e fazer arte). Proposição de relações entre as vivências dos estudantes e o repertório com as referências do livro (seções De olho na imagem e Foco na linguagem).			
						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.	Análise do <i>rap</i> como uma interface entre as linguagens da dança e da música, tendo os seus elementos estilísticos e rítmicos analisados.
							Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Relações entre a dança e vários campos da vida social, como a presença da dança nas redes sociais, e o reconhecimento de práticas de dança como parte da construção da identidade cultural, que é sempre coletiva.
							Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Articulação entre as linguagens artísticas em diferentes momentos da Unidade: • Estudo sobre o <i>rap</i> . • Pesquisa de métricas de vídeos de dança nas redes sociais. • Exemplos de videodança e de espetáculos que utilizam projeção de vídeo. Produção de uma videodança.
						Artes integradas	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	Levantamento em catálogos digitais das práticas de danças brasileiras patrimonializadas. Seminário multimodal com suporte de vídeos. Leitura e discussão sobre as manifestações culturais afro-brasileiras (seção Entre textos e imagens).
							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.	Levantamento em catálogos digitais das práticas de danças brasileiras em plataformas dos órgãos patrimoniais federal, estadual e municipal. Trabalho com o frevo e as manifestações culturais de matriz africana.
							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.	Abordagem sobre o uso de recursos tecnológicos em espetáculos, como as projeções e as videodanças. Pesquisa sobre as métricas dos vídeos de dança nas redes sociais.

LEITURAS COMPLEMENTARES

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

UNIDADE 1

Reinvenção do videoclipe

“É preciso prestar mais atenção aos videoclipes. Já se foi o tempo em que esse pequeno formato audiovisual era constituído apenas de peças promocionais, produzidas por estrategistas de *marketing* para vender discos. A última safra de videoclipes está aí para demonstrar que o gênero mais genuinamente televisual cresceu em ambições, explodiu os seus próprios limites e está se impondo rapidamente como uma das formas de expressão artística de maior vitalidade em nosso tempo. [...]

[...] Do ponto de vista prático, o videoclipe é um formato enxuto e concentrado, de curta duração, de custos relativamente modestos se comparados com os de um filme ou de um programa de televisão, e com um amplo potencial de distribuição. De outra parte, graças ao videoclipe, recursos tecnológicos e financeiros consideráveis estão hoje sendo alocados para a produção de trabalhos abertamente experimentais, quando até pouco tempo atrás obras dessa natureza eram produzidas à custa dos próprios realizadores. E o que é mais importante: graças ao papel catalisador da música *pop*, a que o videoclipe encontra-se estruturalmente associado, esta talvez seja a primeira vez que certas atitudes transgressivas no plano da invenção audiovisual encontram finalmente um público de massa.

[...]

Várias tendências estilísticas e conceituais estão contribuindo para a redefinição do conceito de videoclipe. Em primeiro lugar, o velho clichê publicitário segundo o qual o clipe se constrói a partir da exploração da imagem glamourosa de astros e bandas da música *pop* vai sendo aos poucos superado e substituído por um tratamento mais livre da iconografia. [...] Às vezes as imagens dos vocalistas e instrumentistas são utilizadas de forma bastante discreta, como se fossem figuras furtivas e secundárias, à maneira das aparições de Hitchcock em seus filmes. [...] Em lugar de uma galeria de retratos animados de astros e estrelas do mercado fonográfico, o videoclipe passa agora a ser encarado como uma forma autônoma, na qual se podem praticar exercícios audiovisuais mais ousados.

[...]

Outra tendência importante do atual videoclipe é o abandono ou a rejeição total das regras do ‘bem fazer’ herdadas da publicidade e do cinema comercial. O que vale agora é a energia que se imprime ao fluxo audiovisual, a fúria desconstrutiva e libidinosa que sacode e dissolve as formas bem definidas impostas pelo aparato técnico. [...]

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora Senac, 2000. p. 173-177.

Indústria cultural e cultura de massa*

“[...] Como opera a indústria cultural?”

Em primeiro lugar, separa os bens culturais pelo seu suposto valor de mercado: há obras ‘caras’ e ‘raras’, destinadas aos privilegiados que podem pagar por elas, formando uma elite cultural; e há obras ‘baratas’

e ‘comuns’, destinadas à massa. Assim, em vez de garantir o mesmo direito de todos à totalidade da produção cultural, a indústria cultural sobredetermina a divisão social acrescentando-lhe a divisão entre elite ‘cult’ e massa ‘inculta’.

Em segundo, contraditoriamente com o primeiro aspecto, cria a ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais, cada um escolhendo livremente o que deseja, como o consumidor num supermercado. No entanto, basta darmos atenção aos horários dos programas de rádio e televisão ou ao que é vendido nas bancas de jornais e revistas para vermos que as empresas de divulgação cultural já selecionaram de antemão o que cada classe e grupo sociais pode e deve ouvir, ver ou ler. No caso dos jornais e revistas, por exemplo, a qualidade do papel, a qualidade gráfica de letras e imagens, o tipo de manchete e de matéria publicada definem o consumidor e determinam o conteúdo daquilo a que terá acesso e o tipo de informação que poderá receber. Se compararmos, numa manhã, cinco ou seis jornais, perceberemos que o mesmo mundo – este no qual todos vivemos – transforma-se em cinco ou seis mundos diferentes ou mesmo opostos, pois um mesmo acontecimento recebe cinco ou seis tratamentos diversos, em função do leitor que a empresa jornalística tem interesse (econômico e político) de atingir.

Em terceiro lugar, inventa uma figura chamada ‘espectador médio’, ‘ouvinte médio’ e ‘leitor médio’, aos quais são atribuídas certas capacidades mentais ‘médias’, certos conhecimentos ‘médios’ e certos gostos ‘médios’, oferecendo-lhes produtos culturais ‘médios’. Que significa isso? A indústria cultural vende cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, trazer-lhe informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez. A ‘média’ é o senso comum cristalizado, que a indústria cultural devolve com cara de coisa nova.

Em quarto lugar, define a cultura como lazer e entretenimento. Hannah Arendt apontou a transmutação da cultura sob os imperativos da comunicação de massa, isto é, a transformação do trabalho cultural, das obras de pensamento e das obras de arte, dos atos cívicos e religiosos e das festas em entretenimento. Evidentemente, escreve ela, os seres humanos necessitam vitalmente do lazer e do entretenimento. [...]

[...] O entretenimento é uma dimensão da cultura tomada em seu sentido amplo e antropológico, pois é a maneira como uma sociedade inventa seus momentos de distração, diversão, lazer e repouso. No entanto, por isso mesmo, o entretenimento se distingue da cultura quando entendida como trabalho criador e expressivo das obras de pensamento e de arte.

[...] Como cultura de massa, as obras de pensamento e de arte tendem: de expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas; de trabalho da criação, tornarem-se eventos para consumo; de experimentação do novo, tornarem-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo; de duradouras, tornarem-se parte do mercado da moda, passageiro, efêmero, sem passado e sem futuro; de formas de conhecimento que desvendam a realidade e instituem relações com o verdadeiro, tornarem-se dissimulação, ilusão falsificadora, publicidade e propaganda. Mais do que isso. A chamada cultura de massa se apropria das obras culturais para consumi-las, devorá-las, destruí-las, nulificá-las em simulacros. Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam

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

tudo em entretenimento (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento). É isto o mercado cultural.”

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: *Crítica y Emancipación – Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Clacso, ano 1, n. 1, p. 59-61, jun. 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIDADE 2

Arte concreta

“A expressão Arte concreta foi cunhada por Theo van Doesburg, em manifesto de 1918, publicada na revista *De Stijl* (1917-1931). A designação refere-se à pintura feita com linhas e ângulos retos, usando as três cores primárias (vermelho, amarelo e azul), além de três não cores (preto, branco e cinza). Segundo o artista holandês, as composições deveriam ser reduzidas ao mínimo, as superfícies das obras não revelariam o trabalho dos pincéis e o objetivo seria construir imagens em que prevalecessem a harmonia e a ordem.

A plataforma previa que os artistas se integrassem a arquitetos e *designers*, a fim de aproximar arte e vida e, dessa forma, atingir a maior parcela possível da sociedade. [...]

Passada a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o concretismo ressuruiu em diferentes grupos como reação ao personalismo das abstrações formais. O objetivo era alcançar uma forma de arte para além da Abstração, alheia a toda referência naturalista e mais voltada para a individualidade de formas geométricas puras, ao mesmo tempo que utilizava com mais flexibilidade a forma, a cor, o espaço, a luz e o movimento.

Inspirados em Van Doesburg, fizeram parte dessa corrente o grupo concreto suíço, liderado por Max Bill, [...] e os concretistas brasileiros, liderados por Waldemar Cordeiro. Em Milão, em 1948, surgiu o *Movimento para a arte concreta* [...].

Introduzido no Brasil pelas exposições de Max Bill e da delegação suíça na I Bienal de São Paulo, o concretismo ganhou densidade e especificidade própria, sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde se formaram, respectivamente, os grupos Frente e Ruptura. [...]

COSTA, Cacilda Teixeira da. *Arte no Brasil 1950-2000: movimentos e meios*. São Paulo: Alameda, 2004. p. 14-15.

Lygia Clark e o corpo

“Os **Bichos**, as famosas esculturas que Lygia Clark realizou nos anos [1960], ocupam um lugar central nas transformações da escultura do e no século XX. Em primeiro lugar, os **Bichos** desconstruíram a determinação fundamental do antropomorfismo, isto é, a simetria bilateral, o único eixo de simetria da maioria dos animais. Ainda assim, ela chamou esses planos metálicos articulados de **Bichos**: criaturas que surgem da desconstrução e manutenção do eixo vertical dos seres humanos – a superação dialética da coluna vertebral. Não fosse esse eixo, não seríamos os humanos que somos: visualmente simétricos em relação ao eixo que é a coluna vertebral. A imagem que temos de nós mesmos é a própria noção que o trabalho de Lygia subverte e coloca em questão: a distinção entre o corpo e sua imagem. Problematicando o corpo, os **Bichos** também problematizam a imagem unitária do corpo; apresentam um ‘outro’ de nós mesmos. Toda escultura é percebida visualmente, mas essa percepção visual implica e sugere a tatibilidade. A escultura da Antiquidade era um ser superior, intangível, um deus. Os **Bichos** estão abertos à relação fundamental, primeira e primitiva entre os [seres] humanos que é o toque. Como tais, são criaturas, seres que devem ser tocados e demandam o toque.

Tocando-os eu os reavivo, sem dominar sua vida e integrando-os à minha vida, isto é, rompendo a separação sujeito-objeto. Através do

toque eu reencontro no outro a vida que se abre para possibilidades inéditas e inesperadas. [...]”

VENANCIO FILHO, Paulo. **A presença da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 397.

Flávio de Carvalho

“Destinado pela família a uma regrada vida de engenheiro e fazendeiro, iniciou sua vida profissional como calculista no escritório de Ramos de Azevedo. Durou pouco esta pacata atuação, pois logo se aborreceu com a rotina: rebelou-se contra as deficiências dos arquitetos, gerando discussões, e contra a enfadonha missão de viabilizar construções cuja estética ele deplorava.

Flávio Rezende de Carvalho, filho de abastada família de fazendeiros, legítimos ‘barões de café’, orgulhava-se de sua estirpe e fazia questão de evidenciar uma genealogia ‘aristocrática’ [...]. Era uma marca de suas contradições, presentes em quase tudo o que fazia ou escrevia.

A partir dos 12 anos, Flávio viveu na França e na Inglaterra em internatos longe da família, os quais ele mais tarde chamou de ‘ilhas-reformatórios’. Sem dúvida, a sua infância transparece em todas as suas experiências, suas bravatas, sua iconoclastia e sua vida escandalosa e irreverente, de contestador e rupturista.

[...]

Mas esta longa estadia na Europa tornou possível um encontro decisivo com as vanguardas, num ambiente sociocultural em plena ebulição, prenunciando grandes transformações políticas e econômicas. Processos de urbanização e industrialização violentos, avanços tecnológicos inimagináveis, Darwin e as teorias de Freud desestabilizaram conceitos e padrões vigentes. Os trabalhos de ciências emergentes, de sociólogos, antropólogos e etnólogos como Durkheim, James Frazer e Bronislaw Malinowski; os movimentos de vanguarda – o dadaísmo, o futurismo, o surrealismo, o expressionismo alemão e a Bauhaus produziram uma forte e decisiva influência que iria envolver toda a vida e obra de Flávio.

[...]

Experiência nº 3

O New Look

A experiência nº 3 foi precedida por longas reflexões envolvendo as preocupações de Flávio, como arquiteto e urbanista, com o hábitat do homem: sua cidade, sua casa e, por último, suas vestes.

A década de [19]50 já conhecia surtos de rebeldia, principalmente dos homens, em relação aos rígidos padrões ditados pela moda no século 20. É a época do movimento *beatnik*, dos jovens rebeldes sem causa, de James Dean, Elvis Presley e os existencialistas franceses. Mas, no cotidiano formal, a rigidez da moda persistia. Flávio rebelou-se contra a ditadura dos costumes que obrigava o homem nos trópicos a vestir-se como se fosse enfrentar neve ou baixas temperaturas.

Durante meses, publicou no jornal *Diário de São Paulo* uma série de 39 artigos, fartamente ilustrados, tratando da história e da evolução da moda sob o título **A moda novo homem**, que ele pretendia publicar com o nome de ‘A dialética da moda’.

Flávio distinguia na história da humanidade uma sucessão de épocas de apogeu e épocas de crise e depressão. Para cada tipo de época, corresponderiam determinados padrões específicos. Às épocas de apogeu corresponderiam manifestações curvilíneas com cores vivas e alegres, com curvas impregnadas de sensualidade, fecundantes. Para as épocas de luto e crise corresponderia um padrão de formas de retas paralelas, de cores sóbrias e monocromáticas, antifecundantes. Para Flávio, estes padrões são encontrados na história e envolvem a arquitetura, a escultura, a pintura e, naturalmente, a moda. Esta série de artigos culminou na idealização de um novo traje, próprio para o homem dos trópicos, o habitante da ‘cidade do homem nu’: o homem despido de preconceitos e tabus; mais leve, mais ‘ventilado’ e, portanto, mais higiênico e saudável.

Para mostrar sua viabilidade e suas qualidades idealizou um desfile pelas ruas de São Paulo com o novo traje, que chamou de **New Look**.

Para esta experiência, Flávio elaborou, com a ajuda de Maria Ferrara, figurinista do Balé IV Centenário, um conjunto formado por uma saia plissada acima dos joelhos, blusão, meia arrastão (emprestada pela atriz Maria Della Costa) e sandália de couro cru, além de um chapéu esvoaçante. Inicialmente o traje tinha armações de arame para que o tecido não entrasse em contato com a pele. Este sistema não deu certo e foi retirado do modelo final. Para garantir a ventilação e evaporação do suor, foram feitos cortes especiais, principalmente debaixo dos braços. Além disso, foi usado também um tecido especial, recém-lançado nos EUA e especialmente importado para a confecção do traje.

Nos longos meses de planejamento, Flávio deu inúmeras entrevistas quando exaustivamente explicava as razões do lançamento do traje. A ideia inicial seria a de formar uma grande passeata com inúmeros integrantes vestindo o novo traje. [...]

Flávio, além de apregoar os benefícios para o conforto, a higiene e a saúde dos homens que o novo traje traria, lembrava também que ele deveria ser multicolorido, libertando o homem do monocromatismo austero do terno e gravata, e arrematava com um argumento irresistível: era muito mais barato e, portanto, mais acessível.

[...]

No dia seguinte, Flávio e seu **New Look** foram manchete em todos os jornais. Uma semana depois, após inúmeras entrevistas (inclusive na TV) e comemorações no Clubinho, Flávio embarcou para a Itália.”

GREGGIO, Luzia Portinari. **Flávio de Carvalho**: a revolução modernista no Brasil. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2012. p. 24-27. Disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/Flavio2.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIDADE 3

O método de improvisação teatral*

“Definido como uma partida de teatro entre duas equipes de atores improvisadores, o teatro-esporte é a aplicação artística mais conhecida do método de improvisação teatral criado pelo inglês Keith Johnstone (1933).

Concebido originalmente como *Theatre Machine*, no Royal Court Theatre, Londres, no início dos anos [19]60 do século XX, como uma *aula aberta de teatro*, tinha por objetivo estabelecer uma ponte de comunicação direta entre palco e plateia e testar, diante do público, a pesquisa em curso que o autor desenvolvia com seus alunos acerca da criação de narrativas no campo da improvisação.

Na época, como professor do Royal Court Studio, Keith Johnstone buscava formas de evitar que os alunos experimentassem o fracasso em suas criações, o que, via de regra, os conduzia ao bloqueio de ideias, à rigidez física e à repetição de situações conhecidas e, portanto, ilusoriamente seguras.

Para quebrar a dinâmica de reprodução de conquistas anteriores bem-sucedidas que podiam não funcionar no momento atual ou a adoção de expedientes, como *gags* ou exposição de habilidades que escondiam o desejo de sucesso e aplauso imediatos, ou, ainda, a imobilidade diante do desconhecido, a partir das ideias de Stanislávski e Jacques Copeau (no campo do teatro), de Freud, Jung e Wolpe (na psicologia), e fortemente influenciado pelos ensinamentos do **Tao Te Ching**, Keith Johnstone deu início a experimentos que tinham por objetivo valorizar a espontaneidade, de modo a tornar os atores vivos, presentes, envolvidos uns com os outros e fluentes em suas criações.

Uma estratégia já proposta por ele no grupo de autores do Royal Court Theatre, e que consistia em substituir as discussões sobre os textos pela experimentação destes, viria a somar o conjunto de atitudes adotadas nessa empreitada.

Anos antes, ao coordenar o grupo de autores, juntamente com Willian Gaskill, havia proposto que toda a produção dramática do grupo deveria ser testada pela via do improviso durante o processo de escrita, ao invés de analisada segundo os cânones teóricos. O sucesso desse expediente tinha dado aos dramaturgos fluência na construção das narrativas e proporcionado maior entendimento da ação dramática. Esses resultados fizeram com que Keith Johnstone pensasse na ampliação do uso da estratégia também para o ator.

A pesquisa veio a se constituir em uma metodologia de trabalho para o ator, cujos alicerces para o desenvolvimento da ação dramática e, conseqüentemente, para a criação de narrativas são: a aceitação da primeira ideia; o jogo das relações de poder (chamado *status*); a quebra de rotina e o trabalho com sentimentos e emoções.

Apixonado por esportes, em especial pela luta greco-romana (*pro-wrestlings*), Keith Johnstone encantava-se com a manifestação tão ativa do público e sonhava em criar um espetáculo que oferecesse abertura para o mesmo tipo de participação. [...] A partida regular é composta de cenas livres e desafios dos times. As cenas são julgadas [...] sobre três aspectos: a dramaturgia, o conteúdo e o conjunto da cena. [...] Em qualquer esporte há penalidades para as infrações cometidas. No caso do teatro-esporte, dizem respeito ao não cumprimento das regras específicas de cada jogo, ao bloqueio das ideias, ao uso de *gags* e obscenidades, essas últimas, em geral, utilizadas como forma de arrancar riso fácil da plateia ou ainda a exposição gratuita de habilidades particulares do ator como forma de obter simpatia do público. [...]

O teatro-esporte embora tenha um formato de competição esportiva, com participação ativa do público, é antes de tudo um espetáculo de teatro, com atores envolvidos com a criação teatral. Ele é um espaço para o ator dar corpo à sua imaginação e exercitar diante do público a construção de narrativas e cenas em estilos e gêneros variados.

Poderíamos dizer que o mote do teatro-esporte é: improviso sim, qualquer coisa não.”

KOUDELA, Ingrid Dormien; JUNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 177-179.

A poética popular e social de Patativa do Assaré

“A expressão *cultura popular*, sinônimo de cultura do povo, refere-se a uma prática própria de grupos subalternos da sociedade, sendo, então, definida como aquela:

[...] criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução ao seu contexto das contribuições da cultura ‘erudita’, porém, mantendo sua identidade [...].

Entende-se ainda que a cultura popular só pode ser interpretada por oposição à ‘cultura erudita’ e à ‘cultura de massa’, ou seja, constitui-se a partir do confronto entre sistemas culturais: ‘[...] a cultura popular só se torna compreensível quando relacionada com a dominação e com o conflito entre grupos sociais [...]’ [...].

A cultura do povo deve ser analisada dentro de um processo social mais amplo, considerando seus vínculos com as condições de existência e com os interesses de seus produtores e de seu público, tido como um segmento específico da sociedade. Essas manifestações populares constituem-se como formas específicas de representação, reprodução e reelaboração simbólica das relações sociais de dominados e subalternos, isto é, grupos submetidos à hegemonia das classes dominantes. Desse modo:

[...] expressam a consciência que seus produtores e consumidores têm dessa desigualdade e de sua própria situação, subordinada, na estrutura social, veiculando, também, pontos de vista e posições que contestam a ideologia dominante, podendo, portanto, contribuir não para a reprodução, mas para a transformação da estrutura social vigente [...].

Nesse contexto, insere-se o poeta e também camponês Patativa do Assaré, reconhecido como um dos principais representantes da cultura popular nordestina. Antônio Gonçalves da Silva nasceu no dia 5 de março de 1909 no sítio dos pais, localizado na Serra de Santana (pequeno povoado a 18 km do centro de Assaré, no interior do Ceará). Como filho do casal de agricultores Pedro Gonçalves da Silva e Maria Pereira da Silva, o poeta viveu em meio às pequenas propriedades rurais e, assim como outros muitos, sobreviveu através do trabalho da roça realizado em condições primitivas. O poeta, portanto, dividiu sua vida entre o trabalho no campo, meio de subsistência tradicional para os habitantes daquela localidade, e a composição dos versos que superam as fronteiras do sertão.

Acreditava-se que estaria reservado a ele um destino semelhante ao de seus pais, isto é, a agricultura de subsistência e um baixo nível de escolaridade. Entretanto, a esse futuro modesto se contrapôs o sucesso que tornou Patativa do Assaré um mito na cultura popular.

[...]

Patativa do Assaré armazenava seus versos na memória, afastando-se, assim, da ideia do poeta de bancada, nomenclatura usada para se referir aos escritores cordelistas. Sua criação poética estava sujeita ao contato com a natureza, pois sempre se deu durante as tarefas no campo:

[...] Muita gente num sabe como é que eu componho os meus poemas. Não é escrevendo! É... faço a primeira estrofe, deixo retida na memória. A segunda, do mesmo jeito; a terceira e assim por diante. Pode ser um poema de trinta estrofes. Quando eu termino, eu estou com todas elas retidas na memória, aí é que passo para o papel. Sempre fiz verso assim! Meu trabalho manual diariamente nunca interrompeu a minha missão de poeta, de simples poeta do povo, cantando a nossa terra, a nossa vida, a nossa gente, viu? [...].

O pesquisador Gilmar de Carvalho julga se tratar de uma poesia como canto de trabalho: 'Patativa, na serra de Santana, fazendo de seu ofício poético um canto de trabalho. Canto solitário e silencioso, ritmado pelo bater da enxada, [...] Patativa compondo seus poemas, sem lápis e sem papel, guardando tudo na memória' (2002b, p. 64-65).

Poucos poetas sertanejos receberam tanta atenção quanto Patativa do Assaré, cujo traço mais marcante é a aguda consciência de classe, tendo em vista a forte presença de denúncia social em seus versos. [...]

O poeta insiste na observação e na experiência como base do conhecimento autêntico do sertão e afirma que o assunto de sua obra é a verdade, assumindo-se como intérprete da beleza, do sofrimento e dos sonhos do homem do campo. Para o poeta caboclo, literatura não é somente beleza, mas também denúncia, logo, deve se constituir como expressão artística e ainda representar uma visão de mundo:

Ele [o poeta] deve empregar a sua lira em benefício do povo, em favor do bem comum. Ele deve empregar a sua poesia numa política em favor do bem comum, uma política que requer os direitos humanos e defende o direito de cada um [...].

NOGUEIRA, Renata Carvalho. A poética popular e social de Patativa do Assaré. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, Santa Maria: UFSM. p. 174-176. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/28260/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIDADE 4

O passo: dança

“O surgimento do ‘passo’, que é a dança do frevo, está intimamente ligado às origens do próprio ritmo musical. As duas principais bandas de música do Recife na segunda metade do século XIX eram a da Guarda Nacional [...] e a do 4º Batalhão de Artilharia, conhecida como ‘Quarto’. Ambas arrastavam multidões para o centro da cidade nos dias de carnaval, sendo seguidas por grupos de capoeiristas que se identificavam com

uma ou com outra. Chamados de ‘valentões’, abriam caminho para os desfiles com rasteiras, manejavam porretes e cantavam gritos de guerra.

Quando as bandas se cruzavam, o fanatismo gerava grandes brigas: uma algazarra que terminava com muitos feridos, até mortos. Até que, em 1856, o governo proibiu a capoeira. Os partidários das bandas, porém, não deixaram de acompanhá-las, passando a realizar, ao ritmo do frevo, que estava surgindo, séries de movimentos demonstrando força e habilidade aos rivais e desavisados em geral. Foi a partir desses gestos que nasceu o que viria a ser a dança do frevo. Ainda hoje é possível notar, na ginga dos passistas que entremeia os saltos, a influência da capoeira.

Como era de se imaginar, a proibição da capoeira não acabou com os episódios de violência. Muitos anos se seguiram até que se conseguisse o que se chamou de ‘pacificação do carnaval’, obtida a partir da repressão policial aos valentões e com acordos entre bandas e clubes (nos quais os capoeiristas passaram a se abrigar, já que os músicos eram os mesmos das bandas militares).

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República, o carnaval ganharia ainda mais em tamanho e importância, passando a ser valorizado como festa-símbolo da sociedade brasileira – que, naquele momento, buscava entre suas diferenças internas aspectos que lhe dessem alguma unidade como nação.

[...]

O carnaval do frevo, como a expressão corporal do passo, se contrapunha ao divertimento aristocrático das elites do século anterior. Porém, mesmo inicialmente reservado apenas aos homens e às classes populares, em poucas décadas o passo ganhou milhares de novos adeptos, incluindo mulheres, crianças e até membros da elite. Todos queriam fazer parte da ‘onda’, como era chamada a massa de foliões que acompanhava os clubes de rua. A transformação e o desenvolvimento coreográfico do passo se deram especialmente devido aos que não se atinham às manobras ensaiadas das agremiações: deixavam-se levar pelas sensações que o som frenético das orquestras lhes despertava. Assim cada um ia criando seu passo e estimulando a orquestra a responder à altura, em um processo constante de colaboração criativa, como relata Rita de Cássia Barbosa de Araújo, em *Festas e máscaras do tempo*.

[...]

A partir dos anos 1950, foram organizados concursos de passo pelos jornais, emissoras de rádio e de TV do Recife. Muitos aconteciam em palcos montados em estúdios e nas ruas da cidade, com transmissão ao vivo. Alguns davam a chance de o folião se inscrever na hora, o que gerava situações inusitadas. [...]

Diversos passistas se destacaram e se destacam nos concursos, contribuindo com novos movimentos e forma de se *fazer* o passo (não se diz *dançar* o passo, mas sim, *fazê-lo*). José Bezerra (conhecido como ‘Vovô do passo’, por dançar nas ruas até os 90 anos), Coruja, Egídio Bezerra, Sete Molas, Zenaide Bezerra, Farinha Ruim, Marise, Doca da Ilha do Leite, Nascimento do Passo e tantos outros fizeram história.

A criatividade dos dançarinos – incluindo aí os foliões comuns que não costumam participar de concursos – gera novos passos a cada carnaval. Variações de movimentos com a sombrinha, pés, pernas, mãos, braços e cabeça são rapidamente batizados, com nomes muitas vezes curiosos, e passam a ser adotados pelos demais foliões. Mais de 120 passos já foram catalogados.

[...]

Muito antes de as academias criarem aulas de aeróbica com frevo, ações ligadas ao ensino do passo já tinham se consolidado. Uma delas foi a escola fundada por Nascimento do Passo, em 1973. Contando com um método desenvolvido pelo famoso passista, ela funciona até hoje. Escolas primárias do Recife também ensinam o passo a alunos com mais de 5 anos de idade. [...]

No campo dos espetáculos de dança, um marco foi a criação do Balé Popular do Recife, em 1977, por Ariano Suassuna. Foi o primeiro grupo de danças populares a fazer espetáculos nos teatros locais, com

o desenvolvimento de movimentos pensados para o palco e levando em conta desde a postura dos bailarinos até sua relação com a plateia. A partir da iniciativa, surgiram diversos outros grupos, como Trapiá, Deveras, Brincantes e Raízes.

Dentre os trabalhos de dança que abordam o frevo, recentemente se destacaram os da coreógrafa Valéria Vicente e os dos grupos Grial, Guerreiros do Passo – que realiza o ensino do frevo em praças e ruas do Recife –, e também do mineiro Grupo Corpo, que introduziu movimentos ligados ao passo na coreografia para a música ‘Secular’, uma homenagem de Lenine ao centenário do frevo, presente na trilha do espetáculo **Breu**, de 2007.”

CASSOLI, Camilo; FALCÃO, Luiz Augusto; AGUIAR, Rodrigo. **Frevo: 100 anos de folia**. São Paulo: Timbro, 2007. p. 76-102.

O corpo na videodança

“O corpo humano, inegavelmente, comunica algo, esteja ele em pausa ou em movimento, já que sempre carrega em si alguma informação expressiva, mesmo que despreziosamente. Ainda que fora do contexto artístico, não há como evitar que o corpo expresse o cansaço, a alegria, a tristeza ou o medo. Todas as emoções que acometem o ser humano perpassam seu corpo. Portanto, o corpo humano sempre carrega em si algum tipo de expressão. [...]

Sendo o corpo humano um potente continente de expressividade, todas as linguagens artísticas de cunho visual, cênico ou mesmo literário já lhe fizeram referência em todos os períodos históricos. Sempre houve pinturas, esculturas, fotografias, poemas ou danças que exploraram essa potência expressiva do corpo. Com o surgimento do vídeo, não demorou muito para que seus agentes também se encantassem pela expressividade corporal e passassem a utilizá-la como mote de criação das imagens videográficas.

Obviamente, o corpo como expressão ultrapassa o território da dança, afinal, ele não necessariamente precisa dançar para ser expressivo. Qualquer postura ou gesto por si só é carregado de informações expressivas. [...]

O vídeo traz uma possibilidade estética muito interessante nesse contexto de exploração da expressividade do corpo, pois, a partir de suas possibilidades técnicas, ele propicia o direcionamento do olhar do espectador, potencializando a capacidade expressiva de determinada região corporal ou de determinado gesto, sendo esse um ponto culminante, por exemplo, na singularização de uma videodança em relação a uma dança cênica.

Quando o bailarino está em cena, durante uma dança teatral, existem também as pausas e os gestuais conciliados aos movimentos amplos e virtuosos movimentos da dança, mas o espectador tem a liberdade de focar naquilo que lhe chama mais a atenção. Ou seja, em uma *performance* de grandes e voluptuosos movimentos, dificilmente o espectador atentará para minuciosos detalhes de movimento, como, por exemplo, uma pequena contração muscular ou movimento dos dedos das mãos, ou ainda para uma expressão facial.

Entretanto, o vídeo permite esse direcionamento do olhar do espectador, propiciando, assim, uma maior possibilidade de exploração desses pequenos detalhes expressivos do corpo humano que dança, podendo, inclusive, transformar em dança aquilo que em outro contexto não teria esse caráter, como, por exemplo, uma sequência de partes isoladas do corpo que adquire um ritmo, uma velocidade e, por consequência, uma expressividade diferenciada que a torna uma dança, ou melhor, uma videodança.

[...]

Coreografando com a câmera

A narrativa da dança, por meio do vídeo, adiciona elementos visuais e sonoros que ultrapassam o campo físico-presencial do bailarino em um palco ou instalação. O *videomaker* lida com um novo espectador, que interage não com um bailarino ou grupo presencial (e com um cenário presente em um ‘espaço físico’), mas com uma estrutura virtual. Essa linguagem atribuída à dança, pelo vídeo, possibilita novas sensações espaciais e sonoras, dilatações ou compressões do tempo, transpõe um ‘palco’ e até mesmo o bailarino, que pode, inclusive, coreografar com a câmera, de maneira que não precise estar em cena.

[...]

Com o vídeo, o jogo de luz cênica excede os refletores de palco, e cores, luz e sombra tomam planos mais intensos, tornando possível criar uma imagem em tons de cinza ou em uma única cor (monocromia), alterar todas as suas cores, ou ainda colocar cor sobre uma imagem ‘preta e branca’.

[...]

Para entender essas sensações atribuídas à narrativa da dança com a intervenção do vídeo, é importante compreender como funciona essa linguagem, tanto no que se refere à técnica (suas ferramentas e composições) quanto à questão sensorial (aquilo que cada elemento videográfico: plano, enquadramento, movimento de câmera, velocidade da imagem, montagem sequencial, cor e som, traz como percepção).

É necessário compreender que o vídeo não é apenas imagem, mas a associação da imagem e do som, na qual ambos se tornam narrativa, podendo transitar, simultaneamente ou separadamente, a partir da criação de cenas com apenas imagem ou cenas com apenas som, ou ainda, a narrativa de um acontecimento em som (seja ele uma música, um efeito sonoro ou uma voz), enquanto a imagem mostra outro acontecimento, como, por exemplo, em ‘Divagações em um Quarto de Hotel’ [...], em que a voz da narrativa do depoimento do bailarino em uma entrevista sobre põe imagens de sua memória, de sua imaginação e de suas coreografias.

[...]

Na videodança, é papel do vídeo trazer toda essa sensação e decodificação da linguagem da dança (corpo, espaço, movimento, emoção, som, poesia etc.), fazendo com que o espectador não somente vivencie a dança em questão, mas seja introduzido na sua linguagem. Para isso, o *videomaker* deve fazer uso dos recursos videográficos possibilitados pela linguagem fílmica e pela tecnologia.”

CAPELATTO, Igor; MESQUITA, Kamilla. **Videodança**. Guarapuava: Unicentro, 2014. p. 23-24; 33-36; 38.

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, abarcando desde danças rituais do período Neolítico até as danças cênicas da segunda metade do século XX.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



ARARIBÁ conecta
ARTE

9^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



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.

Sílvia 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 Emilia Faganello

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

Organização dos objetos digitais: Olívia Maria Neto

Capa ilustrada por Matheus Costa, de Florianópolis (SC), que mostra uma adolescente gravando com celular enquanto toca flauta e dois adolescentes interagindo com a arte por meio de realidade virtual. Recursos digitais são importantes recursos de pesquisa, apreciação e análise de diferentes formatos de produções artísticas, tradicionais e contemporâneas.

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: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurélio Camilo, Vinicius Rossignol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha

Ilustração da capa: Matheus Costa

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Renata Susana Rechberger

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Ana Marson, Elza Doring, Máira Cammarano, Maura Loria

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, 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 : 9º 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 978-85-16-13782-3

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

22-113423 CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

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

Bertolt Brecht

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

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

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

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

Bom trabalho!

CONHEÇA SEU LIVRO

Este livro está estruturado em quatro Unidades.

Abertura de Unidade

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



NESTA UNIDADE:

- TEMA 1 -> Novos espaços
- TEMA 2 -> A participação do espectador
- TEMA 3 -> Processos de criação compartilhada

De olho na imagem

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



Artista e obra

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

Temas

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



Arte muito mais

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



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

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



Indicações

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

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



Experimentações

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



Entre textos e imagens

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



Glossário

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

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.

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

SUMÁRIO

UNIDADE 1 MÚSICA: MUDANÇAS E TRANSFORMAÇÕES	10
De olho na imagem	11
Artista e obra: Pitty	12
Foco na linguagem	12
TEMA 1 – O surgimento do rock	13
O rock	13
Artista e obra: Os Beatles	14
Instrumentos característicos do rock	15
Por dentro da arte: Do alaúde à guitarra elétrica	16
“Admirável chip novo”	18
Foco na linguagem	18
Arte e muito mais: O videoclipe	19
Experimentações	20
TEMA 2 – As influências da juventude na música brasileira	21
A Jovem Guarda	21
Por dentro da arte: Adoração (Altar para Roberto Carlos)	22
Foco na linguagem	22
A bossa nova	23
O Tropicalismo	23
As principais características do Tropicalismo	24
Foco na linguagem	24
Artista e obra: Rita Lee	25
Por dentro da arte: Rita Lee mora ao lado	26
Foco na linguagem	26
“São coisas nossas”	27
Foco na linguagem	27
Os festivais da canção	28
“Pra não dizer que não falei das flores”	29
Foco na linguagem	29
Chico Buarque e a censura	30
Foco na linguagem	30
“Apesar de você”	31
Foco na linguagem	31
O rock na década de 1980	32
Barão Vermelho	32
Titãs	32
Os Paralamas do Sucesso	33
Legião Urbana	33
Foco na linguagem	33
A obra de Cazuza	34
Experimentações	35
TEMA 3 – Novas experiências	36
A possibilidade de gravar e reproduzir sons	36
Música e indústria	37
Foco na linguagem	37
Arte e muito mais: Quando as obras artísticas se tornam bens de consumo	38
Foco na linguagem	39
A música concreta	40
Hermeto Pascoal	41
Foco na linguagem	41

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

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

Entre textos e imagens: A poesia concreta	44
Questão	44
Foco na linguagem	45
A música eletroacústica	46
A música eletrônica	47
A música <i>pop</i> eletrônica	48
Foco na linguagem	48
Artista e obra: DJ Caio Moura	49
Música e pesquisa	50
Foco na linguagem	50
Entre textos e imagens: Trilhas: o som e a música no cinema	51
Questões	51
Experimentações	52
Pensar e fazer arte	52
Autoavaliação	53
UNIDADE 2 A ARTE HOJE	54
De olho na imagem	55
Artista e obra: Cildo Meireles	56
Foco na linguagem	56
TEMA 1 - Arte, espaço e participação do público	57
Um espaço monocromático	57
Foco na linguagem	57
Impregnação	58
Entorno e Desvio	59
Por dentro da arte: As sensações despertadas pelas cores	60
Um convite à experimentação	61
O Neoconcretismo	62
Artista e obra: Lygia Clark e a série Bichos	63
As influências de Lygia Clark na obra de Marepe	64
O uso da tecnologia na arte	65
Foco na linguagem	65
Entre textos e imagens: Geração anual de lixo eletrônico passa de 40 milhões de toneladas	66
Questões	66
Arte e muito mais: Arte e meio ambiente	67
A videoarte	69
Artista e obra: Nam June Paik	70
A casa	71
Foco na linguagem	71
Experimentações	72
TEMA 2 - A arte ao alcance de todos	73
A arte pública	73
Foco na linguagem	73
Obras no espaço público	74
Baldosas	75
Arte e muito mais: Monumentos na cidade de São Paulo	76
As obras, o espaço e o público	77
Entre textos e imagens: Carlos Drummond e a crítica social brasileira	78
Questão	78
Intervenções artísticas	79
Arte e muito mais: Projeto Rios e Ruas	80
Projeções	81
Artista e obra: Roberta Carvalho	82
As projeções de Regina Silveira	83
Experimentações	84

TEMA 3 – Novos rumos	85
Performance	85
Foco na linguagem	85
Por dentro da arte: Performances e happenings	86
A artista está presente	87
Artista e obra: O trabalho de Berna Reale	88
Uma proposta contemporânea	89
O Atlas de Vik Muniz	90
Foco na linguagem	90
Por dentro da arte: Mona Lisa e a "citação" na arte contemporânea	91
Foco na linguagem	91
O ready-made	92
Experimentações	93
Pensar e fazer arte	93
Autoavaliação	94
UNIDADE 3 TEATRO ALÉM DAS FRONTEIRAS	95
De olho na imagem	96
Artista e obra: Teatro da Vertigem	97
TEMA 1 – Novos espaços	98
O espaço teatral	98
O Teatro de Epidauro	98
Experimentações	99
As praças como palco	100
O palco italiano	101
Espaços não convencionais	102
Foco na linguagem	102
Por dentro da arte: Gaia Mother Tree	103
Foco na linguagem	103
Além dos cravos	104
Artista e obra: EmFoco Grupo de Teatro	105
A cidade como palco	106
Arte e muito mais: Artistas de rua: estátua viva	107
Experimentações	107
Entre textos e imagens: "Artista de rua não é camelô", dizem profissionais de estátua viva	108
Questões	108
Experimentações	109
TEMA 2 – A participação do espectador	110
Uma experiência de convívio	110
Um espetáculo-encontro	111
Foco na linguagem	111
A proposta do Quatroloscinco	112
Experimentações	112
Por dentro da arte: Coreológicas Ludus	113
Foco na linguagem	113
Participação e diversão	114
Jogando no quintal	115
A improvisação	116
Artista e obra: Antropofocus	117
Experimentações	118
TEMA 3 – Processos de criação compartilhada	120
Teatro de grupo	120
O processo colaborativo	121
A Cia. São Jorge de Variedades	122
O processo de criação	123

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

Estudo e pesquisa	124
Artista e obra: A obra de Patativa do Assaré	125
Experimentações	125
Concerto de Ispinho e Fulô	126
O cenário	127
Pensar e fazer arte	128
Autoavaliação	129
UNIDADE 4 A DANÇA NA ATUALIDADE	130
De olho na imagem	131
Artista e obra: Grupo Contemporâneo de Dança Livre	132
TEMA 1 - Novos espaços para a dança	133
O espaço da dança	133
As ruas como palco	134
Falta de ar	135
Solos de rua	136
Experimentações	136
Artista e obra: Luciana Bortoletto	137
Carçaça	139
Experimentações	140
TEMA 2 - Dança na rua ou dança de rua?	141
Dança de rua	141
Foco na linguagem	141
A cultura hip-hop	142
Por dentro da arte: O rap	143
Foco na linguagem	144
Entre textos e imagens: Manifestações culturais afro-brasileiras	145
Questões	145
O break	146
Experimentações	146
As batalhas	147
Os movimentos do break	148
Toprock e floor rocks	149
Experimentações	149
Arte e muito mais: Das ruas para os palcos	150
A rua como espaço de celebração	151
Arte e muito mais: Um bem do patrimônio cultural brasileiro	152
Experimentações	153
TEMA 3 - Dança e tecnologia	155
A dança e os recursos digitais	155
Corpo Projeção	156
Uma proposta multilinguagem	157
Artista e obra: Julia Viana	158
Pixel	159
O real e o virtual	160
Experimentações	161
A videodança	162
A videodança no Brasil	163
Experimentações	163
Pensar e fazer arte	164
Autoavaliação	166
Referências bibliográficas comentadas	167
Guia dos áudios	170

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR03)

Música

Contextos e práticas

(EF69AR16)

(EF69AR17)

(EF69AR18)

(EF69AR19)

Elementos da linguagem

(EF69AR20)

Materialidades

(EF69AR21)

Notação e registro musical

(EF69AR22)

Processos de criação

(EF69AR23)

Artes integradas

Contextos e práticas

(EF69AR31)

Processos de criação

(EF69AR32)

Matrizes estéticas e culturais

(EF69AR33)

Patrimônio cultural

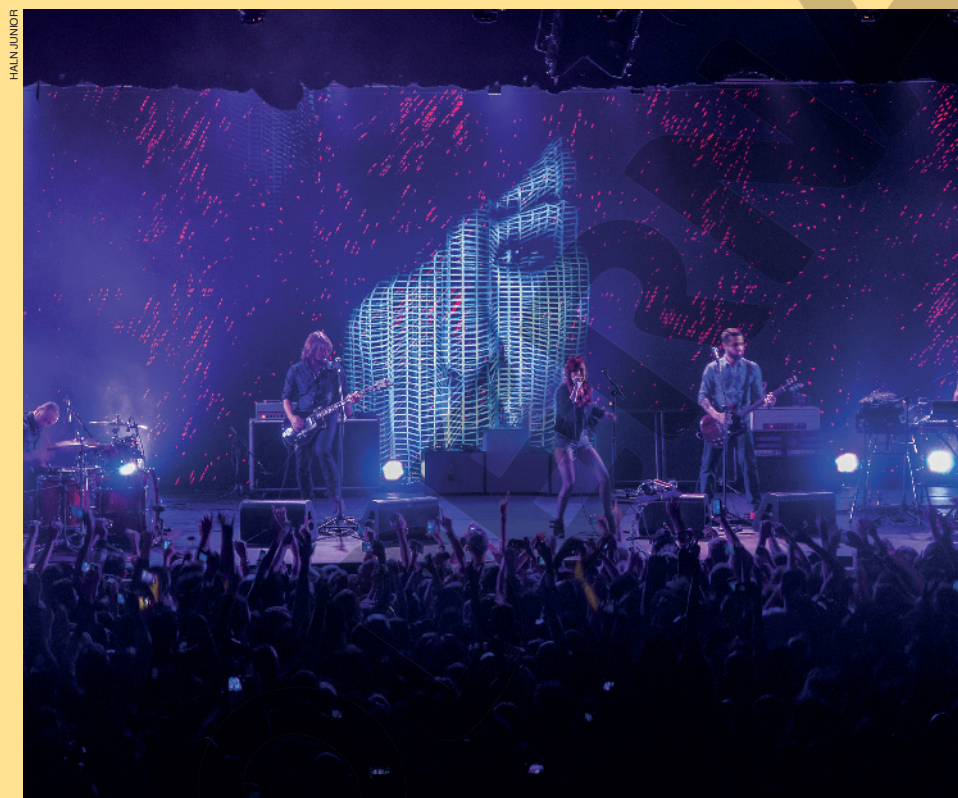
(EF69AR34)

Arte e tecnologia

(EF69AR35)



MÚSICA: MUDANÇAS E TRANSFORMAÇÕES



A cantora Pitty durante apresentação com sua banda em São Paulo (SP), em 2015.

NESTA UNIDADE:

TEMA 1 ▶ O surgimento do *rock*

TEMA 2 ▶ As influências da juventude na música brasileira

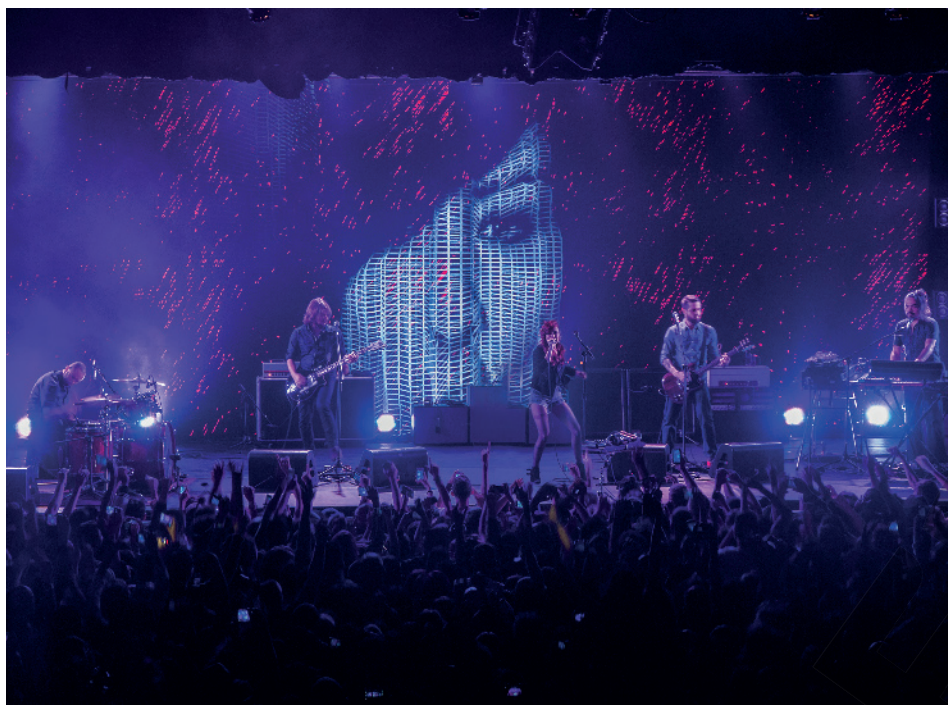
TEMA 3 ▶ Novas experiências

10

Sobre esta Unidade

A Unidade concentra-se no *rock*, com atenção às relações que esse estilo musical tem com as transformações na linguagem musical, os modos de produção e circulação da música e com certa apropriação estética como cultura juvenil na segunda metade do século XX e no começo do século XXI. A experiência brasileira é enfocada, com destaque a vários artistas e bandas, mas também vislumbrando as relações do *rock* com a indústria cultural e os novos suportes, como o videoclipe. Ao longo dos Temas, os estudantes farão experimentações e pesquisas, com base no contato com as referências, para ampliar seu conhecimento em torno da linguagem musical e para tecer relações com seu repertório, suas vivências e suas leituras de mundo.

De olho na imagem



Show de Pitty e sua banda em São Paulo (SP), em 2015.

1. Observe atentamente a imagem desta página. Observe os instrumentos musicais, o cenário, o figurino, a cantora e, depois, responda: Que estilo musical você imagina que essa banda toca?
2. Ouça o áudio "Gravação original da canção 'Admirável chip novo', de Pitty". Depois, responda: O que mais chamou sua atenção nessa canção?
3. Na imagem, há quatro instrumentistas acompanhando a cantora Pitty. Você consegue identificar quais são os instrumentos que eles estão tocando?
4. Ao ouvir o áudio, você conseguiu identificar o som de todos os instrumentos retratados na fotografia?
5. Você conhece outras canções de Pitty? Em caso afirmativo, fale sobre essas canções com os colegas.
6. Você conhece outras bandas de *rock*? Em caso afirmativo, converse com os colegas sobre essas bandas.
7. Você toca algum instrumento ou sabe cantar algum *rock*?
8. Você participa ou já participou de alguma banda? Em caso afirmativo, fale da experiência com o professor e os colegas.

Faça no diário de bordo.



Admirável chip novo

11

De olho na imagem

Essa proposta de observação é uma ótima oportunidade para perceber as preferências musicais dos estudantes e utilizar essas referências para o desenvolvimento dos conteúdos desta Unidade. Utilize esse momento como uma **avaliação diagnóstica**, fazendo uso da conversa que a seção estimula para mapear o vocabulário musical, o repertório cultural e os interesses dos estudantes, de modo a, ocasionalmente, reconduzir as propostas da Unidade para adequá-las ao grupo e ao contexto.

1. Auxilie os estudantes na leitura da imagem e incentive-os a elaborar hipóteses. Depois, comente que a fotografia mostra uma apresentação de *rock* brasileiro da cantora Pitty com sua banda. Incentive-os a reconhecer o estilo musical que está sendo tocado pelos integrantes da banda mostrada na fotografia, tendo como referência os elementos da imagem, como iluminação, instrumentos musicais, figurino da cantora e cenário. Destaca-se que não existe uma resposta errada para esta questão, já que não é possível afirmar o

Continua

Continuação

gênero musical apenas pela leitura da imagem. Nesse momento, é importante possibilitar o desenvolvimento da competência oral dos estudantes, oferecendo a oportunidade de dizer suas impressões sobre o que está sendo discutido. Comente com eles que a cantora Pitty tem seu trabalho mais voltado para o gênero *rock*, porém suas composições são bem variadas e suas letras transitam entre discussões sobre relacionamentos e canções de protesto.

2. Durante a apreciação musical, auxilie-os a identificar alguns dos principais elementos musicais do *rock*, como a presença da guitarra elétrica bem evidenciada e a bateria, que marca um ritmo forte e intenso.

3. Na imagem, da esquerda para a direita, temos a bateria, o contrabaixo elétrico (instrumento de quatro cordas dedilhado), a guitarra (instrumento elétrico com seis cordas dedilhado) e o sintetizador. Comente que, normalmente, as bandas de *rock* têm esta constituição: guitarra, contrabaixo e bateria. Pode haver certa confusão para identificar os instrumentos, como contrabaixo elétrico e guitarra, por causa da pouca iluminação que há na fotografia. Relembre com eles que a guitarra, assim como o violão, normalmente tem seis cordas, ao passo que o contrabaixo elétrico tradicional (como o da fotografia) tem quatro cordas. Na fotografia também aparecem um músico tocando bateria, à esquerda, e outro, o sintetizador, à direita.

4. Possivelmente, os estudantes vão identificar com mais facilidade o som da guitarra e o da bateria. Ajude-os a perceber o som mais grave do contrabaixo.

5. Peça aos estudantes que falem de outras canções de Pitty que conheçam. Se possível, solicite que organizem uma *playlist* com algumas obras dessa artista e agende uma data para que a apresentem.

Continua

11

Continuação

6. Incentive os estudantes a falar de outras bandas de *rock* que eles conhecem. Caso tenham dificuldades de elencar os grupos, peça que pesquisem as principais bandas de *rock* da história da música brasileira. Após a pesquisa, eles podem mencionar grupos como Titãs, Barão Vermelho e Paralamas do Sucesso, que serão citados ao longo desta Unidade. Questione se as bandas que eles conhecem têm a mesma configuração ou utilizam instrumentos diferentes dos usados pela banda retratada na abertura da Unidade.

7. Caso a resposta seja afirmativa, pergunte se ele gostaria de se apresentar para a turma. Se achar oportuno e se houver mais estudantes que toquem instrumentos ou gostem de cantar, organize com eles uma data para a apresentação. Se nenhum estudante tocar, pergunte qual música eles gostariam de aprender.

8. É comum que os estudantes participem ou tenham amigos que participam de bandas musicais. Peça a eles que comentem a experiência de participar de um grupo musical.

Foco na linguagem

1. Peça aos estudantes que falem de artistas brasileiras e estrangeiras que eles conhecem. Após ouvir as respostas, comente que, embora o cenário do *rock* ainda seja predominantemente masculino, há diversas mulheres que há anos integram bandas de *rock* ou que seguem carreira solo. Caso eles não tenham citado, mencione a cantora e compositora Rita Lee, uma das precursoras do *rock* nacional. Comente que sempre houve mulheres no cenário do *rock*. A cantora estadunidense Janis Joplin (1943-1970) é uma dessas mulheres. Com sua voz forte e marcante, ela se tornou um ícone dos anos 1960.

Artista e obra

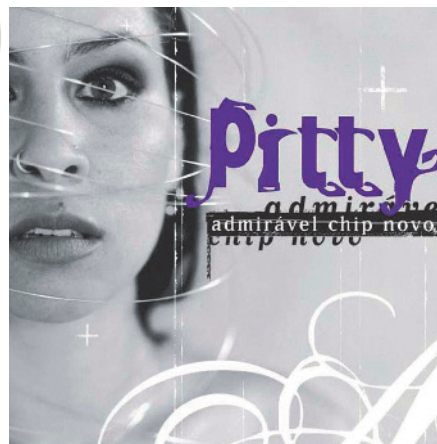
Pitty

Nascida em Salvador (BA), Priscilla Novaes Leone, conhecida como Pitty, é cantora, compositora e instrumentista. Foi graças ao pai – que também era músico – que Pitty teve contato com ícones do *rock* nacional e internacional, como o cantor e compositor brasileiro Raul Seixas (1945-1989) e as bandas Os Beatles – que você conhecerá nesta Unidade –, Nirvana e Metallica, que estão entre suas principais referências.



Pitty em apresentação no Rio de Janeiro (RJ), em 2015.

Pitty integrou diversas bandas de *rock*, atuando também como baterista de uma delas. Desde 2003, a artista lidera uma banda que leva seu nome, lançando álbuns com diversas canções autorais. A canção que você ouviu, “Admirável chip novo”, de autoria de Pitty, faz parte do seu primeiro álbum, de mesmo nome. Na página 18, você poderá ler a letra dessa canção.



Álbum **Admirável chip novo** lançado pela cantora e compositora Pitty em 2003.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Você conhece outras mulheres que se dedicam ao *rock*? Em caso afirmativo, fale sobre elas com os colegas.

Sugestão de atividade

Peça aos estudantes que façam uma pesquisa sobre algum artista ou banda e escrevam uma breve biografia, como o texto apresentado nesta página.

Oriente que elaborem um pequeno texto autoral justificando a escolha do artista e por que gostam do gênero musical escolhido.

Organize uma data para a apresentação dos dados coletados. Esta pesquisa também pode ser realizada em grupo. Nesse caso, agrupe os estudantes que têm preferências por gêneros musicais similares, para favorecer a integração e a dinâmica da pesquisa.



O SURGIMENTO DO ROCK

O ROCK

A cantora e compositora Pitty é considerada, atualmente, um dos nomes mais expressivos do **rock nacional**, estilo musical que surgiu nos Estados Unidos na década de 1950. Em sua origem, o **rock** assimilou elementos de outros estilos musicais estadunidenses, como o **blues** e o **country**. Nessa época, era conhecido como **rock and roll**.



Pessoas dançando **rock and roll**. Estados Unidos, década de 1950.

Considerado um estilo musical próprio da juventude, desde seu surgimento, o **rock** buscava romper as tradições conservadoras da época, tanto nas temáticas musicais quanto no vestuário. Em 1954, a canção "Rock around the clock", do músico Bill Haley (1925-1981), alcançou o topo das paradas de sucesso e se tornou um hino da juventude daquela época. Outro cantor de **rock** que se destacou na década de 1950 foi Elvis Presley (1935-1977).



Bill Haley durante apresentação na década de 1950.



Elvis Presley durante apresentação em programa de televisão estadunidense, em 1956.

PARA VISITAR

- **Museu Capital do Rock.** Disponível em: <https://museucapitaldorock.com/>. Acesso em: 15 maio 2022.

Visite virtualmente o Museu Capital do Rock para conhecer mais sobre a história do **rock** brasileiro.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR03), (EF69AR16), (EF69AR17), (EF69AR18), (EF69AR20), (EF69AR21), (EF69AR22), (EF69AR23), (EF69AR31), (EF69AR32) e (EF69AR34).

Contextualização

Para obter mais informações sobre esse gênero musical, o texto reproduzido a seguir pode ser compartilhado com os estudantes.

O que é **rock**

"Para entender o **rock** é necessário não perder isso de vista. Ao contrário da música erudita, que exige o silêncio e o bom comportamento da plateia (imagine o papel ridículo de alguém que se levantasse em pleno Teatro Municipal para alcançar o tom de uma cantora de ópera ou gesticulasse como o maestro), o **rock** pressupõe a troca, ou melhor, a integração do conjunto ou do vocalista com o público, procurando estimulá-lo a sair de sua convencional passividade perante os fatos.

Por isso, dançar é fundamental. Se não houver reação corpórea 'quente', não há **rock**. É verdade que as cortes renascentistas também dançavam. E é por isso que eu digo 'quentes': não pode haver regras, cenas determinadas, linhas do salão a cobrir, músculos tensos a esperar o próximo movimento. O **rock** precisa de liberdade física, o que ficou claro de Elvis (The Pelvis, lembram-se?) a Fred Mercury, assim como das pinturas multicoloridas dos **hippies** dos [19]60 às cores agressivas do **punk** dos [19]70. [...] É nesse sentido que a 'música de protesto', como é convencionalmente chamada, não é **rock**. Dominada pela necessidade de se passar uma mensagem política, ela coloca em 2º plano a questão do som, para que o público se atenha à letra. No seu limite, encontramos 'Caminhando',

Continua

Objetivos

- Conhecer o **rock**, estilo musical que nasceu nos Estados Unidos na década de 1950 a partir da fusão de outros estilos musicais, como o **blues** e o **country**.
- Reconhecer músicos do **rock** nacional e internacional e entender a ligação entre esse tipo de música e a juventude.
- Reconhecer os instrumentos musicais característicos do **rock**.
- Diferenciar instrumentos acústicos e elétricos.
- Entender como funciona a guitarra elétrica.
- Experimentar o canto acompanhando uma partitura musical.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Continuação

de Geraldo Vandré, gigantesca na letra, capaz de mover multidões, mas pobre na melodia e na harmonia a ponto de o autor temer por sua classificação no FIC [Festival Internacional da Canção] de [19]68.

[...]

Rock é, portanto, e antes de tudo, som. Ao contrário de outras artes que nos tocam pelo mais racional órgão dos sentidos, que é a visão, a música nos atinge pelo mais sensível, que é a audição. Para nos desviarmos de um quadro que não nos agrada, teremos muito mais facilidade do que de uma música. Seu leque de ação no espaço parece ser muito mais aberto, quase infinito, porque as notas se espalham em ondas mais amplas do que os traços presos aos limites concretos das molduras. Nesse sentido, dentro da música, uma nota distorcida de guitarra parece atingir não só o ouvido e o cérebro, mas cada uma das células do corpo humano, fazendo do *rock* um dos ritmos musicais mais agitados que se conhece nas sociedades modernas.”

CHACON, Paulo. **O que é rock**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 5-6. (Coleção Primeiros Passos).

Artista e obra

Se oportuno, comente com os estudantes que, lançado em 1967, o álbum **Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band**, dos Beatles, é considerado uma obra-prima e reúne vários estilos, como *rock and roll*, *jazz*, *blues*, *vaudeville*, clássico, circense e indiano. Alguns musicólogos consideram esse álbum o marco revolucionário na criação dos Beatles.

Artista e obra**Os Beatles**

Ao conhecer um pouco mais sobre a trajetória de Pitty, você descobriu que uma de suas influências foram Os Beatles. Essa banda foi formada em 1960, mas foi a partir de 1962 que se tornou um dos mais importantes e conhecidos conjuntos musicais em todo o mundo. Os integrantes da banda Os Beatles foram alguns dos responsáveis pelo desenvolvimento e pela difusão do *rock*.

Um dos integrantes da banda foi Paul McCartney. Baixista, pianista e vocalista, McCartney também se destacou como compositor e, em parceria com o músico John Lennon (1940-1980), compôs canções de grande sucesso.

Ringo Starr foi o baterista e vocalista da banda desde 1962 até a dissolução do grupo em 1970. Ringo substituiu Pete Best, o primeiro baterista do grupo.

George Harrison (1943-2001) era guitarrista, compositor e vocalista do grupo. Harrison se interessava pela cultura indiana e isso influenciou sua produção musical, bem como ajudou a disseminar essa cultura no Ocidente.

John Lennon foi guitarrista, vocalista e compositor de muitas canções da banda. Em parceria com Paul McCartney, ele compôs sucessos como “Let it be”, “Hey Jude” e “Yesterday”.



A banda Os Beatles durante apresentação em Paris, França, em 1964. Ao fundo, o baterista Ringo Starr. À sua frente, George Harrison. No primeiro plano, da esquerda para a direita, Paul McCartney e John Lennon.

14

Indicações

GOMES, Elaine de Almeida. **The Beatles**: letras e canções comentadas. São Paulo: Leia Sempre, 2010.

Neste livro, o leitor tem acesso ao contexto em que foram compostas as canções da banda e a como era a atuação de cada um de seus integrantes.

Se possível, visite com os estudantes a exposição virtual sobre Os Beatles, disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/kQVRj3IO5zfs2g>. Acesso em: 15 maio 2022.

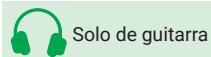
INSTRUMENTOS CARACTERÍSTICOS DO ROCK

No *rock*, um elemento essencial é o som da **guitarra elétrica**. Ouça o áudio “Solo de guitarra da música ‘Admirável chip novo’, de Pitty” produzido com esse instrumento.

Os instrumentos elétricos surgiram como resultado do aperfeiçoamento de instrumentos acústicos que já existiam. A guitarra elétrica, por exemplo, pode ser considerada um desenvolvimento baseado em outros instrumentos de corda, como o violão e a viola.

Nos instrumentos elétricos, os sons são transformados em sinais elétricos. Na guitarra, por exemplo, os sons produzidos pelo toque nas cordas são capturados por pequenos aparelhos chamados **captadores**. Esses aparelhos transformam os sons das cordas em sinais elétricos.

Os sinais capturados são enviados para um amplificador, que os libera para alto-falantes. Observe a fotografia reproduzida a seguir. Note que a guitarra está ligada a um amplificador.



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

Observe os captadores no detalhe fotografia.

As primeiras guitarras elétricas foram fabricadas na década de 1930.

Guitarra elétrica (112 x 44 cm) ligada a um amplificador.

15

Contextualização

Se considerar oportuno, pergunte aos estudantes se eles conhecem os instrumentos característicos do *rock* e se reconhecem seus sons nas músicas que ouvem, em diferentes gêneros musicais.

Você também pode pedir a eles que escolham músicas nas quais haja solos desses instrumentos e levem para apresentar aos colegas.

Nesse momento, você pode apresentar aos estudantes algumas informações do texto a seguir.

A tecnologia na música

“A tecnologia obteve grande significado na música quando a eletricidade foi adotada pelos inventores musicais, a quem podemos chamar de *luthiers* do nosso tempo. Embora seu trabalho seja de uma natureza completamente distinta, o objetivo dos pesquisadores do século XXI também é o de aperfeiçoar instrumentos musicais com

Continua

Continuação

a aplicação do conhecimento. Suas ferramentas conceituais, além de considerar os aspectos acústicos dos instrumentos, incluem as inovações tecnológicas da época. Muitas vezes deste esforço resultam criações com características totalmente novas.

O protótipo de um dos primeiros instrumentos baseados no uso da eletricidade, o *Dynamophone* ou *Telharmonium*, foi construído por Thaddeus Cahill, em 1906. Segundo Dearling (1996), a invenção não foi então valorizada por estar à frente de seu tempo, mas anos mais tarde outros pesquisadores retomaram muitas das suas ideias. O primeiro instrumento deste tipo a ser fabricado em série, o *Theremin*, seria concebido por Leon Theremin em 1920, e comercializado pela RCA em 1929. Posteriormente outros experimentos surgiram, e diversos instrumentos tradicionalmente acústicos seriam eletrificados, como o piano, o órgão, a guitarra e o violino. Seu princípio básico era o de amplificação, que permitia a produção de uma maior intensidade sonora e em consequência um alcance para audiências mais numerosas; e havia possibilidades de distorções e alterações dos timbres.

Podemos considerar que a inovação tecnológica de maior destaque para a evolução da eletrônica na música foi o telefone, criado por Alexander Graham Bell, em 1876. Ela comprovou que o som poderia ser transformado em sinais elétricos e vice-versa, estreitando a relação entre tecnologia e arte e abrindo caminhos para a gravação do som e para os meios de comunicação de massa.”

GOHN, Daniel M. A tecnologia na música. Intercom/Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande (MS), set. 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/14980100322230945765212217541460451734.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Por dentro da arte

Comente com a turma que a tecnologia tem cada vez mais participação no desenvolvimento dos instrumentos musicais, além de possibilitar a criação e a manipulação digital do som dos instrumentos.

Se algum estudante da turma tocar um dos instrumentos mencionados nas páginas 15 e 17, caso considere pertinente – e se ele aceitar a proposta –, convide-o a se apresentar aos colegas.

Você também pode perguntar se ele participará de alguma apresentação em outro espaço para sugerir que a turma vá assistir.

Por dentro da arte

Do alaúde à guitarra elétrica

Um dos instrumentos de corda mais antigos de que se tem conhecimento é o alaúde. Esse instrumento é utilizado desde a Antiguidade por povos como os egípcios e os romanos. A partir do século XVI, com o desenvolvimento da música europeia – sobretudo com o surgimento da ópera –, o alaúde se tornou um instrumento de grande importância. O alemão Johann Sebastian Bach (1685-1750), por exemplo, compôs diversas obras para serem executadas pelo alaúde, como a chamada **Allegro** (BWV 998), escrita por volta de 1710.

O alaúde se espalhou por toda a Europa e deu origem a outros instrumentos musicais. Em Portugal e na Espanha, por exemplo, com o desenvolvimento do alaúde, surgiu a *vihuela* ou viola de mão. Durante o período colonial, muitas violas de mão chegaram ao Brasil, trazidas por imigrantes portugueses. Elas deram origem a um instrumento muito popular até hoje em todo o Brasil: a viola caipira.

Outros instrumentos de cordas surgiram das *vihuelas*. O principal deles é a guitarra – mas não a guitarra elétrica que conhecemos atualmente. Esses instrumentos tinham cordas duplas, feitas de tripas de animal. Com o surgimento de novos estilos musicais, no entanto, as guitarras passaram por uma série de adaptações, as cordas deixaram de ser duplas e foi adotado um padrão para a afinação e o número de cordas. Assim, no final do século XIX, surgiu o violão como o conhecemos hoje.

Foi a necessidade de amplificar o som do violão que fez com que, na década de 1930, fosse desenvolvida a guitarra elétrica. Em 1931, foi criada a *frying pan* (em português, “frigideira”), considerada a primeira guitarra elétrica comercialmente viável.



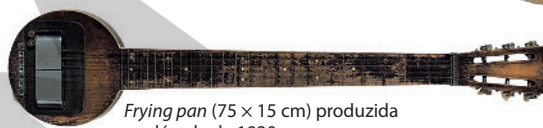
DEAGSTINGETTY IMAGES - MUSEU BARDINI, FLORENÇA

Alaúde italiano (64 × 23,5 cm) produzido no século XVIII. Museu Bardini, Florença, Itália.



LUTERIA D'INSIEME - COLEÇÃO PARTICULAR

Vihuela (90 × 59,5 cm) produzida em 2005 com base em representações desse instrumento encontradas em afrescos da Catedral de Barcelona, Espanha.



NIGEL OSBOURNE/ REDFERNS/GETTY IMAGES

Frying pan (75 × 15 cm) produzida na década de 1930.

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

Teclado, baixo elétrico e bateria

Outros instrumentos característicos do **rock** são o **teclado**, o **contrabaixo** e a **bateria**. O teclado é um instrumento elétrico oriundo do piano. Com a guitarra elétrica, o teclado é responsável pela execução da harmonia da música, podendo também executar alguns solos.

Ouçã o áudio “Solo da música ‘Admirável chip novo’, de Pitty, acrescido do som do teclado”.



Teclado (95 × 37 cm).

O **baixo elétrico**, também chamado **contrabaixo**, é um instrumento de cordas cuja função é estabelecer a “junção” entre a harmonia e o ritmo. Ele também possibilita a realização de improvisos.

Ouçã o áudio “Solo da música ‘Admirável chip novo’, de Pitty, acrescido dos sons de teclado e baixo elétrico”.

A **bateria** é um conjunto de instrumentos de percussão, como o surdo, o prato e o bumbo.

Ouçã o áudio “Solo de guitarra da música ‘Admirável chip novo’, de Pitty, acrescido dos sons de teclado, baixo e bateria”.



Guitarra e teclado



Baixo elétrico (110 × 33 cm).



Guitarra, teclado e baixo



Guitarra, teclado, baixo e bateria



Na bateria, todos os instrumentos de percussão são tocados por apenas um instrumentista.

Contextualização

Esse é um tema que provavelmente causará grande interesse nos estudantes. Além da atração que os instrumentos musicais costumam despertar, estes instrumentos em particular são muito explorados nos repertórios que os adolescentes ouvem e, portanto, são muito familiares a eles.

Aproveite a oportunidade para expandir os conhecimentos que a turma já tem. Comente, por exemplo, as diferenças entre piano elétrico e teclado, chamando a atenção para o fato de que o teclado é menor e apresenta muito mais recursos timbrísticos, ou seja, é capaz de produzir uma grande quantidade de timbres diferentes. O piano elétrico é maior e tem menos possibilidades timbrísticas, pois sua função nos arranjos geralmente é mais próxima da função de um piano acústico. Chame a atenção dos estudantes também para o fato de que existem diferentes tipos de contrabaixo elétrico, sendo o mais comum o com quatro cordas, mas podendo chegar a cinco ou mesmo seis cordas.

Se for possível, convide músicos que tocam teclado, guitarra ou contrabaixo para fazer demonstrações de seus instrumentos.

Pergunte se algum estudante toca ou já tocou esses instrumentos e, em caso afirmativo, convide-o a participar de uma demonstração.

Assistir a um colega tocar é sempre muito estimulante para os estudantes dessa faixa etária.

Foco na linguagem

1. Auxilie os estudantes na pesquisa, que pode ser realizada na internet. Espera-se que eles concluam que essa canção faz referência a **Admirável mundo novo**, livro do escritor Aldous Huxley (1894-1963), de 1932. A história se passa em Londres, no Reino Unido, e retrata um futuro dominado pela tecnologia e por seu uso para a manipulação social. Comente com os estudantes que essa obra é referência para outra canção brasileira: “Admirável gado novo” (1979), do compositor Zé Ramalho.

Se julgar oportuno, apresente mais informações sobre a obra de Aldous Huxley. Explique que esse livro alcançou sucesso internacional e que narra, de modo pessimista, a história de um futuro distante (ano 2500), influenciado intensamente pela tecnologia, um mundo no qual as pessoas são programadas em laboratório. Huxley critica o culto exagerado à ciência e ao racionalismo, denunciando as sociedades fascinadas pelo progresso científico e que controlam as pessoas por meio da tecnologia.

2. Trechos da primeira estrofe podem ser mencionados pelos estudantes.

3. Ouça as hipóteses elaboradas pelos estudantes e proponha um debate com base nas ideias apresentadas. Explique que uma interpretação possível dessa letra seria que ela propõe uma reflexão a respeito da massificação dos seres humanos, muitas vezes manipulados pelos meios de comunicação.

“ADMIRÁVEL CHIP NOVO”

Leia, a seguir, a letra de “Admirável chip novo”, uma das canções mais conhecidas de Pitty, e ouça, mais uma vez, o áudio “Gravação original da canção ‘Admirável chip novo’, de Pitty”.



Admirável chip novo

“Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo
Parafuso e fluido em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado...
Mas lá vêm eles novamente e eu sei o que vão fazer:
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste, viva
Não sinhô, sim sinhô, não sinhô, sim sinhô...”

PITTY. Admirável chip novo. In: PITTY. **Admirável chip novo**. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2003. Faixa 2.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. A canção “Admirável chip novo” faz menção a uma importante obra literária. Forme um grupo com três colegas e pesquise quem obra é essa. Na data agendada, apresentem os resultados da pesquisa ao professor e aos colegas.
2. Na letra dessa canção, o ser humano é comparado a um robô ou a uma máquina. Em que trechos isso fica evidente?
3. Em sua opinião, qual teria sido a intenção da compositora ao propor a comparação mencionada na questão anterior?

PARA OUVIR

- **Admirável chip novo**. Pitty. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2003. 1 CD (39 min).

Nesse CD, além da canção que intitula o álbum, é possível ouvir outras composições de Pitty, como “Teto de vidro” e “Máscara”.

PARA ASSISTIR

- **Matriz arquivos completos**. Pitty. Direção: Daniel Ferro. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2020. 2 DVD (3h20min).

O primeiro DVD apresenta o *show* histórico de Pitty, realizado na Concha Acústica, em Salvador (BA). O segundo DVD traz o documentário **MATRIZ.doc**, com imagens dos primeiros *shows* e o relato de Pitty sobre a sua trajetória.

Arte e muito mais

O videoclipe

Em 2003, Pitty lançou um **videoclipe** da canção “Admirável chip novo”. O videoclipe é um filme de curta duração produzido especialmente para ilustrar um trabalho musical. O início do videoclipe dessa canção mostra Pitty e os integrantes de sua banda como robôs, em uma alusão ao conteúdo da primeira parte da letra da canção. A parte seguinte mostra a banda livre dos movimentos robotizados. Esse videoclipe foi dirigido por Maurício Eça.

Observe os **fotogramas** desse videoclipe reproduzidos a seguir.



Fotogramas do videoclipe de “Admirável chip novo” (2003).

Os integrantes da banda britânica Os Beatles estão entre os precursores da produção de videoclipes. Filmes estrelados pelos integrantes dessa banda na década de 1960 são considerados algumas das primeiras experiências com o videoclipe.

- Com base na letra da canção e no videoclipe, é possível fazer uma reflexão sobre a inserção das juventudes na vida social. Junto dos colegas, releiam a letra da canção e destaquem os trechos que mais lhes chamaram a atenção, analisando-os e relacionando-os com a percepção de vocês sobre como é ser jovem hoje em dia. Conversem sobre como a música reflete a leitura de mundo que vocês fazem com base nas próprias vivências.

CIDADANIA E CIVISMO

Faça no diário de bordo.

19

Arte e muito mais

Comente com os estudantes o papel desempenhado pelo videoclipe na divulgação de um trabalho musical, sobretudo se o artista for independente (quando ele não está vinculado a nenhuma gravadora). Dispor de um bom vídeo, por exemplo, pode ajudar uma banda nova a divulgar seu trabalho.

Comente com a turma que, muitas vezes, conhecemos um grupo ou artista por meio da visualização de seu videoclipe, pela internet ou pela televisão.

No fim dos anos 1970, associada à expansão do acesso da rede televisiva, a indústria fonográfica procurou criar a imagem de uma banda ou de um artista para divulgar suas produções. Assim, a televisão foi a impulsora da produção dos videoclipes. É importante destacar que, atualmente, a internet residencial e o móvel ocupa esse espaço.

Consulte o texto “Reinvenção do videoclipe”, indicado nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Proposta de reflexão

Essa proposta está relacionada com o **Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo**, com ênfase no subtema **Direitos da criança e do adolescente**. Se possível, busque pelo videoclipe da canção “Admirável chip novo”, disponível no canal da cantora: <https://www.youtube.com/channel/UCsemf1hN2JkYrGiva2IPMw>, acesso em: 7 jun. 2022. A letra da canção, as imagens e o videoclipe podem ser utilizados como uma sensibilização para a análise discursiva. Os estudantes devem relacionar os diferentes elementos – letra, ritmo, encenação, figurino etc. –, fazer relações entre eles e, com base nisso, interpretar a mensagem que é veiculada.

Você pode separar os estudantes em pequenos grupos, orientando-os a ler a letra da canção e, se possível ouvi-la e ver o videoclipe. Eles devem tomar nota dos elementos que mais chamam a atenção deles e das relações que produziram.

Ao final, promova uma roda de conversa, para que os estudantes possam debater se a música reflete de algum modo a percepção que eles têm sobre o que é ser jovem hoje em dia. Esse deve ser um momento aberto, de escuta e interação, em que eles possam discutir não apenas angústias, sonhos e projetos de vida, mas a percepção que têm sobre os espaços e modos de inserção na vida social.

Lembre-se de pedir a eles que produzam um registro no diário de bordo.

Eles poderão ser avaliados pelas contribuições à reflexão, pela acolhida às contribuições dos colegas e sobretudo pelas relações que produzirem entre a questão e os elementos discursivos da obra de Pitty.

Experimentações

Na atividade desta seção é apresentada uma partitura vocal. Nesse tipo de partitura, é escrita a melodia em correspondência com a letra da canção.

A leitura deve ser feita acompanhando, ao mesmo tempo, as notas e as palavras. A transcrição de uma melodia para a partitura leva em conta não apenas as alturas (notas mais agudas são escritas em posições mais altas, e notas mais graves são escritas em posições mais baixas) como também aspectos rítmicos (sons mais rápidos são escritos com figuras musicais específicas e, geralmente, mais próximos na partitura do que sons mais lentos, comumente escritos mais distanciados uns dos outros).

Mesmo que a proposta neste momento não seja a introdução à leitura musical, mas apenas uma primeira aproximação com registros musicais escritos, esses aspectos analógicos podem ser compreendidos com a ajuda do professor.

Relembre com os estudantes os conceitos de **grave** e **agudo** e ajude-os a perceber que algumas das partes mais agudas se encontram nos inícios dos versos (precisamente nas sílabas sublinhadas): “Aonde estão meus olhos de robô?” e “Até achava que aqui batia um coração” e na primeira sílaba dos verbos a seguir, conforme destaque:

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, sejá, ouçá, diga
Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga

Caso algum estudante toque um instrumento musical e se disponha a participar desta atividade, incentive-o a trazer o instrumento para a aula e tocá-lo, acompanhando os estudantes. Esta é uma oportunidade de a turma vivenciar a formação de uma banda, promovendo a prática musical e a integração.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Com a orientação do professor, observe a pauta musical. A partitura registra a altura e a duração dos sons. Nas partituras utilizadas para o canto, também é registrada a letra da canção. Siga as orientações do professor e as etapas a seguir para realizar uma atividade na qual você acompanhará uma partitura musical enquanto canta. Caso você toque algum instrumento, esta é uma ótima oportunidade para utilizá-lo nesta atividade.

Admirável chip novo

LUCA ALVES/ARQUIVO DA EDITORA

Pa-ne no sis-te-ma, al-guém me des-con-fi-gu-rou A-on-de-es-tão meus o-lhos de ro-bô?
Eu não sa-bi-a, eu não ti-nha per-ce-bi-do Eu sem-pre-a-chei que e-ra vi-vo
Pa-ra-fu-so,e flui-do,em lu-gar de ar-ti-cu-la-ção A-té a-cha-va que a-qui ba-ti-a um co-ra-ção
Na-da é or-gâ-ni-co, é tu-do pro-ga-ma-do E eu a-chan-do que ti-nha me li-ber-ta-do
Mas lá vêm e-les no-va-men-te,eu sei,o que vão fa-zer
Pen-se, fa-le, com-pre, be-ba, Le-ia, vo-te não se-es-que-ça
U-se, se-ja, ou-ça, di-ga Te-nha, mo-re, gas-te, vi-va
Pen-se, fa-le, com-pre, be-ba, Le-ia, vo-te não se-es-que-ça
U-se, se-ja, ou-ça, di-ga - !
Não sinhô, sim sinhô, não sinhô, sim sinhô...

Procedimentos

- Ouçá algumas vezes a canção “Admirável chip novo” até sentir que conseguiu gravar a melodia.
- Depois, cante acompanhando a letra na partitura.
- Procure perceber em que pontos dessa canção a melodia é mais aguda.
- Em seguida, tente perceber qual é a relação entre os pontos mais agudos da melodia e a posição das notas na pauta.

Avaliação

Utilize o diário de bordo para responder às questões a seguir:

- Você já tinha cantado uma música acompanhando a letra na partitura? Você teve dificuldade?
- Percebeu a relação entre a variação de altura da melodia e a posição das notas na pauta?

20

Avaliação

Nesse momento, retome com os estudantes a importância da partitura como forma de registro musical. Caso alguns deles tenham fluência na leitura de partituras, peça que comentem essa experiência com os colegas.



AS INFLUÊNCIAS DA JUVENTUDE NA MÚSICA BRASILEIRA

A JOVEM GUARDA

No Brasil, o *rock* ganhou força na década de 1960 com o surgimento da **Jovem Guarda**, movimento musical que recebeu influência das tendências musicais estrangeiras, como a sonoridade do *rock* e o uso da guitarra elétrica, e que se tornou um símbolo da modernização da música brasileira.

A Jovem Guarda teve início com um programa de auditório apresentado pelo cantor e compositor Roberto Carlos. Dividiam o palco com ele a cantora Wanderléa e o cantor e compositor Erasmo Carlos, que também participaram ativamente desse movimento.

As canções da Jovem Guarda tratavam de amores e do cotidiano e embalavam a juventude brasileira. Muitas dessas canções eram versões de músicas originárias dos Estados Unidos. Com letras traduzidas ou adaptadas para o português, elas eram acompanhadas pela guitarra elétrica. Esses fatos revelam a influência da cultura estadunidense nesse movimento.

A Jovem Guarda pode ser considerada um dos primeiros movimentos de música popular no Brasil. A renovação estética promovida pela introdução de elementos que faziam sucesso no exterior influenciou a Tropicália e o *pop-rock* da década de 1980, movimentos que vamos conhecer nas próximas páginas.



Wanderléa, Roberto Carlos e Erasmo Carlos no programa Jovem Guarda, em São Paulo (SP), em 1967.

21

Objetivos

- Conhecer grupos e artistas do *rock* nacional desde a década de 1960 até os dias atuais.
- Reconhecer a importância da Jovem Guarda e a influência que ela teve sobre outros movimentos de música popular no Brasil, identificando as mensagens contidas em suas músicas.
- Identificar as características do Tropicalismo e estudar os principais representantes desse movimento cultural.
- Identificar Rita Lee como uma das pioneiras do *rock* no país e conhecer o seu trabalho.
- Valorizar as bandas e os artistas do *rock* nacional da década de 1980.
- Analisar letras de canções.
- Participar de atividade de audição e de canto.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR16), (EF69AR18), (EF69AR19), (EF69AR20), (EF69AR23), (EF69AR31), (EF69AR33) e (EF69AR34).

Contextualização

Para dar início a este Tema, se julgar oportuno, leia o texto.

Anos [19]60 e [19]70: Brasil, juventude e *rock*

“[...]”

Em 1965, estreou na TV Record um programa chamado **Jovem Guarda**, onde se apresentavam artistas que estavam proliferando o novo ritmo. Apresentado por Wanderléa, [...] Roberto e Erasmo Carlos, o programa virou uma febre entre jovens brasileiros dos grandes centros urbanos da época e o movimento que fora chamado de ‘Jovem Guarda’, [...] uma moda.

A Jovem Guarda inaugurou o que se pode chamar de uma ‘cultura roqueira’ no país no sentido estilístico do termo. As gírias, as roupas, os cabelos eram moldados pelos fãs conforme os modelos usados pelos ídolos produzidos pelo ‘iê-iê-iê’, como ficara conhecido o *rock’n roll* em seu início no Brasil devido ao sucesso da canção ‘She loves you’, dos Beatles, que completava o seu refrão com ‘yeah, yeah, yeah’ [...].

[...] pode-se inferir que, apesar da aparente rebeldia impingida pelo ritmo, o comportamento de seus propagadores na verdade não representava uma quebra significativa nos padrões sociais estabelecidos. Em contrapartida, negar de todo o caráter contestador do movimento seria aderir a uma visão ortodoxa do fato. Apesar de ter sido de uma maneira sutil e inocente, alguns comportamentos foram modificados pelo movimento. [...]”

RAMOS, Eliana Batista. Anos [19]60 e [19]70: Brasil, juventude e *rock*. **Revista Agora**, Vitória, n. 10, p. 1-20, 2009. p. 10-11.

Por dentro da arte

Pergunte aos estudantes se eles conhecem o cantor Roberto Carlos e suas canções, e se apreciam seu gênero musical.

Peça-lhes que perguntem, em casa, se algum membro da família aprecia as canções de Roberto Carlos, também chamado “o Rei”.

A obra do artista Nelson Leirner é muito associada à **estética pop**, pois faz uso de **elementos da indústria cultural** – como a figura de Roberto Carlos e a luz neon – para fazer uma crítica à **sociedade de consumo**. Na obra **Adoração (Altar para Roberto Carlos)**, o artista parece refletir sobre a adoração de figuras que a televisão e o rádio consagraram na posição de ídolos, como se fossem ícones religiosos. Ela cria uma associação, portanto, entre altares religiosos e os ícones de mídias como a TV e o rádio.

Se desejar ir além nessa crítica em sala de aula, você pode mostrar os musicais e especiais televisivos do artista, que, ainda hoje, apresentam o mesmo repertório e mobilizam a mesma estética de, talvez, adoração e reificação.

Faça uma leitura da obra **Adoração (Altar para Roberto Carlos)**, com foco também na linguagem das artes visuais. Peça aos estudantes que observem os elementos e materiais da obra e o que eles podem representar.

Note-se que a figura do cantor representada por uma luz neon, envolta em uma cortina vermelha e com uma catraca, cria a sensação de um espaço em que podemos entrar, como nas cabines com programações que acompanham os antigos circos e parques itinerantes. É como se pudéssemos passar pela catraca e adentrar um espaço onde encontraríamos esse ídolo.

Considerando a época de sua produção, 1966, ela pode ter sido uma das primeiras **instalações** da arte contemporânea brasileira. Ou seja,

Continua

Por dentro da arte

Adoração (Altar para Roberto Carlos)

A Jovem Guarda ocorreu durante os anos em que o Brasil viveu sob o Regime Militar. Os integrantes do movimento da Jovem Guarda, muitas vezes, eram criticados em razão da ingenuidade de suas canções, que não estavam relacionadas às questões políticas e sociais do país. Nas próximas páginas, você vai conhecer artistas que se engajaram na resistência ao regime e criaram as chamadas **canções de protesto**.

Em 1966, o artista visual Nelson Leirner, motivado pela representatividade de Roberto Carlos, criou a instalação **Adoração (Altar para Roberto Carlos)**, reproduzida na imagem a seguir.



JOÃO NUNES - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO

LEIRNER, Nelson.
Adoração (Altar para Roberto Carlos).
1966. Instalação com catraca de ferro, veludo, montagem de imagens religiosas, tela pintada e néon, dimensões variadas. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), São Paulo (SP).

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a reprodução da instalação de Nelson Leirner nesta página. Depois, descreva-a.
2. Em sua opinião, qual seria a crítica apresentada por Nelson Leirner nessa obra?

22

Continuação

uma das primeiras obras que criam uma espacialidade, uma proposta de imersão em um ambiente, e não apenas uma obra bidimensional ou tridimensional.

Foco na linguagem

1. Faça com os estudantes a leitura da imagem. Depois, espera-se que eles mencionem que, nessa instalação, há imagens religiosas e um painel de neon com o rosto do artista Roberto Carlos. Além desses elementos, ela é composta de uma catraca e de uma cortina vermelha.
2. Após ouvir as considerações dos estudantes, comente que estudiosos acreditam que, em **Adoração (Altar para Roberto Carlos)**, Nelson Leirner propõe uma reflexão acerca da adoração de um ícone da música.

A BOSSA NOVA

Antes da década de 1950, o gênero musical muito apreciado e gravado no Brasil era o **samba**. No entanto, foi com a **bossa nova** que os jovens passaram a se expressar com maior autonomia criativa. A bossa nova é um estilo musical brasileiro que se consolidou no fim da década de 1950. O samba e o *jazz* foram as principais influências da bossa nova. As canções desse estilo se caracterizam pelo andamento lento e pela presença do violão. Outra característica marcante da bossa nova é a maneira delicada de cantar de seus representantes, com uma voz geralmente bem suave. Alguns cantores interpretam as canções com voz muito “baixa”, quase sussurrando.



RICARDO CHAVIER/ABRIL COMUNICAÇÕES S/A

Um dos principais representantes da bossa nova foi o cantor e compositor Tom Jobim (1927-1994). Fotografia de 1987.

O TROPICALISMO

Em meados da década de 1960, tornaram-se comuns os festivais de música popular. Em um desses festivais, em 1967, os cantores e compositores Caetano Veloso e Gilberto Gil lançaram as bases do **Tropicalismo**, movimento cultural que influenciou, principalmente, a produção musical no Brasil.

No festival de 1967, Caetano Veloso apresentou a canção “Alegria, alegria”, e Gilberto Gil cantou “Domingo no parque”. As canções conquistaram respectivamente o quarto e o segundo lugar nesse festival. Elas foram cantadas com o acompanhamento de guitarras elétricas.

Na época, esses instrumentos eram símbolo da música e da cultura estadunidense; por isso, causaram estranhamento no público. A Música Popular Brasileira (MPB), sobretudo a bossa nova, naquela época, estava diretamente relacionada ao som do violão.



CLAUDEMIR/ACERVO UNIFOLHAPRESS

O artista Caetano Veloso, no centro da fotografia, no III Festival da Música Popular Brasileira, em 1967.

23

Contextualização

Entre os principais expoentes da bossa nova, podemos mencionar João Gilberto (1931-2019), Tom Jobim (1927-1994) e Vinicius de Moraes (1913-1980). No entanto, diversos artistas foram influenciados por esse estilo musical brasileiro, a exemplo de Dorival Caymmi (1914-2008), Edu Lobo, Francis Hime, Marcus Valle, Paulo Valle, Carlos Lyra, Nara Leão (1942-1989), Baden Powell (1937-2000), Nelson Motta, Wilson Simonal (1938-2000), entre outros.

Em 1958, o lançamento do disco de João Gilberto com a canção “Chega de saudade” marcou o início oficial da bossa nova no Brasil. As letras da bossa nova tratam de temas cotidianos, utilizando uma estrutura harmônica musical muito rebuscada, influenciada pelo *jazz* e por compositores eruditos, como os franceses Claude Debussy (1862-1918) e Maurice Ravel (1875-1937).

Continua

Continuação

Esse estilo musical surgiu por meio de encontros de jovens da classe média carioca, universitários que se reuniam para compor. A sonoridade da voz também foi uma inovação no estilo de cantar na época: os cantores utilizavam uma entonação mais suave e próxima da voz falada.

Uma das canções mundialmente famosas da bossa nova é “Garota de Ipanema”, música de Tom Jobim e poema de Vinicius de Moraes, gravada em diversos idiomas e por artistas renomados internacionalmente.

Ao abordar o Tropicalismo, comente com os estudantes que os cantores e compositores Gilberto Gil e Caetano Veloso tiveram participação direta no surgimento e na consolidação do Tropicalismo.

Além deles, os integrantes do movimento incorporaram as influências da bossa nova, do samba, do *rock* e de outros estilos musicais e propuseram o experimentalismo, ao mesmo tempo que se voltaram para as manifestações populares, buscando um som universal que se aproximasse da estética *pop* internacional.

Ao falar do festival de 1967, citado nesse tópico, comente com os estudantes que, na década de 1960, houve no Brasil grande efervescência cultural e artística. Entre 1966 e 1969, os festivais de Música Popular Brasileira, nos quais os artistas apresentavam canções que concorriam em uma disputa acirrada, foram transmitidos pela TV Record. Foi nesses eventos musicais com grande participação da plateia que o movimento tropicalista eclodiu. Os festivais representavam um espaço de discussão e expressão em meio à ditadura militar vigente no país.

Nesses festivais, artistas como Caetano Veloso e Gilberto Gil apresentaram canções acompanhadas por guitarra elétrica.

O documentário **Uma noite em 67** (direção de Renato Terra e Ricardo Calil, 2010) trata de diversos temas da cultura e da sociedade daquela época.

Contextualização

Comente com os estudantes que a guitarra elétrica era alvo de divergências entre os músicos brasileiros. Muitos acreditavam que esse instrumento representava a “invasão” da cultura estrangeira. Em 1967, em São Paulo (SP), houve uma passeata liderada por artistas que se posicionavam contrários ao uso da guitarra elétrica. Entre eles, estavam Elis Regina (1945-1982), Edu Lobo, Geraldo Vandré, Jair Rodrigues (1939-2014) e até mesmo Gilberto Gil, que, meses depois, no III Festival, apresentou a canção “Domingo no parque” ao som de acordes elétricos.

É importante ressaltar que esse movimento influenciou também outras áreas da arte. As experiências teatrais do Grupo Oficina, as propostas do movimento Cinema Novo e as proposições elaboradas, sobretudo, pelo artista Hélio Oiticica (1937-1980) no campo das artes visuais são alguns exemplos dessas manifestações.

Foco na linguagem

Possibilite que os estudantes exponham o repertório que eles escutam e se artistas mencionados podem ser considerados expoentes da juventude, isto é, se fazem parte do cenário contemporâneo musical.

Em seguida, saliente que os estudantes devem verificar os contextos e o cenário em que o repertório é executado. Incentive-os a levantar hipóteses para explicar por que eles se identificam com esses artistas. Eventualmente, as escolhas estarão atreladas aos elementos culturais do lugar onde vivem e ao cenário da música midiática.

AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO TROPICALISMO

A fusão de diferentes estilos musicais é uma das características marcantes do movimento tropicalista. Na segunda fotografia reproduzida na página anterior, por exemplo, Caetano Veloso é acompanhado por um músico que toca guitarra elétrica e por outro que toca uma pandeirola.

Instrumentos e ritmos característicos de estilos musicais muito diferentes, como o *rock*, o baião, o samba e o bolero, assim como elementos da música popular e da música erudita, misturaram-se na criação do Tropicalismo.

Ao introduzir o som da guitarra elétrica, os artistas tropicalistas desejavam incorporar e reinterpretar elementos culturais estrangeiros para, dessa maneira, universalizar a música brasileira e torná-la mais próxima dos jovens. Ao “devorar” a cultura estrangeira para recriar a cultura nacional, os tropicalistas revelaram a influência do Manifesto Antropófago, publicado em 1928, redigido pelo escritor Oswald de Andrade (1890-1954). Nesse manifesto, o escritor propôs a antropofagia cultural, que consistia em devorar a cultura europeia e recriá-la de um modo brasileiro.

As letras das canções do movimento tropicalista revelam, ainda, a influência da poesia concreta, composição literária que você conhecerá no próximo Tema.

Além de Caetano Veloso e Gilberto Gil, destacaram-se no movimento tropicalista a cantora Gal Costa, os cantores e compositores Rita Lee e Tom Zé, o maestro Rogério Duprat (1932-2006) e os poetas Torquato Neto (1944-1972) e Capinan.



Gilberto Gil e Os Mutantes interpretando “Domingo no Parque”, música que ficou em 2º lugar no III Festival de Música Popular Brasileira, promovido pela TV Record, no Teatro Paramount, em São Paulo (SP), em 1967.

CLAUDEMIRO/ACERVO UHFOUHPRESS

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. Como você pôde observar pelas leituras anteriores, no Brasil, tanto no *rock* quanto no tropicalismo, a juventude teve importante participação nesses gêneros musicais.
 - a) Escreva um pequeno texto em seu diário de bordo sobre o que você considera hoje como um movimento musical da juventude.
 - b) Na sua opinião, qual é a importância da juventude no cenário musical hoje?



Artista e obra

Rita Lee

Nascida em São Paulo (SP), em 1947, a cantora, compositora, instrumentista e escritora Rita Lee é uma das pioneiras do *rock* no Brasil. Como vimos, ela integrou o Tropicalismo e, com os demais integrantes desse movimento, contribuiu para a renovação estética da Música Popular Brasileira.

Durante o movimento tropicalista, Rita Lee fez parte da banda Os Mutantes, considerada até hoje uma das principais bandas de *rock* do Brasil. Além de Rita Lee, faziam parte dessa banda os músicos Arnaldo Baptista, Sérgio Dias Baptista, Liminha e Dinho Leme.



Arnaldo Baptista, Rita Lee e Sérgio Dias Baptista, integrantes da banda Os Mutantes, no III Festival Internacional da Canção. Rio de Janeiro (RJ), em 1968.

A partir de 1979, Rita Lee estabeleceu uma parceria musical com o multi-instrumentista e compositor Roberto de Carvalho e lançou músicas que alcançaram grande sucesso, como “Doce vampiro”, “Lança perfume” e “Baila comigo”.

Ainda hoje Rita Lee é conhecida como a “rainha do *rock*”.



Rita Lee durante apresentação em São Paulo (SP), em 2010.

25

Artista e obra

Comente a importância de Rita Lee no cenário artístico nacional. O texto a seguir pode ajudá-lo.

[Rita Lee]

“[...] Essa formação, que vai de Dolores a Elvis, não pode ser menosprezada. Ela torna possível uma análise a partir de dois elementos constituintes da formação e da consolidação do que chamamos hoje de MPB: a da voz feminina, não entendida apenas como intérprete, mas também compositora, e a da

influência da música estrangeira. De certa forma, Rita Lee é a representação personificada da junção dessas duas tradições do sistema musical brasileiro.

A primeira está vinculada à forte presença de vozes e composições femininas na história da MPB, tradição essa inaugurada por Chiquinha Gonzaga, e que passa por Gilda de Abreu, pelas cantoras da era do rádio, pelas tradicionais pastoras, e que persiste até hoje [...]; a segunda seria aquela que, de acordo com Luís Tatit, é uma das características mais inventivas da nossa música:

Continua

Continuação

a vocação amalgâmica da MPB em absorver ritmos estrangeiros, isto é, de mesclá-los com os elementos musicais tradicionais do Brasil, inventando assim uma música [...], de origem popular e nacional.

Todavia, deve-se levar em consideração que enquanto a presença feminina, tanto no âmbito da interpretação como no da composição, já estava consolidada no início da década de 1960 no sistema musical brasileiro, a do *rock and roll* provocava ainda resistências principalmente no âmbito ideológico. Tanto setores conservadores, simpaticizantes do militarismo, como os seus oponentes, os setores ditos de vanguarda, entendiam o ritmo norte-americano como uma ameaça.

Num país dividido entre nacionalistas e entreguistas, popular e erudito, um gênero musical que propunha uma política fora dos moldes convencionais, relacionada ao corpo, na qual este tornava-se não instrumento de trabalho, mas sim de prazer, radicalizou em termos culturais o embate entre correntes antagônicas tanto no aspecto estético como no ideológico.

Se para os conservadores o vestuário e os hábitos dos consumidores de *rock* eram considerados imorais e atentavam contra os bons costumes, para a esquerda nacionalista, tratava-se de uma colonização cultural promovida pelos Estados Unidos, que visava alienar uma parcela da juventude brasileira da realidade nacional. É pois nesse ambiente dicotômico que o *rock* é introduzido no sistema musical brasileiro. E, por mais paradoxal que pareça, tendo mulheres como agentes fundamentais desse processo.”

ESTEVEZ, Carlos. Mutante cor-de-rosa choque.

In: SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia; AZEVEDO, Carlito (org.)

Vozes femininas: gênero, mediações e práticas de escrita. Rio de Janeiro: 7letras: Fundação Casa Rui Barbosa, 2003. p. 419-420.

25

Por dentro da arte

Artistas como Rita Lee, parte do trio musical Os Mutantes durante a época da Tropicália, protagonizaram sobremaneira uma discussão profunda sobre a cultura brasileira naquela época: a manutenção de ritmos e instrumentos tradicionais do Brasil e a adesão a uma estética musical importada, como aquela da guitarra elétrica. Ao ouvir as canções de Os Mutantes, é possível perceber a conjugação entre elementos sonoros de naturezas muito diversas, de triângulos do baião aos arranjos eletrônicos sincopados e às distorções nas cordas do *rock*.

Para alguns pensadores, essa adesão a novas estéticas musicais era um modo de acompanhar os anseios das juventudes, que nos anos 1960 acompanhavam verdadeiras revoluções dos costumes e da participação política estudantil na esfera pública, com atenção não apenas à conjuntura social brasileira, à contracultura estadunidense e aos levantes estudantis na França. Outros, contudo, interpretavam que essa era uma adesão acrítica a uma estética imperialista, que sobrepujara a realidade social e o repertório cultural brasileiro, impondo uma ideologia às juventudes que as desconectaria de seu contexto.

Você pode compartilhar essas reflexões com os estudantes e propor uma reflexão sobre isso, aproveitando para observar também como é a percepção dos estudantes de hoje em dia sobre a ampla circulação de referências estéticas e culturais. Tenha em vista que, na época, a televisão, os discos e o rádio eram os principais modos de divulgação da produção musical, mas que atualmente as redes ampliam sobremaneira o alcance das juventudes a novas bandas e cantores.

Converse com eles sobre quais recursos utilizam para acessar canções novas e antigas e sobre como veem esse cruzamento entre diferentes estéticas musicais. Se desejar,

Continua

Por dentro da arte

Rita Lee mora ao lado

Em 2014, foi lançado o musical **Rita Lee mora ao lado**. Escrito por Paulo Rogério Lopes e dirigido por Débora Debois e Márcio Macena, esse espetáculo levou para os palcos aspectos da vida e da obra de Rita Lee. O texto do musical é uma adaptação do livro **Rita Lee mora ao lado**: uma biografia alucinada da rainha do *rock*, de Henrique Bartsch.

O musical abordou as trajetórias pessoal e profissional de Rita Lee, da infância à atualidade. A montagem apresentou ao público, por exemplo, as dificuldades vividas pela artista em sua adolescência e as parcerias que estabeleceu com artistas como Roberto Carlos, Tim Maia (1942-1998), Elis Regina (1945-1982), Gilberto Gil e Caetano Veloso.

A atriz Mel Lisboa protagonizou o musical, interpretando canções clássicas do repertório de Rita Lee, como "Agora só falta você" e "Esse tal de Roque Enrow".

Capa do livro **Rita Lee mora ao lado**: uma biografia alucinada da rainha do *rock*, de Henrique Bartsch, lançado em 2006.



REPRODUÇÃO/PANDA BOOKS

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

BRUNO MENEZES/FUTURA PRESS



A atriz Mel Lisboa em cena do musical **Rita Lee mora ao lado**, em São Paulo (SP), em 2015.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Em grupo, pesquisem nomes de mulheres da música brasileira, escolham uma delas e organizem um cartaz (físico ou digital) com as principais informações da musicista, como: gênero musical, biografia e repertório.

26

Continuação

busque vídeos da cantora Rita Lee e da sua participação entre Os Mutantes e proponha uma fruição desses elementos da fusão rítmica e instrumental, tão raros à época.

Foco na Linguagem

1. Auxilie os estudantes a se organizarem em grupos, cuidando para compor grupos que integrem diferentes habilidades. Os estudantes podem realizar a pesquisa na internet ou com os familiares e as pessoas que conhecem para identificar também as mulheres musicistas da sua região. Organize com os estudantes uma exposição dos cartazes na comunidade escolar com a finalidade de divulgar e valorizar as mulheres brasileiras na arte.

“SÃO COISAS NOSSAS”

Uma das canções mais marcantes do movimento tropicalista é “Tropicália”, lançada em 1967 no álbum **Caetano Veloso**. Em seu livro **Verdade tropical**, Caetano Veloso revelou que uma das referências para compor “Tropicália” foi a canção “São coisas nossas”, do cantor e compositor Noel Rosa (1910-1937). Escrita em 1932, a canção “São coisas nossas”, do cantor e compositor Noel Rosa, apresenta um retrato do Brasil nas primeiras décadas do século XX, destacando características culturais e sociais do país.

Leia a seguir a letra dessa canção.

São coisas nossas

“Queria ser pandeiro
Pra sentir o dia inteiro
A tua mão na minha pele a batucar
Saudade do violão e da palhoça
Coisa nossa, coisa nossa

O samba, a **prontidão**
E outras bossas
São nossas coisas
São coisas nossas

Refrão

Malandro que não bebe
Que não come
Que não abandona o samba
Pois o samba mata a fome
Morena bem bonita lá na roça
Coisa nossa, coisa nossa

Refrão

Baleiro, jornaleiro
Motoneiro, condutor e passageiro
Prestamista e vigarista
E o bonde que parece uma carroça
Coisa nossa, muito nossa!

Refrão

[...]”

ROSA, Noel. São coisas nossas. In: VILA, Martinho da. **Poeta da cidade**: Martinho canta Noel. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2010.

Prontidão: falta de dinheiro.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Leia um trecho da canção “São coisas nossas” e ouça o áudio “São coisas nossas”, de Noel Rosa.

Depois, responda às questões propostas.

- a) Em sua opinião, o que Noel Rosa quis dizer no refrão “O samba, a prontidão / E outras bossas / São nossas coisas / São coisas nossas”?
- b) Reúna-se com quatro colegas e, tendo como referência a canção de Noel Rosa, elaborem um cartaz com o título “São coisas nossas”. Representem nesse cartaz aspectos culturais, políticos e sociais do Brasil atual, desenhando ou colando imagens de jornais e revistas. Apresentem sua produção aos demais colegas no dia agendado pelo professor.



São coisas nossas

Foco na linguagem

1. a) Espera-se que os estudantes comentem que o autor se refere não apenas a aspectos culturais, mas também a uma questão social do Brasil na década de 1930: a falta de dinheiro de uma parcela da população.

b) Essa atividade pode ser orientada em sala de aula e realizada pelos estudantes em casa. Auxilie-os na pesquisa, no recorte e na colagem de imagens de produtos, alimentos, pessoas, paisagens e manifestações sociais, políticas e culturais ou modos de vida que expressem a identidade brasileira. Como suporte, os estudantes podem trabalhar com cartolina ou papel-cartão. Aqueles que optarem por desenhos ou pintura podem utilizar cartolina branca. Os que optarem por colagem pesquisarão as imagens em jornais ou revistas. Agende uma data para a entrega do cartaz e organize uma exposição dos trabalhos. Peça aos grupos que apresentem e comentem sua produção.

Contextualização

Comente com os estudantes que muitos artistas utilizavam a linguagem musical para denunciar abusos e manifestar sua oposição ao Regime Militar.

A linguagem utilizada nas composições, em geral, era simples e direta. Na época em que elas foram produzidas, a letra era muito valorizada, por ser instrumento de transmissão de denúncias sociais. Uma característica marcante das letras dessas canções é a repetição de frases como forma de auxiliar a memorização pelos ouvintes. Comente com a turma que essas canções são compostas, em geral, de poucos acordes e apresentam um ritmo contínuo e simplificado.

O texto a seguir traz informações sobre o gênero canção de protesto. Se julgar oportuno, apresente essas informações aos estudantes.

[Canção de protesto]

“[...] Gênero de canção de origem universitária, com que, a partir de 1965, os jovens compositores da classe média do Rio de Janeiro [(RJ)] e São Paulo [(SP)] aspiravam dar consciência, às grandes camadas da população, dos problemas político-econômicos do Brasil. Lançada com o *show Opinião* e com as músicas de crítica social do compositor Alberto Ribeiro, no espetáculo **Joana em flor**, de Reinaldo Jardim, do Teatro de Arena, no Rio de Janeiro, a canção de protesto teve popularidade nos festivais de música popular da segunda metade da década de 1960, desaparecendo praticamente a partir da proibição da canção ‘[Pra não] dizer que não falei das flores’, também conhecida por ‘Caminhando’, de Geraldo Vandré, em 1968.”

MARCONDES, Marcos Antônio (org.). **Enciclopédia da música brasileira**: erudita, folclórica e popular. 2. ed. São Paulo: Art Editora, 1998. p. 144.

OS FESTIVAIS DA CANÇÃO

Você viu nas páginas anteriores que o movimento tropicalista surgiu em um festival de música popular realizado em 1967. Os festivais eram eventos onde ocorria a divulgação de produções de compositores e músicos que marcaram a história da Música Popular Brasileira.

Transmitidos por emissoras de televisão, os festivais eram divididos em fases nacionais e internacionais, nas quais um júri técnico analisava as canções inscritas e escolhia a vencedora. Observe a fotografia reproduzida a seguir. Ela mostra um registro do III Festival Internacional da Canção, realizado em 1968.



O cantor e compositor Geraldo Vandré (à esquerda, com o violão), as irmãs e cantoras Cynara e Cybele (ao centro) e o produtor musical, jornalista e compositor Nelson Motta (à direita, de frente), entre outros artistas, durante o III Festival Internacional da Canção, no Rio de Janeiro (RJ), em 1968.

No festival de 1968, Cynara e Cybele (1940-2014) interpretaram a canção “Sabíá”, de Chico Buarque e Tom Jobim. Essa canção conquistou o primeiro lugar no festival. A canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, que você conhecerá na próxima página, ficou em segundo lugar. O resultado, no entanto, não agradou o público, que preferia a canção de Vandré.

Os festivais também foram um espaço de resistência ao Regime Militar. Artistas como Geraldo Vandré e Chico Buarque usavam esse espaço para apresentar canções em que questionavam, por meio de **metáforas** e palavras de duplo sentido, as decisões tomadas pelo governo militar. Muitas canções de protesto foram censuradas.

Metáfora: designação de um objeto ou característica mediante uma palavra que designa outro objeto ou característica que tem com o primeiro uma relação de semelhança.

“PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”

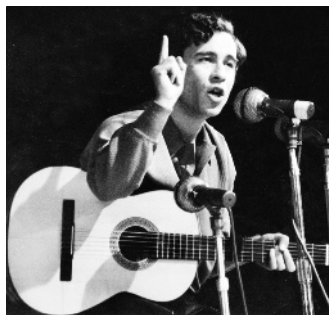
A canção “Pra não dizer que não falei das flores”, apresentada por Geraldo Vandré no festival de 1968, se tornou um hino da juventude da época. Pouco tempo após a apresentação, a canção foi censurada, e Geraldo Vandré, obrigado a exilar-se no Chile e, depois, na França.

Leia, a seguir, a letra dessa canção e ouça o áudio “Trecho de ‘Pra não dizer que não falei das flores’, de Geraldo Vandré”.



Pra não dizer que não falei das flores

Geraldo Vandré durante apresentação no III Festival Internacional da Canção, em 1968.



ARQUIVO/AGÊNCIA GLOBO

Pra não dizer que não falei das flores

“Caminhando e cantando
e seguindo a canção
Somos todos iguais
braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas,
campos, construções
Caminhando e cantando
e seguindo a canção

Vem, vamos embora
que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
não espera acontecer

Pelos campos há fome
em grandes plantações
Pelas ruas marchando
indecisos cordões
Ainda fazem da flor
seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
vencendo o canhão

Refrão

Há soldados armados,
amados ou não
Quase todos perdidos
de armas na mão

Refrão
(2x)

Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria
E viver sem razão

Refrão

Nas escolas, nas ruas,
campos, construções
Somos todos soldados,
armados ou não
Caminhando e cantando
e seguindo a canção
Somos todos iguais
braços dados ou não
Os amores na mente,
as flores no chão
A certeza na frente,
a história na mão
Caminhando e cantando
e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
uma nova lição

Refrão”

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores.
In: SIMONE. **Ao vivo no Canecão**. Rio de Janeiro: EMI-
Odeon, 1980. Lado B. Faixa 9. © 100% EDITORA MÚSICA
BRASILEIRA MODERNA LTDA. (Fermata do Brasil).

Faça no diário
de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Escolha um tema social e crie um poema de protesto sobre algo que lhe cause incômodo. A sua criação também pode, futuramente, se tornar a letra de uma canção.

Contextualização

Essa é uma canção muito conhecida e possivelmente os estudantes já a tenham ouvido anteriormente. Caso ache interessante, explore mais a música perguntando a eles se conhecem gravações mais recentes dessa canção.

É provável que eles conheçam, por exemplo, a versão de Charlie Brown Jr. Se houver interesse, proponha uma pesquisa a esse respeito.

Sugestão de atividade

Essa é uma música de fácil assimilação e com um refrão marcante. Você pode propor aos estudantes uma atividade de canto coletivo.

Organize a turma em grupos, de modo que cada grupo ficará responsável por cantar uma estrofe e a turma toda cantará o refrão.

O áudio poderá ser usado como apoio para os primeiros ensaios, mas quando os estudantes sentirem segurança poderão cantar *a capella*, ou seja, sem acompanhamento instrumental.

Foco na linguagem

1. Essa atividade pode ser realizada individualmente ou em grupo. Auxilie os estudantes na escolha do tema, orientando-os a criar tópicos para justificar o protesto e a indicar eventuais soluções. Agende uma data para a apresentação dos trabalhos e, caso alguém ou algum grupo tenha realizado uma composição musical, organize a apreciação, incentivando e valorizando a obra criada. Avalie se as justificativas e as sugestões de solução para protestos são coerentes e respeitam os direitos humanos.

Contextualização

Comente com os estudantes que **Roda viva** foi a primeira peça teatral escrita por Chico Buarque e estreou no Rio de Janeiro em 1968.

Explique que o enredo da peça criticava duramente o artista que “vendia a alma em troca da fama”. Comente com eles, também, que **Roda viva** conta a história de um compositor que é usado pela máquina da televisão e, depois, simplesmente descartado.

Dirigida por José Celso Martinez Corrêa, a peça obteve sucesso e se tornou símbolo da crítica ao Regime Militar.

Foco na linguagem

1. Caso os estudantes não se recordem de nenhuma canção, oriente-os a realizar uma pesquisa, ouvir algumas canções e selecionar uma para a apresentação. No dia agendado, peça a eles que formem uma roda. Convide-os a interpretar um trecho da canção de Chico Buarque previamente selecionado ou a formar grupos para se apresentar em conjunto. Incentive a participação de todos e estimule o respeito pelas apresentações dos colegas.

Indicações

Além de músico e compositor, Chico Buarque é escritor de literatura. Conheça alguns de seus livros:

BUARQUE, Chico. **Leite deramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BUARQUE, Chico. **O irmão alemão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CHICO BUARQUE E A CENSURA

O cantor e compositor Chico Buarque também teve canções censuradas. A primeira obra do artista a ser censurada foi “Tamandaré”, canção que integrava, em 1966, o *show Meu refrão*. Chico teve de retirar a canção do repertório, considerada ofensiva à memória de Joaquim Marques Lisboa (1807-1897), o almirante Tamandaré, patrono da Marinha brasileira.

Diante das pressões dos militares, em 1969, Chico Buarque mudou-se para a Itália. Em 1973, já de volta ao Brasil, Chico produziu, em parceria com o cantor e compositor Gilberto Gil, a canção “Cálice” (que sugere a imposição “cale-se”), que teve a letra vetada pela censura.

Em 1978, ao retornar para o Brasil, Chico Buarque foi detido pelo Departamento de Ordem Política e Social (Dops), órgão criado para reprimir as manifestações contra a ditadura militar. Chico Buarque também participou ativamente do movimento Diretas Já, na década de 1980, pelas eleições diretas para presidente da República.



Chico Buarque em apresentação no Rio de Janeiro (RJ), em 2012.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Você conhece alguma canção de Chico Buarque? Em caso afirmativo, cante um trecho dessa canção para os colegas.

“APESAR DE VOCÊ”

Em 1970, Chico Buarque voltou da Itália, após ser informado de que a situação política no Brasil tinha melhorado. No entanto, ao ver que o cenário político do país continuava o mesmo, ele compôs a canção “Apesar de você”. Leia, a seguir, a letra dessa canção.

Apesar de você

“(Amanhã vai ser outro dia...)”

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão, não
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar

Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa

(Apesar de você)

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente

(Apesar de você)

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal, la, laiá, la, laiá...”

BUARQUE, Chico. Apesar de você. In: BUARQUE, Chico. **Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Philips: Polygram, 1978. Faixa 11.

Continuação

Veja: Tom Jobim, nosso grande mestre, era um conhecedor profundo de Chopin e Debussy, dos impressionistas, entre muitos outros. E tudo isso está em nossa música, misturado, junto com os boleros cubanos e os ritmos mexicanos. O Brasil não exclui, assimila. O resultado foi complexo, rico e único.

[...]”

BARCA, Antonio Jiménez. Chico Buarque: “A música brasileira não exclui, assimila”. **El País**, 25 maio 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/22/cultura/1432308262_225624.html. Acesso em: 13 maio 2022.

Foco na linguagem

1. Apesar de disfarçar sua crítica em uma suposta briga de namorados, Chico Buarque a endereça ao governo militar.
2. A canção de Chico Buarque é um samba. Ajude os estudantes a perceber o ritmo e a presença dos instrumentos de percussão.
3. Ajude os estudantes a perceber as diferenças no ritmo e no andamento das duas músicas. Informe-os de que a música “Pra não dizer que não falei das flores” é acompanhada apenas de violões (base e solo). Na música “Apesar de você”, é possível notar, além do violão, a presença de vários instrumentos de percussão.
4. Oriente a pesquisa dos estudantes. Ela pode ser realizada na internet. Instrua-os a registrar no diário de bordo, se possível, a letra da canção, o nome do compositor e o do intérprete, a data da composição, o tema da canção e a quem está endereçada a crítica.

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. Em sua opinião, quem seria “você” a que Chico Buarque se refere na canção “Apesar de você”?
2. Ouça o áudio “Apesar de você”, de Chico Buarque de Hollanda” e responda: em sua opinião, essa canção pertence a que estilo musical? Comente sua resposta com os colegas.
3. Que diferenças você percebe entre o ritmo dessa canção e o de “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré?
4. Atualmente, há artistas brasileiros que usam a música para protestar contra situações de violação dos direitos humanos? Faça uma breve pesquisa sobre o assunto, registre os resultados no diário de bordo e compartilhe-os com os colegas.



31

Contextualização

Para conhecer mais sobre Chico Buarque, leia um trecho da entrevista do jornal **El País** com o artista:

“[...]”

- P. [Pergunta]** Por que a música popular brasileira é tão conhecida e a literatura não?
- R. [Resposta]** [...] É verdade, por exemplo, que a Argentina é um povo mais literário do que o brasileiro. E os escritores brasileiros também jogam com uma desvantagem, porque o português é mais desconhecido. E a riqueza musical brasileira é facilmente exportável, não precisa de tradução.
- P.** Por outro lado, por que a música brasileira é tão aceita, tão apreciada?
- R.** Porque, principalmente depois da bossa nova, tem a influência negra, é filha do samba, mas com um toque de jazz, um toque harmônico. E também tem influência dos grandes compositores da música clássica.

Continua

31

Contextualização

Ao iniciar este tópico, comente com os estudantes que, na década de 1980, várias bandas de *rock* tornaram-se populares no Brasil, conquistando grandes plateias. Era o chamado *rock* nacional, que atingia as diferentes camadas sociais brasileiras.

Comente que as canções produzidas por esses grupos, ainda sob o reflexo dos anos do Regime Militar, em geral, tinham caráter de denúncia ou protesto em relação à situação política do país.

Comente ainda que, nessa época, formaram-se bandas como Barão Vermelho, Titãs, Os Paralamas do Sucesso, Legião Urbana, Ira!, Capital Inicial, Plebe Rude, Ultraje a Rigor e RPM. Pergunte aos estudantes se conhecem esses grupos e se sabem quais deles ainda estão em atividade.

Sugestão de atividade

Observe com os estudantes que estas bandas são originárias das grandes capitais brasileiras. Nessas cidades, comumente, estão concentrados os grandes estúdios de gravação e produtoras que contratam essas bandas, facilitando o seu sucesso e o reconhecimento pelo grande público em âmbito nacional.

Inicialmente, promova um debate, em aula, abordando as seguintes questões:

- Como os musicistas mais famosos do Brasil se tornam conhecidos?
- Atualmente, é possível ser reconhecido nacionalmente sem a utilização das mídias sociais e plataformas digitais?

Essa pode ser uma oportunidade de abordar o tema **Trabalho**, que integra o **Tema contemporâneo transversal Economia**.

Proponha aos estudantes uma pesquisa na internet ou em entrevistas com musicistas da sua região sobre artistas e bandas que não estão vinculados a grandes

Continua

O ROCK NA DÉCADA DE 1980

Nos anos 1980, o *rock* nacional adquiriu a característica de representar os ideais de protesto e descontentamento político e social. Nessa época, as letras desse estilo musical passaram a refletir sobre a situação política e econômica do país. Foi nesse contexto que surgiram bandas como Barão Vermelho, Titãs, Os Paralamas do Sucesso e Legião Urbana.

BARÃO VERMELHO

A banda Barão Vermelho foi formada no Rio de Janeiro em 1981 e lançou os músicos Cazuzu (1958-1990) e Roberto Frejat, principais compositores e intérpretes das canções desse grupo. As canções “Bete Balanço” e “Maior abandonado”, por exemplo, dois dos maiores sucessos do Barão Vermelho, são de autoria da dupla.

Com a saída de Roberto Frejat do Barão Vermelho, em 2017, o grupo passou a contar com Guto Goffi (baterista), Maurício Barros (tecladista), ambos da formação original, Rodrigo Suricato (vocalista), Rodrigo Santos (contrabaixista) e Fernando Magalhães (guitarrista).



Os músicos Guto Goffi, Maurício Barros, Rodrigo Suricato, Rodrigo Santos e Fernando Magalhães, do Barão Vermelho, em fotografia no Rio de Janeiro (RJ), em 2017.

LEO MARTINS/AGÊNCIA O GLOBO

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

TITÃS

A banda Titãs foi criada em 1982 e gravou seu primeiro álbum em 1984. Ao longo dos anos, diversos cantores e compositores foram lançados pelos Titãs, como Arnaldo Antunes e Nando Reis, que seguiram carreira solo após saírem da banda. A formação original dos Titãs contava ainda com os músicos Charles Gavin e Marcelo Fromer (1961-2001). Atualmente, os Titãs contam com os seguintes artistas: Tony Bellotto toca guitarra; Branco Mello faz o vocal e toca baixo elétrico; Sérgio Britto faz o vocal, toca teclados e baixo elétrico; Mario Fabre toca bateria; e Beto Lee toca guitarra.



Mario Fabre, Tony Bellotto, Beto Lee, Branco Mello e Sérgio Britto, dos Titãs, em São Paulo (SP), em 2016.

32

Continuação

estúdios ou produtoras, isto é, são conhecidos como musicistas independentes. Agende uma data para a exposição das informações coletadas.

Ressalte que os grupos independentes utilizam a internet para se autodivulgarem, possibilitando o acesso à sua produção musical pelo público, mesmo desvinculados de grandes gravadoras ou produtoras musicais.

Caso seja possível, escute a produção musical desses grupos e compare com os artistas que atualmente se encontram no cenário *pop*.

Vale destacar que esse assunto será aprofundado no próximo Tema.

OS PARALAMAS DO SUCESSO

Formada em 1982, a banda Os Paralamas do Sucesso conta com o guitarrista e cantor Herbert Vianna, o baixista Bi Ribeiro e o baterista João Barone como seus integrantes. Ao longo dos anos, essa banda lançou canções de muito sucesso, como “Óculos”, “Meu erro” e “Uma brasileira”.



MARCO ARCOVERDE/ISTADAO CONTEUDO

João Barone, Herbert Vianna e Bi Ribeiro, integrantes dos Paralamas do Sucesso, no Rio de Janeiro (RJ), em 2014.

LEGIÃO URBANA

Em Brasília (DF), em 1982, Renato Russo (1960-1996) se reuniu com três amigos e criou uma das bandas de maior expressividade da história do rock brasileiro, a Legião Urbana. Nessa década, o Distrito Federal foi o berço de diversas bandas de rock, como Capital Inicial e Raimundos. Em 1985, além do cantor e compositor Renato Russo, a banda contava com Marcelo Bonfá na bateria, Dado Villa-Lobos na guitarra e Renato Rocha no baixo elétrico, e foi com essa formação que eles lançaram o primeiro álbum intitulado **Legião Urbana**. A banda permaneceu em atividade até 1996, ano de falecimento de Renato Russo.



Os músicos Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá no Rio de Janeiro (RJ), em 1993.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Você conhece canções das bandas apresentadas nesta página e na página anterior? Em caso afirmativo, fale sobre elas com os colegas.
2. Forme um grupo com cinco colegas. Pesquisem e registrem, no diário de bordo, as bandas de rock nacionais que fazem sucesso hoje. Na data agendada pelo professor, apresentem os resultados aos colegas.



Foco na linguagem

1. É possível que os estudantes conheçam canções das bandas mencionadas, pois todas ainda fazem muito sucesso entre o público jovem. Muitas canções desses grupos são regravadas e utilizadas como trilhas de filmes, novelas e outros programas de televisão. Comente com eles que, nos últimos anos, a vida e a obra da banda Legião Urbana influenciaram a produção de filmes. É o caso de **Somos tão jovens** (2013), do diretor Antonio Carlos da Fontoura, que retrata a vida de Renato Russo e a formação da Legião Urbana, e de **Faroeste caboclo** (2013), de René Sampaio, que é uma adaptação da canção homônima.

2. Auxilie os estudantes na formação dos grupos e na seleção das fontes de pesquisa. Se julgar pertinente, peça a eles que organizem uma *playlist* com canções das bandas pesquisadas e compartilhem a seleção com os colegas.

Contextualização

O texto a seguir aborda a importância de Cazuzu (1958-1990) para a história da música brasileira e compara-o ao poeta romântico Álvares de Azevedo (1831-1852). Se possível, explore essa relação em parceria com o professor de Língua Portuguesa.

[Álvares de Azevedo e Cazuzu: semelhanças e diferenças]

“Assim como Álvares de Azevedo é considerado o poeta maldito do romantismo brasileiro, Cazuzu é considerado o poeta maldito do rock brasileiro dos anos 1980.

Suas letras marcantes e personalíssimas lhe deram o título de letrista mais agressivo do rock.

Assim como Álvares de Azevedo surpreendeu toda uma geração com sua poesia e personalidade dualista baseada na contradição, talvez a contradição que ele sentisse como adolescente: ora se mostra casto, sentimental, ingênuo, ora se mostra descrente no amor, pessimista, melancólico, Cazuzu também surpreendeu sua geração, sua família e a geração de músicos da década de 1980 com textos poéticos de intenso lirismo, crítica social, sátira, caracterizando-se como um Neorromântico em plena época pós-moderna.

[...]

Com criatividade, poeticidade e lirismo, Cazuzu fez do rock, ritmo musical que nasceu nos Estados Unidos, um ritmo brasileiro com características próprias. [...]

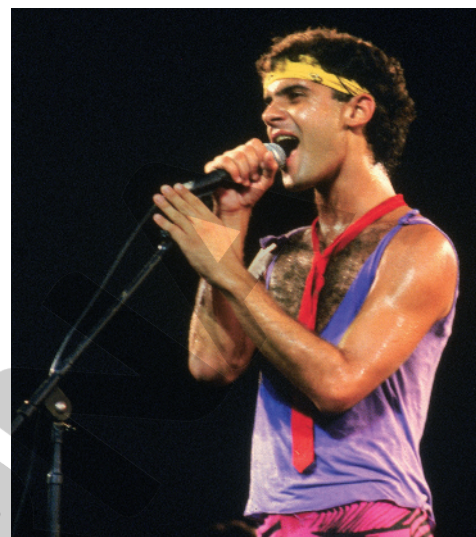
Cazuzu conseguiu quebrar tabus dos grandes meios de comunicação em relação ao rock. Com o Brasil saindo do período da ditadura, ironicamente ele teve acesso ao maior veículo de comunicação, a Rede Globo,

Continua

A OBRA DE CAZUZU

O cantor e compositor Agenor de Miranda Araújo Neto, o Cazuzu, foi vocalista da banda Barão Vermelho até 1985, quando deu início à sua carreira solo.

Mesmo após deixar o Barão Vermelho, Cazuzu manteve sua parceria musical com Roberto Frejat, coautor de muitas canções gravadas por Cazuzu em seus discos solo. Entre as canções de sucesso gravadas por Cazuzu estão “Codinome Beija-flor”, “Ideologia”, “O tempo não para”, “Faz parte do meu show” e “Brasil”.



Cazuzu em show no Rio de Janeiro (RJ), em 1985.

JORGE ROSEMBERG/ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.

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

A música “Brasil” foi lançada por Cazuzu em 1988, no álbum **Ideologia**. Nessa época, após anos de ditadura, o país passava por um processo de redemocratização, período em que foram restituídos os direitos de cidadania. Nesse mesmo ano, foi promulgada a Constituição de 1988, que ficou conhecida como “Constituição cidadã”. Esse panorama político e social vivido pelos brasileiros após mais de vinte anos de Regime Militar está presente na letra da canção “Brasil”. Na próxima página, você realizará atividades com base nessa letra.



Ideologia foi o terceiro álbum lançado por Cazuzu em carreira solo. “Brasil” está entre as canções que fazem parte desse álbum.

34

Continuação

que incluiu suas músicas nas trilhas sonoras de suas telenovelas. Paradoxalmente, essas músicas criticavam a burguesia e instigavam os formadores e detentores do poder.”

LIMA, Givaldo Kleber Albuquerque. Cazuzu: o último dos românticos? In: SILVA, Enaura Quixabeira Rosa (org.). **Miradas literárias**: leituras de textos brasileiros. Maceió: Edufal, 2004. p. 140-141.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Leia, a seguir, a letra da canção “Brasil”, ouça o áudio “Brasil”, de Cazuza, George Israel e Nilo Romero” e responda às questões.



Brasil

“Não me convidaram
Pra esta festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer...
Não me ofereceram
Nem um cigarro
Fiquei na porta
Estacionando os carros
Não me elegeram
Chefe de nada
O meu cartão de crédito
É uma navalha...”

Brasil!
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim...
Refrão

Não me convidaram
Pra essa festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer...

Não me sortearam
A garota do Fantástico
Não me subornaram
Será que é o meu fim?
Ver TV a cores
Na taba de um índio
Programada
Pra só dizer ‘sim, sim’

Refrão

Grande pátria
Desimportante
Em nenhum instante
Eu vou te trair
Não, não vou te trair...

Refrão

Confia em mim
Brasil!!”

CAZUZA; ISRAEL, George; ROMERO, Nilo. Brasil. In: CAZUZA. *Ideologia*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1988. Faixa 6.

- Qual seria a intenção dos autores ao usar a expressão “Brasil! Mostra tua cara” no refrão da canção? Dê a sua opinião e ouça a dos colegas.
- Pesquise outras canções da música brasileira desse período que também buscavam colocar em discussão alguma questão política ou social. Depois, apresente-as aos colegas na data previamente agendada pelo professor.
- Que elementos do *rock* podem ser identificados nessa canção?
- Com a orientação do professor, forme um grupo com quatro colegas. Escrevam uma paródia da música “Brasil” para retratar algum tema escolhido pelo grupo. Para isso, vocês devem substituir a letra original pela letra escrita pelo grupo. Para os ensaios e para a apresentação, utilizem o áudio “Versão instrumental de ‘Brasil’, de Cazuza, George Israel e Nilo Romero”. Ensaiem e, na data agendada pelo professor, apresentem-na aos colegas de turma.



Avaliação

Nessas atividades, você teve oportunidade de conhecer alguns músicos brasileiros que procuravam, em suas canções, discutir questões políticas e sociais do país. Reflita sobre as questões propostas a seguir e registre essas reflexões em seu diário de bordo.

- Na sua opinião, a atitude desses músicos foi uma característica exclusiva daquele período no qual o Brasil estava sob o Regime Militar?
- Conhece algum artista atual que tenha esse tipo de proposta? Em caso afirmativo, quais são as questões políticas ou sociais abordadas por esse músico em sua obra?

35

Experimentações

- Espera-se que os estudantes comentem que esse trecho se refere ao momento histórico vivido no Brasil, em que se pretendia dar ao país uma “nova cara”, após muitos anos de Regime Militar. Apresente-lhes mais informações sobre o período de redemocratização. Observe que os compositores sugerem a necessidade de transparência e clareza nos processos decisórios pedindo que o Brasil se exponha, o que pode ser associado aos processos eleitorais anteriores à democracia, que aconteciam por via indireta.
- Organize inicialmente um período para que a pesquisa seja realizada. Ela pode ser feita na internet ou por meio de entrevistas com pessoas que viveram naquele período. Estipule também com os estudantes qual será a forma de registro dessa pesquisa, para facilitar a apresentação dos dados coletados. Caso julgue necessário, mostre algumas gravações e discuta na sala.

Continua

Continuação

c) Espera-se que os estudantes comentem o ritmo e a presença da guitarra elétrica e da bateria.

d) Explique aos estudantes que a paródia é uma imitação cômica, irônica ou bem-humorada de uma obra musical. Para fazer uma paródia, é importante estudar o assunto a ser abordado. Assim, é fundamental que eles realizem uma pesquisa sobre o tema escolhido. Para compor a paródia, os estudantes deverão estar atentos ao ritmo da música. Depois, deverão cantar verificando se a criação se encaixa no ritmo. Reserve tempo para a composição e para o ensaio. Sendo assim, faz-se necessária mais de uma aula para organização e execução desta atividade. Agende uma data para a apresentação e, depois, promova um debate para que todos possam comentar e avaliar a atividade.

Avaliação

O objetivo dessa avaliação é fazer com que os estudantes tragam a discussão para o momento atual. Incentive-os a buscar em suas referências musicais os artistas contemporâneos que usam suas músicas como uma forma de denúncia ou crítica aos problemas atuais.

Objetivos

- Relacionar o desenvolvimento tecnológico com a história da música.
- Conhecer os primeiros aparelhos que possibilitaram a gravação e a reprodução sonora.
- Compreender o papel desempenhado pelo disco de vinil e pela fita cassete para a indústria da música e caracterizar a era digital.
- Conceituar indústria cultural e cultura de massa.
- Analisar a música concreta e a música eletroacústica e caracterizar a música eletrônica.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR03), (EF69AR17), (EF69AR18), (EF69AR21), (EF69AR23), (EF69AR31), (EF69AR33) e (EF69AR35).

Contextualização

Se julgar oportuno, comente com os estudantes como funciona o **fonógrafo**. Explique a eles que o som se propaga por meio de ondas que, ao movimentarem as moléculas do ar, chegam a nossos ouvidos e são interpretadas pelo cérebro, que as transforma em informação.

O fonógrafo grava o som da seguinte maneira: ao falarmos em um grande cone, nossa voz, por meio de suas ondas sonoras, movimenta uma fina membrana localizada no fim desse cone; essa membrana se conecta a uma agulha que mecanicamente se movimenta, fazendo finos sulcos (riscos) em um cilindro que está horizontalmente posicionado e sendo girado por uma manivela.

Para a reprodução do som, realiza-se o mesmo movimento com a manivela, porém recolocando a agulha no início do cilindro. A agulha percorre esses sulcos, movimentando a membrana, que amplifica o som pelo cone.

Nesse momento, você pode dizer aos estudantes que, no

Continua



NOVAS EXPERIÊNCIAS

A POSSIBILIDADE DE GRAVAR E REPRODUZIR SONS

O desenvolvimento tecnológico sempre acompanhou a história da música. Imagine, por exemplo, que antes da invenção do gravador sonoro só era possível registrar uma composição musical por meio do registro manuscrito das partituras, e a audição só poderia acontecer com a apresentação ao vivo de um instrumento musical ou de um cantor. Por essa razão, afirma-se que a possibilidade de gravar um som mudou a história da música. Mas você sabe quando foi inventado o primeiro gravador de som e quem foi o responsável por essa invenção?

Em 1877, Thomas Edison (1847-1931) criou o **fonógrafo**, o primeiro aparelho que possibilitou a gravação e a reprodução de sons.

Poucos anos depois da invenção do fonógrafo, em 1888, surgiu o **gramofone**, aparelho que possibilitava a gravação e a reprodução de sons em discos metálicos. O gramofone foi desenvolvido por Emil Berliner (1851-1929) e representou uma grande inovação, pois possibilitava a gravação de várias cópias de um disco com base em uma matriz. A invenção do gramofone abriu caminho para a música gravada da maneira como a conhecemos atualmente.



Thomas Edison fotografado ao lado de um fonógrafo, uma de suas principais invenções. Fotografia de 1908.



Emil Berliner manuseia um gramofone. Fotografia de 1927.

36

Continuação

começo do século XX, os estudos mais aprofundados da eletricidade e o domínio cada vez mais complexo de sua manipulação marcaram significativamente o avanço da tecnologia a serviço da música. Os compositores e instrumentistas passaram a utilizar diferentes equipamentos (microfones, alto-falantes, gravadores e reprodutores de som) e instrumentos musicais elétricos para a criação e a produção musical. Nesse período também ocorreu a popularização do rádio, que foi fundamental para a divulgação da produção musical em maior escala.

MÚSICA E INDÚSTRIA

O desenvolvimento do **disco de vinil** no final de 1940 marcou outro momento da história da música. Mais leves que os discos utilizados no gramofone, os discos de vinil possibilitaram a gravação de vários áudios organizados em faixas. Sua popularização contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da indústria da música, pois possibilitou a comercialização de discos em grande escala. Mesmo com o desenvolvimento de novas tecnologias, muitos artistas ainda lançam álbuns gravados em discos de vinil.



O cantor e compositor Criolo, lançou, em 2017, o álbum **Espiral de ilusão** em vinil.

Outra invenção muito importante para a indústria e para a difusão da música em larga escala foi a gravação de áudio em fita magnética, tecnologia que se popularizou com a criação da **fita cassete**, em 1963. A fita cassete consiste em um rolo de fita magnética alojado em uma caixa de plástico. Os sons são gravados nessa fita.



Fita cassete.

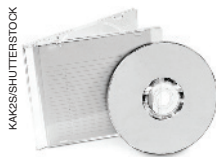
FOCO NA LINGUAGEM

- Em grupo, realizem quatro a cinco entrevistas com pessoas da comunidade escolar ou de onde vocês vivem e registrem as respostas no diário de bordo para os seguintes questionamentos:
 - Que tecnologias os entrevistados mais utilizam para escutar música?
 - Por qual meio ou canal os entrevistados ouvem uma música pela primeira vez, quando elas são lançadas?



Faça no diário de bordo.

No início da década de 1980, com o surgimento do **compact disc** (CD), a música entrou na chamada era digital. A criação da tecnologia do CD representou um grande avanço, pois com ele foi possível ampliar o tempo de gravação. Atualmente, em um CD podem-se gravar até 80 minutos.



O CD é produzido com acrílico.

Com o passar do tempo, os CDs foram sendo substituídos por diversos aparelhos que armazenam músicas. Embora pequenos, muitos desses aparelhos armazenam até milhares de músicas. E os avanços não pararam por aí. Na atualidade, a relação com o armazenamento e com o consumo de música mudou. Hoje, é possível ouvir qualquer música no momento que você desejar, desde que esteja conectado à internet.



O **notebook** é um dos aparelhos em que é possível armazenar e reproduzir músicas.

PARA VISITAR

- Exposição virtual **Sound and movement [Som e movimento], de Nakamura Keith Haring Collection.** Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/1AUBSULhTEdqIA>. Acesso em: 15 maio 2022. Visite a exposição que mostra as parcerias do artista Keith Haring para a produção de capas de discos.

Continuação

José Rozenblit (1927-2016). Recife, oriundo de uma família judia de origem romena, Rozenblit foi um admirador do frevo e de outros ritmos nordestinos.

Nos anos 1970, as gravadoras multinacionais começaram a interferir na produção nacional, dificultando a competição no mercado das gravadoras nacionais. Basta lembrar que, na década de 1980, das seis gravadoras existentes no país, apenas uma era brasileira.

Nos anos seguintes, ocorreu a reorganização dessas indústrias, por meio da flexibilização e do controle das vias de produção. Além disso, o advento da internet acarretou a criação de outro espaço de produção e de divulgação musical, e surgiram mais possibilidades de os selos independentes ocuparem o mercado e o aumento do comércio informal, como a pirataria.

Foco na linguagem

1. Solicite aos grupos que realizem uma pesquisa, dentro ou fora do ambiente escolar, a fim de saber quais fontes tecnológicas as pessoas pesquisadas escutam ou se elas consomem algum tipo de produção musical. Os estudantes podem perguntar aos entrevistados:

- Onde normalmente você escuta música?
- Você vai a *shows* ou espaços culturais para escutar música ao vivo? Com que frequência?
- Em que meio de comunicação você costuma conhecer ou escutar uma música pela primeira vez?

Contextualização

Ao abordar a história da indústria fonográfica, destaque para os estudantes que a Casa Edson, na cidade do Rio de Janeiro, foi o primeiro estúdio de gravação no Brasil, fundado em 1900 pelo imigrante tcheco Frederico Figner (1866-1947). Também na mesma cidade e por iniciativa do mesmo empreendedor tcheco (de origem judaica), em 1913, foi inaugurada a primeira fábrica de discos no país, a Odeon. Ela se encarregava de todo o processo industrial, desde a gravação da obra musical até a prensagem dos discos.

Na década de 1930, ocorreram várias mudanças nas tecnologias de gravação e de manipulação dos áudios, além do surgimento de gravações de novos gêneros musicais, entre eles notadamente o samba. Nessa época e até a década de 1960, havia também no Brasil as multinacionais Columbia e RCA-Victor, além da brasileira Odeon e de mais outras indústrias fonográficas. De 1954 a 1984, no Recife – portanto, fora do eixo Sul-Sudeste –, existiu uma importante fábrica de discos de capital totalmente nacional: a Rozenblit, fundada pelo comerciante

Arte e muito mais

Antes de iniciar o trabalho com esse tópico, como aquecimento para a aprendizagem e também a fim de avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os assuntos tratados, você pode fazer algumas perguntas a eles, por exemplo: Vocês sabem o que são meios de comunicação de massa?; Vocês acham que os meios de comunicação podem influenciar as pessoas e moldar gostos e opiniões?

Explique a eles que os meios de comunicação de massa são os veículos de comunicação que alcançam um grande número de pessoas, tais como canais de televisão, emissoras de rádio, grandes jornais. Partindo das respostas deles e dos exemplos que apresentarem, diga-lhes que, muitas vezes, para atingir um público cada vez maior, os meios de comunicação criam produtos padronizados, ou seja, massificam o gosto das pessoas, sem levar em conta as particularidades delas.

Orientações para a pesquisa

A proposta de pesquisa da recepção de filmes da indústria cultural se relaciona com o **Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo**, com ênfase no subtema **Diversidade cultural**. Os estudantes deverão conversar sobre os filmes de seu interesse, observando padrões nos gêneros cinematográficos. Essa proposta pode ser desenvolvida em parceria com o professor de História.

A proposta pode ser organizada em algumas etapas:

- Peça ajuda aos estudantes para fazer um levantamento de cinco a dez filmes dos gêneros: ação, romance, comédia e terror. Escreva os títulos dos filmes na lousa, organizando uma coluna para cada gênero.
- Organize quatro ilhas na sala de aula, uma para cada gênero, e deixe uma cartolina em cada ilha.
- Individualmente ou em grupo, os estudantes poderão circular livremente entre

Continua

Arte e muito mais

Quando as obras artísticas se tornam bens de consumo

Em meados do século XX, os filósofos alemães Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969), ao observar e estudar os efeitos da industrialização e da produção em larga escala na arte e na cultura, criaram o conceito de **indústria cultural**.

Segundo os estudos desses filósofos, ao seguir a lógica **capitalista**, as produções artísticas transformaram-se em bens que podem ser adquiridos por um valor monetário, promovendo o lucro dos empresários que as fornecem. Esses bens são produzidos em série e em larga escala, visando atender um amplo público consumidor.

O desenvolvimento da indústria cultural ampliou o mercado de trabalho para os artistas e facilitou o acesso da população a suas obras. Para atingir o maior número de pessoas (consumidores), entretanto, as produções da indústria cultural são padronizadas, como qualquer outro produto industrializado.

Capitalismo: sistema econômico no qual os meios de produção são de propriedade privada e tem como objetivo fundamental a obtenção de lucro.



Fila de pessoas aguardando para entrar em evento musical realizado em São Paulo (SP), em 2017.

MULTICULTURALISMO

- Com a ajuda do professor, você e os colegas vão identificar filmes do repertório de vocês que pertençam aos gêneros cinematográficos: ação, romance, comédia e terror. Depois disso, o professor disponibilizará uma cartolina para cada gênero, de modo que vocês possam registrar semelhanças e diferenças entre os filmes listados para cada gênero a fim de que analisem padrões de recepção das produções cinematográficas da indústria cultural.

Faça no diário de bordo.

38

Continuação

as ilhas que quiserem, para anotar na(s) cartolina(s) semelhanças (padrões) entre os filmes de cada gênero ou características que os diferenciam, de acordo com a história de cada filme que compõe a lista do mesmo gênero.

d) É importante deixar a turma livre para transitar como preferir, já que, para expor seu gosto e seus interesses, nessa idade, é comum que eles se reúnam com os colegas com os quais têm mais afinidade, para se sentirem seguros.

e) Ao final da proposta, exponha as cartolinas para que os estudantes analisem as informações registradas.

f) Para concluir a conversa, peça a eles que reflitam e conversem sobre os padrões identificados, relacionando essa percepção com a discussão sobre a indústria cultural e a cultura de massa. Por exemplo: O que caracteriza os filmes de terror? Como são as personagens dos filmes de romance?

g) Peça-lhes que produzam um registro sobre a experiência no diário de bordo. Os estudantes podem ser avaliados pela criatividade, pela cooperação, pelo comprometimento com as orientações de cada etapa e pelas contribuições críticas à conversa.

A cultura de massa

A consolidação do ideal capitalista de produção artística ocorreu em meados do século XX, com a popularização dos jornais, do cinema, do rádio e da televisão, meios fundamentais para a difusão dos produtos da indústria cultural. Esses meios de comunicação são considerados **veículos de comunicação de massa**, pois atingem um grande público e, assim, difundem produtos e ideias.

Ao servir de meio de divulgação dos produtos da indústria cultural, os veículos de comunicação colaboram para a difusão da **cultura de massa**, termo utilizado para designar a produção destinada ao grande público.

Muitas vezes, são divulgados produtos sem considerar a heterogeneidade do público. Em razão disso, os veículos de comunicação de massa colaboram com a homogeneização do gosto popular, contribuindo para a alienação da população. Na segunda metade do século XX, diversos artistas visuais passaram a produzir obras nas quais criticavam o consumismo excessivo.



Charge de Duke sobre os meios de comunicação, publicada no jornal **O Tempo**, em 2010.



Tirinha do personagem Garfield, de Jim Davis, 2006.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Reúna-se com um colega. Discutam o significado das palavras *heterogeneidade*, *homogeneização* e *alienação* presentes no texto desta página. Depois da discussão, registrem suas conclusões no diário de bordo e as apresentem aos demais colegas.
2. Como podemos relacionar a charge reproduzida nesta página com a atividade anterior?
3. Qual é sua opinião a respeito do tema abordado na charge?
4. Sobre a tirinha da personagem Garfield reproduzida nesta página, responda no diário de bordo.
 - a) Qual é a ideia central apresentada?
 - b) Qual é a sua opinião a respeito do tema abordado?

Contextualização

Se achar oportuno, comente com os estudantes que a indústria cultural pode, por meio dos veículos de comunicação, controlar a opinião das pessoas e influenciar suas escolhas. Diga-lhes que, para evitar esse controle, é fundamental desenvolver o senso crítico, julgando tudo o que é visto na internet, na televisão, nos jornais. Sobretudo, é importante tentar descobrir os verdadeiros objetivos e significados daquilo que esses meios de comunicação apresentam. O componente História pode contribuir muito nesse momento de reflexão. Se possível, estabeleça uma parceria com o professor dessa área. Para ampliar a questão, leia o texto “Indústria cultural e cultura de massa”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Foco na linguagem

1. De acordo com o texto, a palavra *heterogeneidade* refere-se às singularidades do público consumidor. A palavra *homogeneização* faz referência ao processo de igualar ou massificar o gosto popular, por meio da imposição de padrões e valores difundidos pelos veículos de comunicação de massa, não atentando para as características peculiares dos indivíduos ou grupos. Já o termo *alienação* refere-se à perda da capacidade de refletir sobre o que é veiculado e ao consumo de produtos, marcas e ideias com base nas imposições da mídia, e não em necessidades reais e valores pessoais.

2. A terceira galinha apresenta um comportamento diferente do das demais, pois foi influenciada pelas informações veiculadas pela televisão, pelo jornal e pela internet.

3. Peça aos estudantes que apresentem sua opinião aos colegas. Nesse momento, se julgar oportuno, promova um debate sobre a influência exercida pelos meios de comunicação.

4. a) A ideia central da tirinha é de que, quando assistimos a programas de televisão, não pensamos, pois perdemos nossa capacidade de refletir sobre o que vemos e ouvimos, adotando um comportamento alienado.
b) Espera-se que os estudantes se posicionem a respeito do assunto e consigam formular uma opinião sobre a linguagem televisiva. Lembre-os de que não precisamos deixar de assistir à televisão, mas que devemos desenvolver uma postura crítica sobre tudo aquilo que vemos e ouvimos.

Contextualização

Ao abordar esse tema, comente com os estudantes que o compositor Pierre Schaeffer (1910-1995) nasceu na França. Em 1936, ao iniciar seu trabalho no Office de Radiodiffusion Télévision Française, órgão nacional responsável pela transmissão da rádio e televisão pública, começou a utilizar os equipamentos para suas pesquisas de manipulação e gravação sonora. Em 1949, ele conheceu o compositor, também francês, Pierre Henry (1927-2017), fundando o grupo de pesquisa de música concreta.

Comente com a turma que a música concreta envolve todos os processos de composição de fragmentos sonoros produzidos por sons do ambiente, de ruídos e de instrumentos e, posteriormente, manipulados em um estúdio com equipamento de edição.

A MÚSICA CONCRETA

A possibilidade de registrar sons promoveu uma série de inovações na música. Uma dessas inovações foi a **música concreta**, conceito que surgiu no final da década de 1940 e que se caracteriza pela criação de peças musicais com base na gravação e na manipulação de sons existentes, como o de rolhas saindo de garrafas e os produzidos por trens em movimento. Para isso, os músicos concretistas utilizavam a gravação em fitas magnéticas.

Os sons gravados eram utilizados de diversas formas. Os concretistas, por exemplo, conseguiam remover ou realocar trechos nas fitas, tocar trechos com velocidade mais rápida ou mais devagar, tornando os sons mais graves ou mais agudos e até mesmo tocar fitas ao contrário. Essas manipulações eram feitas em estúdios, como o retratado na fotografia a seguir.



O compositor francês Pierre Henry em estúdio musical. Fotografia da década de 1950.

Os pioneiros da música concreta foram Pierre Schaeffer (1910-1995) e Pierre Henry (1927-2017). Na década de 1950, Schaeffer e Henry lançaram "Sinfonia para um homem só", uma das composições mais importantes da música concreta. Essa música consiste na gravação de sons emitidos por diversas pessoas.



O músico Pierre Schaeffer. Fotografia de 1961.



Pierre Henry, em Paris, França, em 2008.

HERMETO PASCOAL

No Brasil, um músico influenciado pela música concreta é Hermeto Pascoal. Observe, a seguir, uma fotografia desse músico e responda: Você reconhece o instrumento musical que ele está tocando? Comente com os colegas.



JACK VARTOGIAN/GETTY IMAGES

Hermeto Pascoal durante apresentação em Nova York, Estados Unidos, em 2010.

Nascido em Lagoa da Canoa (AL), Hermeto é um dos mais reconhecidos músicos brasileiros. É **multi-instrumentista** (toca diversos instrumentos musicais) e **arranjador**, profissional que define como uma música será “distribuída” entre os diferentes instrumentos – como cada um deles participará na execução de uma música.

Além de tocar instrumentos convencionais, como acordeão, flauta e violão, Hermeto cria instrumentos utilizando materiais inusitados, como chaleiras e canos.

Para criar suas composições, Hermeto também capta sons do cotidiano e os transforma em música.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Ouça o áudio “Quando as aves se encontram nasce o som”, de Hermeto Pascoal. Você identifica os sons que foram utilizados pelo artista nessa música? Qual é a relação desses sons com o título da música?

Faça no diário de bordo.



Quando as aves se encontram nasce o som

41

Contextualização

Auxilie os estudantes na leitura da imagem e incentive-os a elaborar hipóteses livremente.

Questione-os se Hermeto está tocando um instrumento convencional. Após ouvir as considerações, dê continuidade à leitura do texto.

Comente com os estudantes que Hermeto Pascoal, desde criança, explorou diferentes materiais para criar sons e aprendeu a tocar diversos instrumentos musicais, entre os quais acordeão e pandeiro.

Em 1950, Hermeto mudou-se para o Recife (PE) e passou a trabalhar na Rádio Jornal do Commercio. Em pouco tempo, atraído pelo mercado da música, mudou-se para o Rio de Janeiro (RJ) e depois para São Paulo (SP). Pouco depois, o trabalho de Hermeto Pascoal foi reconhecido nacional e internacionalmente.

Foco na linguagem

1. Espera-se que os estudantes mencionem o fato de o artista ter utilizado sons de pássaros na criação dessa música. Comente que, entre as aves cujo canto foi captado, estão uirapuru, sabiá, fogoapagou, galo, bacurau etc. Eles devem relacionar a captação e a junção do som do canto das aves com o título “Quando as aves se encontram nasce o som”.

Indicação

Além de músicas, vídeos e de sua agenda de *shows*, o *site* do artista revela um lado pouco conhecido: ele também é desenhista! Conheça os desenhos no *site*, disponível em: <https://www.hermetopascoal.com.br/desenhos>. Acesso em: 15 maio 2022.

Contextualização

Se considerar oportuno, fale com os estudantes sobre o Escritório Central de Arrecadação e Distribuição, ou simplesmente Ecad.

O Ecad é uma instituição privada, sem fins lucrativos, com sede na cidade do Rio de Janeiro. Fundado em 1976, tem como principal objetivo centralizar a arrecadação e distribuição dos direitos autorais de execução pública musical. Assim, o Ecad arrecada os direitos autorais de cada música tocada publicamente no Brasil, como as que tocam no rádio, na TV, em *shows*, bares, academias, lojas, entre outros.

Ao abordar a questão dos direitos autorais, aproveite para conversar com os estudantes a respeito do **plágio** e da **pirataria**. Explique que quem apresenta uma obra produzida por outra pessoa como se fosse de sua própria autoria comete plágio, que é crime, uma vez que viola os direitos do autor.

Por sua vez, pirataria é o ato de copiar ou reproduzir obras sem autorização dos autores. A pirataria é uma atividade que atinge diversos setores. Brinquedos, materiais esportivos, roupas de estilistas famosos, CDs, DVDs, utensílios domésticos, entre outros, são copiados e comercializados ilegalmente. A pirataria também ameaça a produção literária. Muitas pessoas fazem cópias ilegais de textos de livros, jornais, revistas ou mesmo da internet, prejudicando os verdadeiros autores, que não recebem direitos patrimoniais sobre sua produção.

"Aproveitem bastante"

Em 2008, Hermeto Pascoal escreveu um bilhete autorizando qualquer músico no Brasil ou no mundo a gravar suas músicas. Esse bilhete ainda hoje está disponível no *site* oficial do músico. Observe, a seguir, uma reprodução dele.

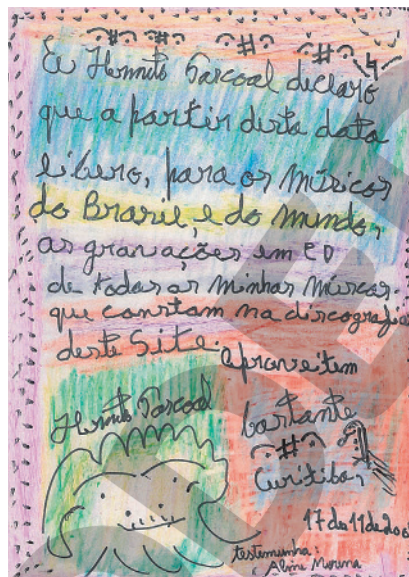
Transcrição do bilhete de Hermeto Pascoal

"Eu Hermeto Pascoal declaro que a partir desta data libero, para os músicos do Brasil, e do mundo, as gravações em CD de todas as minhas músicas que constam na discografia deste site. Aproveitem bastante.

Hermeto Pascoal

Curitiba, 17 de 11 de 2008

Testemunha: Aline Morena"



HERMETO PASCOAL - AGERVO DO ARTISTA

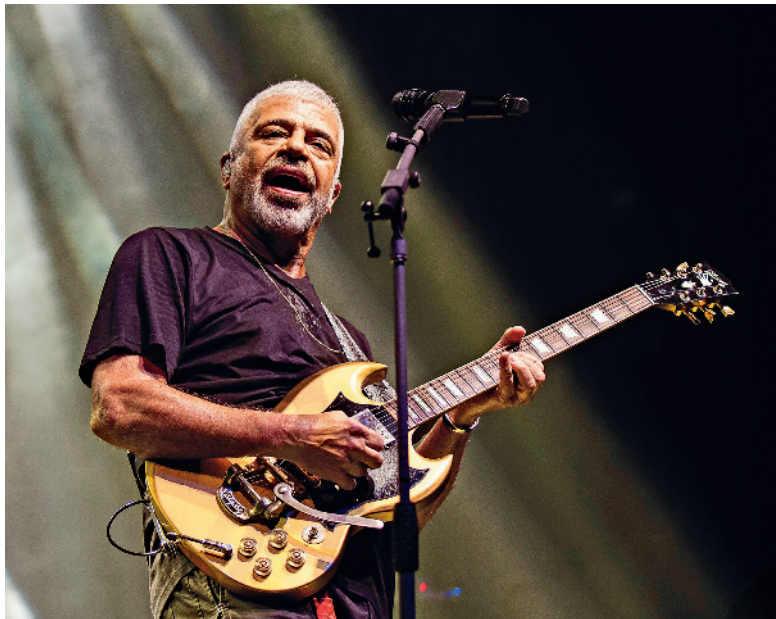
Reprodução do bilhete do músico.

Ao tomar essa atitude, Hermeto abre mão de parte dos **direitos autorais** sobre suas criações. Os direitos autorais são o conjunto de leis que garantem aos autores a posse de suas criações.

No Brasil, há leis de proteção ao autor desde o início do século XIX. Os direitos autorais, regulamentados em 1998, são classificados atualmente como **morais** e **patrimoniais**. São exemplos de direitos **morais**: exigir a autoria da obra, ter o nome anunciado em sua utilização, modificar a obra a qualquer momento e mantê-la inédita. São exemplos de direitos **patrimoniais**: comercializar a obra, autorizar seu uso, tradução ou reprodução, de forma integral ou parcial, e realizar ou autorizar qualquer modificação na obra.

42

Na área musical, no caso de uma canção, a legislação reconhece os direitos morais e patrimoniais dos autores da letra (autor) e da música (compositor). Cabe ao autor ou ao compositor autorizar a reprodução e até mesmo a criação de uma versão, isto é, uma nova criação derivada de sua obra original. Quem faz a versão de uma música é chamado **autor-versionista**. No Brasil, alguns músicos fazem versões de canções estrangeiras; por exemplo, o cantor e compositor Lulu Santos fez uma versão de "Here comes the sun", de George Harrison (1943-2001), gravada pela banda Os Beatles, que conhecemos no Tema 1. O título dessa versão é "Lá vem o sol".



HERICA SUZUKI/PHOTO PREMIUM/FOUHAIPRESS

O cantor e compositor Lulu Santos em *show* na cidade de São Paulo (SP), em 2018.

No Brasil, Chiquinha Gonzaga destacou-se como pioneira na luta pelos direitos autorais. Em 1917, ela fundou a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT), a primeira entidade criada para proteger os direitos autorais no Brasil. Nessa época, suas canções faziam sucesso, sobretudo no teatro musicado, e Chiquinha percebeu que seria justo receber, como autora, parte da arrecadação da bilheteria de um espetáculo em que suas músicas fossem executadas.



CCO 1.0 - COLEÇÃO EDINHA DINIZ

Chiquinha Gonzaga. Fotografia de 1877.

Domínio público

A legislação brasileira prevê que os direitos de autoria sobre as produções durem por um tempo determinado. Assim, passados setenta anos, contados a partir de 1º de janeiro do ano subsequente ao do falecimento do autor, as obras passam ao **domínio público**. O mesmo ocorre com as produções de autores falecidos sem herdeiros e as de autoria desconhecida. Para facilitar o acesso às obras que são de domínio público, ou que tiveram sua reprodução autorizada, o governo federal tem um portal na internet intitulado **Domínio Público**, uma biblioteca digital de acesso livre. Nesse portal, textos importantes da **literatura brasileira**, como **Iracema**, de José de Alencar (1829-1877), e **O Abolicionismo**, de Joaquim Nabuco (1849-1910), podem ser lidos gratuitamente. Além de textos, o *site* disponibiliza sons, imagens e vídeos para pesquisa.

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

Entre textos e imagens

Apresente aos estudantes informações a respeito da importância da poesia concreta para a literatura nacional e sobre a relação dos poetas concretos com artistas de outras linguagens, como os artistas visuais e os músicos.

O texto a seguir pode auxiliá-lo nessa ampliação.

[Poesia concreta]

“Na história das artes brasileiras, certos movimentos ocorridos ao longo das últimas sete ou oito décadas causaram forte impacto quando de sua aparição, mas ganharam importância redobrada pela permanência de seus efeitos em gerações posteriores. O caso mais evidente é o da Semana de Arte Moderna, que sacudiu São Paulo em 1922 e cujos efeitos se alastram até hoje, tendo, nesse meio-tempo, gerado outros movimentos – espécie de ‘filhotes’ assumidos.

Naturalmente, outros movimentos tiveram impacto quando de sua eclosão, mas terminaram por ser apenas marcas em calendários do passado.

Não é, nem de longe, o caso da poesia concreta, que apareceu no bojo da Exposição Nacional de Arte Concreta realizada há pouco mais de meio século. Primeiro, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, em 1956, e no ano seguinte na sede do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, aquele evento foi um dos primeiros – senão o primeiro – realizado em todo o mundo, reunindo pintores, escultores e poetas que integravam um projeto comum de criação, a arte concreta. De passo, implantou um novo *design* em nosso país, rompendo assim, e de uma só vez, uma série de barreiras, dogmas e preconceitos que se impunham sobre vários campos das nossas artes. Sua influência sobre a música brasileira, por exemplo, não foi imediata – mas quando surgiu se fez definitiva.

Continua

Entre textos e imagens

A poesia concreta

A **poesia concreta** foi criada por alguns poetas que se opunham às formas utilizadas nos poemas tradicionais por considerá-las rígidas e ultrapassadas. Esses poetas romperam com os modelos tradicionais e passaram a utilizar em suas obras recursos como a organização não linear das palavras na página, espaços em branco e elementos visuais e sonoros.

No Brasil, os principais poetas a se dedicar à poesia concreta foram Décio Pignatari (1927-2012) e os irmãos Haroldo de Campos (1929-2003) e Augusto de Campos.

Na poesia concreta, para criar **efeitos de sentido** e comunicar ideias, combinam-se o uso das palavras e sua disposição na página. Observe essas características no poema “Ver navios”, de Haroldo de Campos, reproduzido a seguir. Nesse poema, as palavras formam uma seta, dando a impressão de movimento. Os verbos utilizados (“vem”, “vai”, “vir”) também sugerem a ideia de movimento.

Efeito de sentido:

consequência ou resultado do uso proposital de recursos linguísticos e visuais com o objetivo de construir um ou mais significados.

HAROLDO DE CAMPOS

vem navio
vai navio
vir navio
ver navio
ver não ver
vir não vir
vir não ver
ver não vir
ver navios

CAMPOS, Haroldo de. Ver navios.
In: CAMPOS, Haroldo de. **Xadrez de estrelas**.
São Paulo: Perspectiva, 1976.

Questão

- Com a orientação do professor, reúna-se com um colega. Após lerem o poema “Ver navios”, de Haroldo de Campos, respondam: Qual seria o sentido da expressão “ver navios” no final do poema? Registrem suas conclusões no diário de bordo.



Faça no diário de bordo.

44

Continuação

No caso específico da poesia, a partir de um grupo no qual se destacavam os nomes de Augusto de Campos, Décio Pignatari, Haroldo de Campos, Ferreira Gullar, Wladimir Dias-Pino, José Lino Grünwald e Ronaldo Azeredo, os efeitos foram formidáveis. Tanto assim, que a poesia concreta brasileira obteve repercussão internacional, e sua influência notável se fez – e se faz – sentir na produção poética de vários países, ao longo de gerações.

[...]

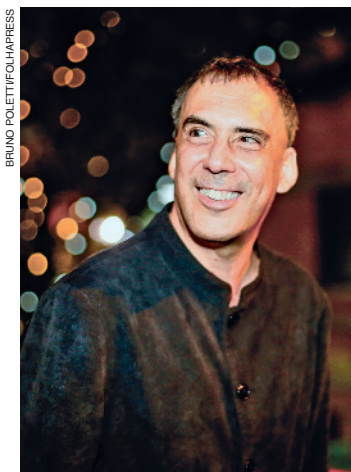
Ao trabalhar de forma integrada o som, a visualidade e o sentido das palavras, a poesia concreta propôs, desde meados dos anos 1950, novas maneiras de fazer poesia, visando a uma ‘arte geral da palavra’. Concebida por Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos, acompanhados de Ronaldo Azeredo e José

Continua

Arnaldo Antunes e a poesia concreta

Um dos artistas brasileiros influenciados pelo Concretismo foi Arnaldo Antunes. Poeta, músico e artista visual, ele produz músicas, poemas e obras de arte que abordam a visualidade das palavras. Em suas obras, usa diferentes tipos e cores de letra e os dispõe de maneira inusitada para transmitir um conteúdo poético.

Leia, a seguir, o poema "Luz", de Arnaldo Antunes.



Arnaldo Antunes em São Paulo (SP).
Fotografia de 2017.

luz
na luz
não é nada

só sombra
é nada
luz na luz
na luz
não é nada

só sombra
é nada
luz na luz
na luz
não é nada

só sombra
é nada
luz na luz
na luz
não é nada

só sombra
é nada
na luz

ANTUNES, Arnaldo. Luz. In: ANTUNES, Arnaldo.
Poesia. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 1998.

Faça no diário
de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Além de "brincar" com a disposição das palavras, que recurso visual Arnaldo Antunes utilizou na composição do poema "Luz"?
2. Crie seu próprio poema concreto. Realize a sua criação em um cartaz ou digitalmente para favorecer o recurso visual. Escolha o tema antes da criação e experimente diferentes formas para desenvolvê-lo. Apresente o resultado a seus colegas.

45

Continuação

Lino Grünwald, no calor do empreendimento mais geral de construção de um Brasil moderno, como um projeto em desenvolvimento – cujas bases teóricas foram resumidas no plano-piloto para poesia concreta –, esta poesia coloca em jogo formas renovadas de experiência que alargam os parâmetros de discussão do âmbito literário.

[...]

Os cinco poetas estabeleceram, desde o início, ligações entre a sua produção, a música contemporânea, as artes visuais e o *design* gráfico de linhagem construtivista, reprocessando elementos dessas artes em seus poemas. Mantiveram colaboração com artistas como Geraldo de Barros, Waldemar Cordeiro, Luiz Sacilotto, Hermelindo Fiaminghi, Volpi, Julio Plaza e Hélio Oiticica, entre outros. Paralelamente à valorização do

Continua

Continuação

estrato sonoro da poesia, estabeleceram contato também com compositores e intérpretes, seja na esfera da música erudita (entre eles Gilberto Mendes, Rogério Duprat, Willy Corrêa de Oliveira, Júlio Medaglia e Livio Tragtenberg), seja na da música popular (Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Arrigo Barnabé e muitos outros)."

BANDEIRA, João; BARROS, Lenora de (org.). *Poesia concreta: o projeto verbivocovisual*. São Paulo: Artemeios, 2008. p. 5-9.

Questão (p. 44)

1. O poema "Ver Navios" é estruturado de forma que se sugere o movimento de ir e vir de um navio. O último verso, "Ver navios", remete à expressão popular *ficar a ver navios*, que significa ficar frustrado. Desta forma, compreende-se que o autor busca expressar a frustração de ficar à espera de ver ou não o navio e o seu movimento.

Foco na linguagem

1. Os recursos gráficos são ferramentas importantes para compor poemas concretos. No poema "Luz", Arnaldo Antunes utilizou o negrito para simular o jogo entre luz e sombra, abordado no poema. No centro da composição, Antunes usou uma fonte maior para destacar o verso "luz na luz", simulando um efeito de espelho.

2. Organize um tempo adequado para a realização desta proposta. Reserve um tempo para buscar e mostrar diferentes referências de poemas concretos para ampliar o escopo referencial e incentivar os estudantes. Se considerar pertinente, a criação do poema pode ser feita em casa.

Contextualização

Esse tópico sugere a escuta da obra do compositor paulistano José Augusto Mannis. Mannis iniciou seus estudos em engenharia elétrica em 1976. A partir de 1977, passou a estudar composição na Unesp. Em 1979, foi estudar no Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, cidade onde também realizou seu mestrado. De volta ao Brasil, tornou-se professor na Unicamp, onde ensina composição, contraponto e acústica musical.

É importante destacar as diferenças existentes entre música concreta, música eletrônica e música eletroacústica. O texto a seguir poderá ajudá-lo a estabelecer essa distinção.

[Por que escrever sobre a música eletroacústica?]

“Na verdade, o termo ‘música eletrônica’ foi introduzido pela linguista Werner Meyer-Eppler em 1949 para designar, na Alemanha, a prática de composição feita em estúdio e que se iniciava naquela época, encabeçada mormente pelo compositor Herbert Eimert e, um pouco mais tarde, pelos compositores Karlheinz Stockhausen, Henri Pousseur e outros, e que se distinguia da recém-inventada música concreta, tal como esta estava sendo praticada na França desde 1948 através daquele que consideramos o ‘pai do gênero’: Pierre Schaeffer.

Ao utilizarem o termo ‘música eletrônica’ para a música do tipo dos *DJs*, pelo simples fato de que se faz uso constante de aparelhos eletrônicos – algo que, se tivesse qualquer razão de ser, poderia ter sido feito já bem antes pela própria música *pop*, como, por exemplo, pelo *rock* –, desconsidera-se por completo que o termo já existia como jargão mais que comum dentro da área da chamada música experimental – volto a frisar, ainda que com ressalvas quanto ao termo, pelo fato de ele mais afastar do que aproximar essa música de ouvintes leigos: pela música ‘erudita’.

O termo ‘música eletroacústica’ será então utilizado, a partir

Continua

A MÚSICA ELETROACÚSTICA

Com o tempo, os procedimentos de geração e manipulação de sons gravados oriundos da música concreta levaram à criação da **música eletroacústica**.

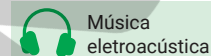
As músicas eletroacústicas são compostas de sons gravados, sintetizados e, posteriormente, combinados e transformados por meio de equipamentos de áudio e programas de computador. Ouça o áudio “Trecho de música eletroacústica produzida pelo professor e compositor José Augusto Mannis”. Depois, tente identificar os diferentes sons que compõem essa música.

A música eletroacústica é composta em estúdio e não utiliza partitura convencional. Em uma apresentação de música eletroacústica, não há músicos no palco. Nesses concertos, o teatro é cercado de caixas acústicas e, em cada uma delas, é possível ouvir um som diferente. O objetivo é levar os ouvintes a perceber os sons espalhados pelo teatro, estando imersos em um novo espaço sonoro e musical.



LUCAS ZEWE URIARTE

José Augusto Mannis, em Campinas (SP). Fotografia de 2018.



FLO MENEZES

Orquestra de alto-falantes do Studio PANaroma de Música Eletroacústica da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp), 2014.

Continuação

principalmente de 1958, para se referir tanto à música concreta (de origem francesa) quanto à música eletrônica (de origem alemã), uma vez que ambas as práticas tendiam a amalgamar-se no que tange à origem dos sons utilizados na obra musical: se a música concreta optava inicialmente pelo processamento ou tratamento sonoro de sons já existentes, ‘concretos’, a música eletrônica preferia gerar seus próprios sons através das técnicas de síntese sonora, extraindo dos aparelhos eletrônicos (originalmente projetados para o rádio) o que estes podiam fornecer como materiais

sonoros. Síntese e tratamento constituíam – e até hoje constituem –, assim, os dois pilares fundamentais de toda e qualquer prática composicional realizada em estúdio eletrônico, e o termo ‘eletroacústico’ indicava, então, que os compositores começavam a optar não mais pelo exclusivismo quanto a apenas um desses procedimentos, mas antes pela utilização tanto de síntese quanto de tratamento sonoro em uma mesma composição [...]”

FRITSCH, Eloy. **Música eletrônica**: uma introdução ilustrada. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 17.

A MÚSICA ELETRÔNICA

Anteriormente, nesta Unidade você conheceu a música concreta. Mas você sabe o que é música eletrônica?

Em meados do século XX, o compositor que se destacou na época foi o alemão Karlheinz Stockhausen (1928-2007); sua preocupação era criar música eletrônica “pura”, que partisse diretamente de recursos eletrônicos, com sons gerados eletronicamente.

Por volta da década de 1960, a música eletrônica passou a receber críticas, pois seus sons eram considerados artificiais e incapazes de reproduzir as sutilezas expressivas dos instrumentos acústicos. Começaram a surgir, então, nesse momento, composições musicais mistas, que combinavam sons eletrônicos e sons acústicos. Até mesmo o músico Karlheinz Stockhausen compôs várias peças desse tipo, entre elas a famosa “Gesang der Jünglinge” (Canto dos adolescentes), criada entre 1955 e 1956, na qual o compositor usou a gravação da voz de um menino e materiais gerados eletronicamente.

Passado o entusiasmo inicial pela música gravada, alguns compositores começaram a se interessar por um novo tipo de música eletrônica, na qual os equipamentos musicais eletrônicos eram apresentados em *performances* ao vivo, muitas vezes acompanhados por instrumentos acústicos convencionais. O compositor estadunidense John Cage (1912-1992) foi um dos principais nomes desse tipo de composição.

Genericamente, todas essas vertentes podem ser consideradas “música eletrônica”, pois envolvem o uso de recursos eletrônicos em sua produção e em sua audição. Entretanto, a expressão *música eletrônica* é empregada mais frequentemente para as músicas cujos sons são produzidos (e não apenas manipulados) eletronicamente.



John Cage em Saint-Paul-de-Vence, França, em 1966.



Karlheinz Stockhausen em fotografia de 2002.

Contextualização

Peça aos estudantes que comentem livremente o que sabem da música eletrônica. Depois, esclareça que – de acordo com o **Dicionário Grove de Música – a música eletrônica** é toda “música produzida ou modificada por meios eletrônicos, de tal forma que seja necessário equipamento eletrônico para poder ser ouvida” (SADIE, Stanley (ed.). **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 634).

Comente que a música eletrônica erudita, por seu caráter experimental, costuma causar estranhamento nos estudantes, que, muitas vezes, se mostram refratários a conhecer algo muito distante de suas referências musicais cotidianas.

Um caminho interessante de aproximação com esse tipo de música são as apresentações performáticas, que incluem elementos não apenas sonoros, mas também visuais. Nesse sentido, caso ache interessante aprofundar um pouco esse tópico fornecendo oportunidades de apreciação musical, uma sugestão é procurar na internet vídeos de apresentações de peças do artista John Cage. Em uma de suas composições mais famosas, intitulada “4’33” (quatro minutos e trinta e três segundos), os músicos entram e ficam sem tocar nenhum som durante esse intervalo de tempo, após o qual a música termina.

Uma intenção possível do compositor John Cage, ao colocar os músicos em silêncio, seria chamar a atenção para os sons do ambiente, os ruídos presentes nas salas de espetáculo e a impossibilidade da existência do silêncio absoluto.

Essa peça pode ser tanto para qualquer instrumento solista quanto para qualquer tipo de orquestra ou outra formação instrumental.

Além dessa composição, há muitas outras desse compositor que podem ser pesquisadas e gerar interesse na turma.

Contextualização

Se julgar oportuno, retome aqui os conhecimentos desenvolvidos nesta Unidade sobre os instrumentos eletrônicos no *rock* e na música brasileira.

Foco na linguagem

1. Oriente os estudantes quanto à pesquisa (indicando alguns *links* que sejam confiáveis), que pode ser realizada em casa ou na sala de informática (caso a escola tenha uma). Na data agendada, organize em sala de aula o compartilhamento de informações que eles trouxeram.

Indicação

MARKE, Eric. **MEB**: a história da música eletrônica brasileira. São Paulo: LiteraRUA, 2017.

Nesta obra, o DJ e jornalista Eric Marke apresenta a história da música eletrônica no Brasil, mostrando técnicas, personalidades, instrumentos e apresentações, partindo da década de 1930, passando pelos anos 1980 e 1990 e chegando à atualidade.

A MÚSICA POP ELETRÔNICA

A música eletrônica possibilitou, também, trocas de experiências e diversas parcerias entre artistas da música erudita e da música popular. Recursos eletrônicos foram incorporados, por exemplo, ao *rock* e ao *jazz* nos anos 1960 e 1970 e, nas décadas seguintes, surgiram gêneros específicos de música *pop* eletrônica. Visando principalmente ao público das danceterias, essa música se caracterizava pela presença de uma batida bem marcante e repetitiva e, ainda hoje, é bastante difundida em alguns locais.

Outras vertentes da música *pop* eletrônica podem ser encontradas, por exemplo, nas músicas feitas para jogos eletrônicos e nas músicas compostas por DJs, cujas criações baseiam-se em músicas já gravadas por outros músicos como matéria-prima para suas montagens e mixagens.



O DJ Caio Moura durante apresentação em São José dos Campos (SP), em 2017.

É importante lembrar ainda que, tanto na música erudita quanto na música popular, na atualidade os recursos eletrônicos se converteram em recursos digitais.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Com a orientação do professor, pesquise na internet alguma música *pop* eletrônica (música *techno*, música de jogos, de DJs). Traga para a sala de aula o resultado da sua pesquisa na data agendada pelo professor e compartilhe-o com os colegas. Ouça também o que os colegas têm a dizer sobre a pesquisa deles.

Artista e obra

DJ Caio Moura

A seguir, você vai ler uma entrevista com o DJ Caio Moura.

“Entrevistador: Caio, como surgiu seu interesse em ser DJ?”

Caio Moura: Eu toco violão desde os 12 anos de idade, tive uma banda nessa época também. Meu pai já deu aulas de música no passado e me ajudou muito nessa fase inicial de musicalização. Sempre me atraiu a ideia de expressar ideias através de sons e, a partir dos 18 anos, comecei a me envolver com a música eletrônica e com o mundo do *Psytrance*. Desde então, venho pesquisando a fundo técnicas de mixagem digital [...].

Entrevistador: Como o DJ prepara as músicas que vai tocar?

Caio Moura: Cada DJ tem sua própria metodologia. Existem DJs que tocam qualquer tipo de música, assim como existem aqueles que levam uma *tracklist* pronta com o gênero que ele escolheu, num conceito bem fechado e definido. Isso vai de acordo com o objetivo do DJ em sua apresentação. Na configuração tradicional, sempre existem três elementos essenciais que o DJ vai utilizar: 2 CDs ou 2 picapes de vinil (interfaces onde as músicas tocam), 1 *mixer* ou 1 mesa de som com no mínimo 2 canais (interface onde o DJ vai mesclar as duas músicas que estão tocando em 2 ou mais canais de áudio) e 1 fone de ouvido (para ouvir isoladamente cada canal, sem que o público ouça o trabalho de sincronização das faixas).

Entrevistador: O que é um *set* de música eletrônica?

Caio Moura: Um *set* é a compilação da seleção de músicas que o DJ vai apresentar, na sequência que ele determinou. O DJ *set* tradicional de música eletrônica é o resultado da capacidade do DJ de fazer as transições de uma música para outra sem perder a narrativa sonora à qual ele se propôs. Obviamente isso é muito subjetivo, e a maioria das pessoas não percebe a transição, mas quando o DJ erra o compasso ou entrada (ou ‘samba’, como é o jargão) fica perceptível para todos.

Entrevistador: Que sugestões você daria para alguém que quer se tornar DJ?

Caio Moura: Estudar teoria musical, mais especificamente ‘harmonia e rítmica’. Leitura de partitura não é necessária, mas é um diferencial para produzir e para mesclar faixas com a mesma tonalidade. Brincar com os programas de computador específicos para testar as habilidades, buscar tutoriais na internet. E mais importante de tudo: ouvir. Ouvir uma música e identificar padrões, maneiras de expressão, início de uma frase nova, emoções diferentes numa mesma canção. Treinar o ouvido desde cedo é essencial, porque o público é bem exigente e identifica quando o DJ não está fazendo seu trabalho direito. E acredite se quiser, ouvir duas músicas ao mesmo tempo e sincronizá-las não é uma tarefa tão fácil quanto parece.”

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em agosto de 2018.

Sugestão de atividade

Você pode propor uma atividade de inferência e interpretação em parceria com o professor de Língua Portuguesa.

Leia a entrevista com os estudantes, pedindo que, durante a leitura, eles destaquem termos específicos da linguagem musical. Exemplos:

- musicalização;
- música eletrônica;
- *psytrance*;
- Dj;
- CDs e vinil;
- mesa de som;
- harmonia e rítmica;
- partitura;
- tonalidade.

Enquanto leem, peça a eles que comentem os termos, tentando defini-los. Quando houver dificuldade, oriente-os a utilizar o celular como recurso de pesquisa. O objetivo é designar conceitos e terminologias próprias desse campo de conhecimento.

Contextualização

Comente com os estudantes que a **flautasorante** é um instrumento de sopro – uma flauta – criado pelo músico e *luthier* Fernando Sardo. No entanto, esse é um instrumento diferente das flautas convencionais. A flautasorante é construída usando-se um tubo de PVC e não tem furos – como as flautas tradicionais – para mudarmos as notas musicais e tem apenas o bisel (apito). Desse modo, cada uma dessas flautas produz uma única nota musical. Para obter várias notas musicais, é preciso ter vários desses instrumentos (várias flautasorantes).

Cada flautasorante tem um tamanho diferente, desse modo, é afinada em uma escala musical de acordo com o tamanho do tubo de PVC: quanto menor o tubo, maior será a frequência da onda sonora; quanto maior o tamanho do tubo, menor será a frequência da onda sonora.

No entanto, a principal característica da flautasorante é que, no local em que o músico toca soprando com a boca, está encaixado um tubo de desodorante vazio; ao apertar com a mão o tubo de desodorante “vazio”, o ar que está dentro do tubo escapa pela flauta, produzindo, então, o som.

Foco na linguagem

1. Incentive os estudantes a responder à questão e a conversar com os colegas. Espere-se que eles percebam que Fernando Sardo, assim como Hermeto Pascoal, transforma objetos do cotidiano em instrumentos musicais.

MÚSICA E PESQUISA

Na atualidade, muitos artistas têm pesquisado o potencial sonoro de diferentes materiais e, com eles, criam instrumentos musicais, esculturas e instalações sonoras. É o caso de Fernando Sardo, músico, artista visual e professor, retratado na fotografia.

Observe que os instrumentos retratados nessa fotografia foram construídos com materiais descartados, como cabaças e pedaços de madeira, plástico e metal. O artista Fernando Sardo também desenvolve instrumentos nos quais reúne elementos de diferentes culturas, como a indígena, a africana e a indiana. Na fotografia, Fernando toca uma *citarola*, instrumento criado por ele por meio da fusão entre um *sitar* (instrumento de cordas de origem indiana) e uma viola caipira.

Outro instrumento criado por Fernando Sardo é a flautasorante, na qual utilizou tubos de PVC e embalagens de desodorante em *spray*.

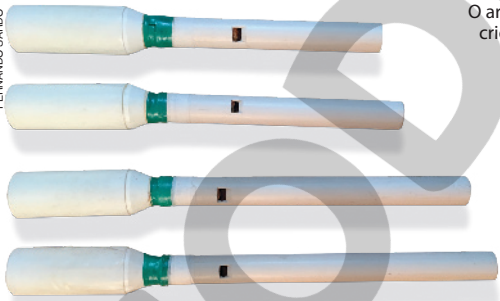


MIRIAM YAVOIMATSUDA SARDO

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

O artista Fernando Sardo e alguns dos instrumentos que ele criou com base em suas pesquisas. Santo André (SP), 2015.

FERNANDO SARDO



Flautasorantes produzidas pelo artista Fernando Sardo.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Em sua opinião, é possível relacionar os trabalhos dos artistas Fernando Sardo e Hermeto Pascoal? Comente com os colegas.

Entre textos e imagens

Trilhas: o som e a música no cinema

“O conceito de trilha sonora é amplo e, quase sempre, usado equivocadamente em nosso cotidiano. Normalmente as pessoas usam o termo trilha sonora para se referir à música de um filme, ou de uma novela, por exemplo. Tecnicamente falando, trilha sonora é todo o conjunto de sons de uma peça audiovisual, seja ela um filme, um programa de televisão ou um jogo eletrônico. Ou seja, a trilha sonora não se limita à música, mas compreende também todos os outros sons presentes nessa peça audiovisual. Em termos de organização interna, uma trilha sonora se divide em três conjuntos sonoros: os diálogos, ou seja, a fala; os efeitos sonoros, que no passado eram chamados de ruídos no jargão técnico e compreendem os sons de ambiente, de objetos, de pessoas etc.; e, por fim, a música. Assim, aquilo que em nosso dia a dia chamamos de trilha sonora é o que chamamos, na terminologia da área, trilha musical.

[...] A totalidade de um filme compreende a sua trilha musical e o resultado desse filme enquanto obra artística é único. Com outra música, seria outro filme, pois sua trilha musical é parte de sua articulação poética. A música deixa de ser vista, portanto, como um adereço e passa a ser entendida como parte de sua composição, articulando-se com todos os outros elementos que o compõe, sonoros e visuais, em uma peça unitária.

Hoje, portanto, a peça audiovisual é entendida como uma composição complexa, percebida pelo espectador como uma unidade em que sons e imagens não se apresentam como dois conjuntos dissociados, mas como uma mensagem única. [...]”

CARRASCO, Ney. Trilhas: o som e a música no cinema. **ComCiência**, Campinas (SP), n.116, 2010. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2022.



Sala de cinema.

Questões

1. Segundo o texto, qual é a diferença entre trilha sonora e trilha musical?
2. Em sua opinião, qual é a importância da trilha sonora em uma produção musical?
3. Junte-se a quatro colegas da turma e escolham um *trailer* de um filme para substituir a trilha sonora na sua totalidade, isto é, trocar as falas, os sons do ambiente e as músicas com o objetivo de mudar a narrativa do filme. Organizem as gravações, os objetos sonoros e o texto narrativo que forem utilizar. Ensaieem juntos a sincronia e, seguindo as orientações do professor, apresentem a sua produção na data pré-agendada.

Faça no diário de bordo.

51

Continuação

Ressalte que um dos maiores nomes do segmento de composição de trilhas é o estadunidense John Williams, responsável pelos filmes: **Star Wars** (1977), **Harry Potter** (2001), **Tubarão** (1975), **Indiana Jones** (1981), entre outros. No filme **Tubarão**, por exemplo, mesmo sem ver o animal, o telespectador é conduzido para um clima de suspense e medo, pois foi criado um tema musical que sempre anuncia a presença do animal, auxiliando na condução narrativa e na ambientalização do filme.

Caso não seja possível realizar a atividade por motivos tecnológicos, toda a proposta pode ser feita com objetos sonoros dentro da sala de aula. Substitua o filme pela criação de uma pequena dramatização e solicite aos estudantes que elaborem a narrativa, as falas, a sonorização do ambiente e as músicas.

Auxilie na organização dos grupos para que haja afinidade entre os estudantes e suas competências individuais sejam valorizadas. Avalie a integração do grupo e a participação individual de cada membro. Observe também se existem relações entre os sons e as imagens, buscando certa coerência. Agende uma data para a apresentação da criação e, caso seja possível, grave as produções.

Questões

1. A trilha sonora é o conjunto de todos os sons da produção audiovisual: sons do ambiente, falas das personagens e a música. Já a trilha musical se refere somente às músicas da obra.
2. Ela auxilia na condução narrativa, auxiliando na compreensão da história e na relação entre imagem e tempo.
3. Leia os trechos do artigo com os estudantes e resalte os elementos da trilha sonora: falas, sons dos ambientes e música. Caso seja possível, aproveite para ver *trailers* de filmes, substitua o áudio por outra música e abra um debate sobre como os sons influenciam a experiência do telespectador.

Continua

Experimentações

Nessa atividade, os estudantes vão se deslocar pela escola e fazer a gravação de alguns sons. Leia o enunciado e organize previamente quanto tempo dará aos estudantes para a realização dessa vivência e se a escola permite o uso de aparelhos celulares, por exemplo, para realizar as gravações.

Oriente os estudantes a fazer esse passeio em silêncio, prestando bastante atenção na paisagem sonora do ambiente, a não ter pressa para gravar os sons. Após a gravação, sugira a eles que criem uma narrativa como suporte para a música a ser editada a partir dos sons captados. Isso possibilitará que eles vejam mais sentido na criação proposta.

Pensar e fazer arte

Momento 1: auxilie na organização dos grupos para que todos tenham protagonismo, buscando meios de estudantes de diferentes interesses se integrem. No primeiro momento (entrevistas), divida os grupos para que falem com diferentes membros da comunidade escolar e reserve, posteriormente, um tempo para que os dados sejam categorizados.

Sugestão de perguntas para os entrevistados:

1. Qual das seguintes situações você considera uma necessidade de melhoria para o bairro onde está situada a nossa escola? Espaços de lazer; segurança pública; transporte; saúde; educação e cultura; outros. A situação mais apontada pelos entrevistados será o tema do evento a ser organizado.
2. Você tem alguma sugestão ou consegue imaginar quem são os responsáveis pela melhoria dessa condição?
3. Qual é a sua música predileta?

Momento 2: para a organização do evento (mesa de debates), verifique previamente a disponibilidade da escola e a estrutura necessária. Divida as principais responsabilidades entre os grupos: divulgação, organização do espaço, estrutura da mesa de debate

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Com a orientação do professor, reúna-se com cinco colegas. Façam um passeio pela escola ouvindo os diferentes sons que compõem a paisagem sonora local. Depois, utilizando um gravador, captem os sons de que mais gostaram e discutam como eles podem se transformar em uma música, criando, por exemplo, uma narrativa para a sequência sonora gravada. A seguir, editem os sons escolhidos e os transformem em música. Deem um título à composição de vocês e, na data agendada pelo professor, apresentem o resultado aos demais colegas da classe.

Pensar e fazer arte

- Com a orientação do professor, reúna-se com sete colegas para a realização de uma atividade dividida em duas etapas.

Momento 1 – Entrevista e organização dos dados

- a) Realizem uma pesquisa com os membros da comunidade escolar para conhecer a opinião deles sobre:
 - Que situações do bairro onde a escola está localizada os incomoda, como falta de espaço de lazer, opções culturais etc.
 - Sugestões para melhoria das situações apontadas.
 - Qual é a música predileta dos entrevistados.
- b) Organizem-se para entrevistar o maior número possível de pessoas.
- c) Após a realização das entrevistas, verifiquem quais são as principais situações apontadas pelos entrevistados e comparem com os dados coletados pelos outros grupos.
- d) Seguindo as orientações do professor, discutam e selecionem qual situação será o tema tratado nas próximas etapas desta atividade.
- e) Organizem uma lista com as músicas mais citadas.

Momento 2 – Realização de evento

- a) Com base na escolha do tema, organizem um evento para a realização de uma mesa de debate com a comunidade escolar sobre a principal situação apontada nas entrevistas. Para a realização do evento estejam atentos a alguns detalhes, como:
 - Quais convidados participarão efetivamente da mesa de debate nos seguintes papéis: mediar o debate; discutir a situação-problema levantada; discutir soluções.
 - Quais serão as músicas selecionadas para abertura e encerramento do evento e se haverá alguma apresentação ao vivo de algum membro da comunidade escolar.
 - Distribuição de funções entre os grupos: organização de data e infraestrutura (som, gravação, cadeiras, mesa de debate etc.); escolha de convidados e convites; divulgação; preparação da *playlist*.
 - Organização de programação do evento, identificando cada etapa e duração de cada momento.

52

Continuação

(convidar as pessoas que mediarão e, caso seja possível, convidar um profissional da área debatida) e os meios de gravação.

Destaca-se que, caso existam grupos musicais de estudantes ou da comunidade escolar, é interessante convidá-los a se apresentar no dia do evento. Espera-se que as mesas de debate fomentem as discussões sociais na escola, dando protagonismo e voz aos estudantes. Nas escolas que têm grêmios ou representações estudantis, essas organizações podem ser convidadas para auxiliar na construção deste evento e, ocasionalmente, torná-lo rotina no calendário escolar.

Caso não seja possível a realização física deste evento, ele pode ocorrer de forma remota, via *lives* nas plataformas digitais. A avaliação se dará após o dia do evento, observando a participação, integração e qualidade da estrutura, bem como condução e organização da mesa e do momento de apreciação musical.

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo do estudo desta Unidade, você conheceu o trabalho de diferentes artistas da música, como Pitty, Rita Lee, Cazuza e Hermeto Pascoal.

Além disso, você estudou o *rock*, suas origens e sua influência na música brasileira. Conheceu, ainda, os instrumentos característicos desse estilo musical. Também teve contato com alguns grupos musicais brasileiros e internacionais, como Barão Vermelho, Titãs, Os Beatles, Os Paralamas do Sucesso e Legião Urbana.

Você estudou, ainda, o movimento da Jovem Guarda, o Tropicalismo e suas principais características. Aprendeu também sobre os festivais da canção e o caráter de resistência da música brasileira nos anos da ditadura militar e de censura.

Conheceu, também, os impactos da possibilidade de reproduzir e gravar sons na história da música e sua relação com a indústria musical. Também teve contato com a música concreta e seus pioneiros e a música eletroacústica, além de outros modos de exploração do som.

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

Para realizar essa reflexão, responda no diário de bordo às questões a seguir.

- Mencione um ou mais dos conteúdos apresentados nesta Unidade que o ajudaram a compreender a linguagem da música. Justifique a sua escolha.
- Cite a atividade da seção **Experimentações** que mais o ajudou a compreender a linguagem da música. Justifique a sua escolha.
- Como foi para você a experiência de fazer leituras, análises de textos e compartilhamento de informações com seus colegas?
- Como foi a vivência de realizar as atividades da seção **Pensar e fazer arte** desta Unidade?
- Este estudo mudou o modo como você aprecia a música? Dê exemplos.
- O que poderia ajudá-lo a aprofundar seus conhecimentos de música? Comente com os colegas.
- Reflita sobre as experiências de pesquisa da Unidade. O que você aprendeu com elas?
- Agora reflita sobre os modos de pesquisar que experimentou na seção **Arte e muito mais** – estudo de recepção. O que achou deles?
- Os conteúdos trabalhados têm relação com o seu gosto musical? São muito diferentes?
- Reflita e converse com os colegas sobre outros estilos musicais que você gostaria de estudar na escola.



Autoavaliação

Proponha aos estudantes que revisitem a Unidade, assim como as atividades avaliativas realizadas ao longo dela. Essa é mais uma oportunidade para refletir sobre o processo de aprendizagem da linguagem musical. Oriente-os a retomar as anotações que fizeram para responder às questões propostas.

Leia com os estudantes as questões, parando para lembrar pontos trabalhados e, ocasionalmente, pedindo a eles que retomem e compartilhem registros e reflexões documentadas nos diários de bordo.

Esta Unidade tem a característica mais evidente de trabalhar com um conteúdo que possivelmente é mais próximo do imaginário cultural dos estudantes, devido à relação com a cultura visual e também com a cultura de massa. Mas não se deve perder de vista que conteúdos como esse possibilitam uma análise metacognitiva da aprendizagem. Por isso, deve-se indagar os estudantes não apenas sobre o que eles aprenderam, mas também sobre como eles aprenderam. Assim, enfatize as questões que os provocam a pensar sobre os modos de pesquisar trabalhados na Unidade.

Eles devem, inicialmente, conversar sobre as questões. Depois, devem produzir uma breve reflexão sobre os pontos que mais lhes interessaram nessa autoavaliação.

Aproveite esta oportunidade para mapear também, com base na escuta dos estudantes, pontos que você poderia mudar e melhorar em sua prática pedagógica. A autoavaliação é também um momento de autopercepção e revisão crítica para o professor.

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 7 e 10.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 4 e 6.

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

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Artes visuais

Contextos e práticas

(EF69AR01)

(EF69AR02)

(EF69AR03)

Elementos da linguagem

(EF69AR04)

Materialidades

(EF69AR05)

Processos de criação

(EF69AR06)

(EF69AR07)

Sistemas da linguagem

(EF69AR08)

Artes integradas

Contextos e práticas

(EF69AR31)

Processos de criação

(EF69AR32)

Matrizes estéticas e culturais

(EF69AR33)

Patrimônio cultural

(EF69AR34)

Arte e tecnologia

(EF69AR35)

Sobre esta Unidade

A Unidade de artes visuais foca-se na arte contemporânea, ou seja, na produção artística da segunda metade do século XX em diante. Como será observado, há grandes mudanças na percepção artística, graças às transformações sociais, tecnológicas e políticas em curso. Os estudantes serão apresentados a um tipo de arte muito direcionado ao questionamento da vida social, com uma tendência à experimentação de novas materialidades – do

Continua



MEIRELES, Cildo. Detalhe de **Desvio para o vermelho I: Impregnação**. 1967-1984. Instalação realizada com diferentes materiais, dimensões variadas. Instituto Inhotim, Brumadinho (MG). Fotografia de 2007.

NESTA UNIDADE:

TEMA 1 → Arte, espaço e participação do público

TEMA 2 → A arte ao alcance de todos

TEMA 3 → Novos rumos

54

Continuação

corpo ao espaço; das tecnologias ao lixo; da história da arte à cidade. Por meio de experimentações e de pesquisas metodologicamente dirigidas – como a criação de um questionário e a produção de um relatório circunstanciado –, os estudantes compreenderão que a arte não é apenas um recurso autoexpressivo, mas também uma ferramenta para transformar a realidade e produzir saber e diálogo.

De olho na imagem



ARNALDO JR./SHUTTERSTOCK

MEIRELES, Cildo. Detalhe de **Desvio para o vermelho I: Impregnação**. 1967-1984. Instalação com diferentes materiais, dimensões variadas. Instituto Inhotim, Brumadinho (MG). Fotografia de 2017.

1. Observe a imagem da abertura da Unidade e a imagem desta página. O que mais chamou sua atenção na criação do artista Cildo Meireles, retratada nessas fotografias?
2. Após observar as imagens, você imagina como o artista criou essa obra?
3. No diário de bordo, faça uma lista dos objetos que você reconhece na obra de Cildo Meireles. Apresente sua lista aos colegas e observe a lista que eles fizeram.
4. Em sua opinião, por que o artista teria escolhido a cor vermelha para produzir essa obra?
5. Por que, em sua opinião, Cildo Meireles usou a palavra *impregnação* no título que deu à obra?
6. Agora, pense que título você daria a essa obra de Cildo Meireles. Comente com os colegas.
7. Se você fosse realizar uma criação artística parecida com a obra retratada nas fotografias, que cor ou que cores utilizaria para compor o trabalho? Por quê?

Faça no diário de bordo.



55

De olho na imagem

Durante a leitura de imagem que esta seção possibilita, observe como os estudantes interpretam a transição do foco da obra para o objeto ou da "tela" para o espaço. Você deve verificar como eles interpretam a obra e se percebem que os critérios de relação com essa obra não são apenas visuais. Atenção também para o uso de vocabulários específicos das artes visuais. Este é o momento para identificar possíveis lacunas na aprendizagem, com fins a uma rearticulação dos conteúdos dos Temas, se necessário. A conversa sobre esta imagem deve funcionar como uma **avaliação diagnóstica**, para facilitar a sua condução pedagógica nas próximas páginas.

1. É possível que os estudantes manifestem estranhamento em relação ao fato de alguns objetos pintados de vermelho pelo artista não terem normalmente essa cor (por exemplo, a gaiola vermelha, que em geral tem a cor do metal ou da madeira de que é feita).

Continua

Continuação

2. Espera-se que eles percebam se tratar de um espaço organizado pelo artista.

3. Esse é um exercício de percepção e leitura formal da obra.

Desvio para o vermelho I: impregnação é composta de vários objetos que, reunidos, formam um conjunto, mas, analisados separadamente, podem apresentar outras informações sobre a obra. Ajude os estudantes a perceber esses objetos – relacionando-os por escrito no diário de bordo – e a notar que alguns deles geralmente não são encontrados na cor vermelha. Comente que Cildo Meireles fez um trabalho extenso de pesquisa, coleta e organização para chegar a esse resultado.

4. Depois de ouvir os estudantes, comente que é possível que essa cor tenha sido utilizada para simbolizar a situação política do Brasil na época (em 1967, o país era governado pelo Regime Militar). Se julgar oportuno, comente com eles que essa obra faz referência a uma teoria da Física aplicada à Astronomia. "Desvio para o vermelho" é o nome de um padrão usado pelos físicos para determinar a distância das galáxias e dos corpos celestes e é também usado como prova da teoria da expansão do Universo.

5. Uma das hipóteses elaboradas poderá ser a de que o artista escolheu essa palavra porque, no ambiente criado por ele, o vermelho parece completar o espaço.

6. Incentive os estudantes a pensar em títulos para a criação de Cildo Meireles. Esta e a próxima questão possibilitam que eles ressignifiquem a obra, atribuindo-lhe novos sentidos.

7. Mais uma vez é importante que os estudantes se sintam à vontade para realizar um exercício de imaginação com base na obra de Cildo Meireles.

Artista e obra

A abertura com o artista Cildo Meireles anuncia que a arte contemporânea será o grande tema de trabalho, com sua variedade de suportes, modos de produção e espaços de circulação.

Realize uma leitura de imagem da fotografia da instalação **Babel**.

Pergunte aos estudantes se já viram um trabalho de arte como este, isto é, um trabalho que ocupa todo o espaço de uma exposição. Você poderá anunciar que esse tipo de trabalho, tal como eles estudarão adiante, é uma **instalação**.

Pergunte aos estudantes quais relações eles podem fazer entre a ideia de **Babel** e os dias de hoje. Existe algum meio em que uma profusão de vozes e falas se encontre, sem que ninguém se entenda? Que relações podem ser feitas, por exemplo, com a internet?

Pergunte a eles o que acham de um trabalho de arte que não exige uma habilidade manual do artista, como nas técnicas de desenho, pintura ou modelagem. O que significa pensar a arte a partir da apropriação de objetos industriais, como no exemplo dos rádios da escultura? O que isso muda na nossa concepção sobre a arte e os artistas?

As respostas para todas essas perguntas são pessoais e não é necessário chegar a uma conclusão, já que os estudantes verão conteúdos que lhes possibilitarão conhecer mais sobre a arte contemporânea.

Aproveite essa conversa para saber mais sobre o repertório cultural dos estudantes, mapear os seus interesses e, ocasionalmente, reorientar as abordagens propostas pelo livro a depender do grupo e do contexto cultural em que os estudantes estão inseridos.

Artista e obra

Cildo Meireles

Considerado um dos mais versáteis artistas brasileiros da atualidade, Cildo Meireles nasceu no Rio de Janeiro (RJ), em 1948. Aos 10 anos, mudou-se para Brasília (DF), onde, em 1963, iniciou seus estudos artísticos sob a orientação do pintor e ceramista peruano Félix Alejandro Barrenechea (1921-2013).

O artista plástico Cildo Meireles durante abertura da mostra do 34º Panorama de Arte Brasileira, realizada no Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, em 2015.



Em 1967, Cildo Meireles retornou para o Rio de Janeiro (RJ) e estudou por dois meses na Escola Nacional de Belas Artes (Enba) – atualmente conhecida como Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – e frequentou o ateliê de gravura do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio). É a partir dessa época que ele passa a se dedicar à criação de obras que propõem uma experiência sensorial em espaços arquitetônicos. É o caso de **Desvio para o vermelho**, retratada na abertura desta Unidade.

Meireles utiliza diferentes materiais para produzir suas obras. Para construir a instalação **Babel**, por exemplo, ele empilhou centenas de aparelhos de rádio.

MEIRELES, Cildo. **Babel**. 2001. Instalação com aparelhos de rádio, 5 m (altura). Tate Modern, Londres, Reino Unido. Fotografia de 2014.



Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Na instalação **Babel**, os aparelhos de rádio estão todos ligados e sintonizados em estações diferentes. Você consegue imaginar o resultado sonoro dessa instalação? Como essa proposta se relaciona com o título escolhido por Cildo Meireles?

56

Foco na linguagem

1. Espera-se que os estudantes mencionem que, ao serem ligados ao mesmo tempo e em estações diferentes, os rádios acabam “competindo” entre si, o que resulta na dificuldade de entender o som que cada um está emitindo. A respeito do título da obra, espera-se que os estudantes comentem que se trata de uma referência à “Torre de Babel”, história bíblica de uma torre alta o suficiente para alcançar os céus, o que, ofendendo a Deus, levou-o a fazer com que os construtores passassem a falar em línguas diferentes e se tornassem incapazes de se comunicar.



ARTE, ESPAÇO E PARTICIPAÇÃO DO PÚBLICO

UM ESPAÇO MONOCROMÁTICO

A obra reproduzida nas páginas da abertura não é uma pintura nem uma escultura. Para fazê-la, o artista Cildo Meireles selecionou diferentes objetos e os organizou em um espaço arquitetônico interno. A esse tipo de obra dá-se o nome **instalação**.

Em **Desvio para o vermelho I: Impregnação**, o espectador é convidado a explorar o espaço criado pelo artista: um ambiente em que todos os objetos são vermelhos, com variações claras ou escuras dessa cor. Por essa razão, podemos afirmar que essa é uma obra **monocromática**. Note essa variação cromática nos objetos retratados na fotografia reproduzida a seguir.



MEIRELES, Cildo. Detalhe de **Desvio para o vermelho I: Impregnação**. 1967-1984. Instalação com diferentes materiais, dimensões variadas. Instituto Inhotim, Brumadinho (MG). Fotografia de 2007.

Concebida em 1967, montada em diferentes versões desde 1984 e exibida no Instituto Inhotim em caráter permanente desde 2006, a obra **Desvio para o vermelho** é formada por três ambientes articulados entre si. **Impregnação** é o primeiro deles.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Você sabia que um espaço organizado ou construído por um artista pode ser considerado uma obra de arte? Comente com o professor e os colegas.

57

Objetivos

- Conhecer aspectos da obra do artista Cildo Meireles.
- Entender o conceito de instalação.
- Reconhecer a proposta de participação do espectador na produção artística visual contemporânea.
- Identificar e reconhecer características do movimento neoconcreto.
- Reconhecer a importância da obra de Hélio Oiticica e de Lygia Clark e suas influências na produção de artistas contemporâneos.
- Entender como artistas contemporâneos utilizam novas tecnologias na criação de suas obras.
- Conhecer artistas que promovem a preservação do meio ambiente com suas obras.
- Conscientizar-se a respeito da importância da preservação ambiental.

Continua

Continuação

- Identificar a arte, de maneira geral, como intervenção crítica na cultura e na sociedade.
- Participar do trabalho de criação de uma instalação.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.
- Apreciar e valorizar obras de arte de diferentes períodos históricos.

Habilidades favorecidas neste Tema

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

Contextualização

Comente com os estudantes que a experiência sensorial se dá no cromatismo do vermelho (luz e contraste) e na ausência de luz e de som.

Reforce a ideia de que **Desvio para o vermelho** é uma instalação, uma das técnicas mais utilizadas pelos artistas contemporâneos. Explique aos estudantes que uma das principais características da instalação é sua relação com o espaço e o tempo. Sobre esse tema, leia o texto a seguir.

[Instalação: espaço e tempo]

“A Instalação, como obra espacial, depende do espaço para sua própria existência. O espaço faz parte da obra. Ele não é simplesmente um lugar onde ela se instala, mas, em boa parte dos casos, é da apropriação do espaço que ela emerge, é nele que a obra se concretiza. [...] Por essa razão, quando falamos que uma Instalação é efêmera, não estamos nos referindo a uma fruição pessoal da obra, como no caso de várias outras obras de arte, mas do fato de ela ser ‘de fato’ efêmera.

Na prática da Instalação temos vários exemplos de obras que foram idealizadas para serem montadas em local e tempo determinados, ou seja, obras cuja existência se dá de forma efêmera. A efemeridade da Instalação pode advir de vários pressupostos, como, por exemplo, obras feitas a partir de material perecível. Obras desse tipo são feitas para

Continua
57

Continuação

serem finitas. Quando e se são recriadas são, de certa forma, uma nova obra, uma releitura de sua primeira experiência sensível como uma experiência artística que teve começo, meio e fim; a qual está sendo repetida, mas não é mais a mesma obra.

[...]

[...] Praticamente toda Instalação ‘acontece’ em espaço e tempo determinados. Toda vez que uma Instalação é montada é como se ela se renovasse e na verdade fosse uma nova obra. Ela sempre tem que se adaptar ao novo espaço e, através dele, a mesma se modifica. É no espaço que ela acontece, e, por isso, se o espaço muda, a obra muda.

[...]

Portanto, espaço e tempo são para a Instalação, muito mais do que para qualquer outro fazer artístico, um espaço-tempo específico, onde tanto o espaço quanto o tempo, ou o ‘onde’ e o ‘quando’, determinam de fato a obra. Assim, a obra, o espaço e o tempo, em contínuo movimento, trazem à tona todos seus antagonismos, os quais são essenciais para a experiência sensível da própria, quando a mesma se materializa em espaço-tempo determinado. As Instalações são então mais do que objetos, processos que, em sua metamorfose contínua, a cada nova montagem operam mutações formais, simbólicas e espaço-temporais.

A experiência plástica, na Instalação, cria então possibilidades espaço-temporais para a efetiva ação construtiva da obra, colocando, assim, não só a obra, mas todo seu espaço circundante como um universo em movimento, tanto físico quanto simbólico. O fazer artístico é assim entendido como um estado de trocas contínuas entre a obra, o espaço e o observador/experimentador da obra, através do tempo e pelo tempo. Assim, os trabalhos através do espaço-tempo se reordenam em outros espaços, transformando-se em outro, através de seus reposi-

Continua

IMPREGNAÇÃO

O primeiro ambiente de **Desvio para o vermelho I: Impregnação** – retratado nas páginas anteriores – coloca o espectador em contato com uma coleção de objetos e obras de arte em diferentes tons de vermelho. Os móveis, os objetos e os quadros preenchem quase todas as paredes, provocando um grande contraste.

Note que **Impregnação** é uma sala que tem um clima doméstico, mas todos os objetos são vermelhos ou de cores próximas ao vermelho. A sala é composta de ventiladores, *notebook*, estante, livros, cadeiras, máquina de escrever, mesas, quadros, plantas, aquário, entre outros.

PEDRO MOTTA – INSTITUTO INHOTIM, BRUMADINHO



MEIRELES, Cildo. Detalhe de **Desvio para o vermelho I: Impregnação**. 1967-1984. Instalação com diferentes materiais, dimensões variadas. Instituto Inhotim, Brumadinho (MG). Fotografia de 2007.

Os móveis e os objetos estão organizados no espaço interno no sentido do comprimento, de maneira que o espaço se abra e convide o público a adentrá-lo. Os objetos foram encostados nas paredes claras para que pudessem, por meio do contraste, ser mais bem observados pelos espectadores.

A disposição de alguns deles sugere a presença humana – roupas distribuídas aleatoriamente, uma máquina de escrever, animais domésticos (peixe e passarinho), plantas etc. Os quadros e objetos pendurados são utilizados para também preencher com excesso de vermelho as paredes do espaço.

58

Continuação

cionamentos formais e temporais, ganhando assim um novo significado simbólico. [...]”

SILVA, Luciana Bosco e. **Instalação: espaço e tempo**. Tese (Doutorado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. p. 47; 52-53.

Foco na linguagem (p. 57)

1. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente o estranhamento que muitas obras artísticas podem provocar no espectador. Explique

que esse estranhamento ocorre porque obras como **Desvio para o vermelho** não seguem os padrões adotados pela maioria das pessoas para definir arte, além de retirar o público da “zona de conforto”, por estar diante de manifestações não tradicionais, como a pintura e a escultura, e estimular uma nova reflexão. Se julgar oportuno, amplie as discussões e peça aos estudantes que falem a respeito do que consideram arte. Peça-lhes que mencionem obras e artistas de que gostam e explique a razão dessas escolhas.

ENTORNO E DESVIO

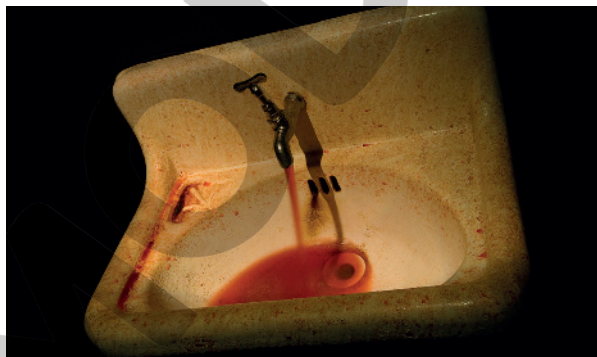
No ambiente **Impregnação** há apenas uma saída, no canto, que conduz a uma sala pouco iluminada, muito estreita e onde há uma garrafa “deitada” no chão. Esse ambiente chama-se **Entorno**. Nele, o líquido vermelho que escorre pelo gargalo da garrafa repousada no chão torna-se uma superfície que recobre o piso. A impressão que se tem é de que a quantidade de líquido derramada é muito maior do que a quantidade que o interior da garrafa poderia conter. Além disso, a forma como o líquido e a garrafa estão dispostos parece contrariar as leis naturais da física, causando no espectador a sensação de perturbação. Observe a fotografia reproduzida a seguir.



MEIRELES, Cildo. Detalhe de **Desvio para o vermelho II: Entorno**. 1967-1984. Instalação com diferentes materiais, dimensões variadas. Instituto Inhotim, Brumadinho (MG). Fotografia de 2007.

O terceiro ambiente, **Desvio**, tem proporções semelhantes às do ambiente **Impregnação** e é uma sala escura que tem uma pia clara instalada em um ângulo inclinado.

Ao caminhar por essa sala, o espectador é surpreendido com o som de água que escorre por uma torneira. Uma nova sensação de perturbação ocorre quando o espectador descobre que a água também tem um tom vivo de vermelho. A inclinação da pia faz o líquido arrastar-se pelo interior da pia antes de descer pelo ralo.



MEIRELES, Cildo. Detalhe de **Desvio para o vermelho III: Desvio**. 1967-1984. Instalação com diferentes materiais, dimensões variadas. Instituto Inhotim, Brumadinho (MG). Fotografia de 2007.

59

Contextualização

Tente realizar uma leitura de imagem com os estudantes nesta página: por que a garrafa está “caída”? O que é o líquido vermelho escorrendo da torneira da pia? O que isso pode significar? Que relações podemos fazer entre isso e o período em que a obra foi feita?

Você deverá explicar aos estudantes que o vermelho pode remeter à violência política do período, marcado pelo desaparecimento de centenas de pessoas consideradas inimigas políticas do governo, por serem contra a ruptura democrática que a ditadura representou.

Para dar subsídio a essa abordagem do trabalho, visite a página do Memorial da Resistência do Governo do Estado de São Paulo, em que conteúdos sobre esse período podem ser acessados com adequação à abordagem para a Educação Básica, disponíveis em: <http://memorialdaresistenciasp.org.br/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Continua

Continuação

Você também pode comentar com os estudantes que o trabalho foi feito em uma época em que muitos artistas decidiram fazer da arte um caminho de contestação política direta, ao que se convencionou chamar de **arte política**.

Leia o texto a seguir, em que Cildo Meireles trata de seu processo de criação em **Desvio para o vermelho**.

O espaço sensorial em “Desvio para o vermelho”

“Eu imaginei que, de repente, você estava numa sala e, não interessava saber por que razão, todos os objetos eram vermelhos. Queria o máximo possível de tonalidades de vermelhos ‘naturais’. Eu tinha feito dois projetinhos: um era uma garrafa pequena tombada no chão e tinha uma grande poça... E o outro era uma pia com uma torneira aberta, mas com inclinação... O jato d’água saindo, transparente, e a inclinação da pia de maneira que não fizesse uma curva, quer dizer, que ignorasse a lei da gravidade. [...] Eu vi que essas duas coisas criavam um encadeamento interessante de falsas lógicas. [...] De uma certa maneira, a garrafa explica a sala, mas na verdade o que ela introduz é a ideia de horizonte perfeito que é a superfície de um líquido em repouso. E, caminhando mais, você chega nessa pia que desmente justamente essa ideia de horizonte perfeito, e introduz esse desvio. Na verdade, o que acontece são desvios de desvios, assim como a primeira sala, que é uma coleção de coleções. Coleções de coisas dentro da geladeira, coisas na escrivaninha, coleção de roupas no guarda-roupa, copos, talheres, livros.”

BORGES, Carolina da Rocha Lima. O espaço sensorial em “Desvio para o vermelho”. *Revista Estética e Semiótica*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 73-74, jan./jun. 2014.

Por dentro da arte

Nesta seção, você pode discutir com os estudantes sobre o sentido social que é dado para cada cor. Para isso, considere discutir a temática das cores por ao menos um dos diferentes caminhos:

I. Os símbolos atribuídos para cada cor na sua cultura.

II. As sensações que cada cor provoca na nossa percepção, quando utilizadas em uma imagem bidimensional, mas também na pintura de espaços que frequentamos.

III. A produção das tintas e cores, que variam em cada época.

Para discutir o item III, você pode comentar que, antigamente, não havia produção industrial de cores e que, por isso, os artistas fabricavam as suas próprias tintas. Além disso, muitos pigmentos, como o azul, eram bastante raros, e isso modificava o preço, de tal maneira que a aplicação das cores na arte também era condicionada a essa limitação.

Sobre a leitura da imagem, comente que a pintura de Matisse está inundada de um tom de vermelho vibrante. Um relógio de pêndulo fica aproximadamente no centro da composição, servindo de eixo vertical que traz equilíbrio e harmonia para as descontinuidades espaciais presentes na tela. Os quadros e objetos no interior desse espaço, aparentemente suspensos na imensidão do vermelho, criam ângulos e insinuam uma perspectiva na planicidade da imagem.

Por dentro da arte

As sensações despertadas pelas cores

A escolha das cores utilizadas ao realizar uma obra é um dos aspectos mais importantes quando um artista visual elabora sua criação. Em **Desvio para o vermelho**, por exemplo, Cildo Meireles possivelmente escolheu o vermelho por ser uma cor que provoca no espectador a sensação de impacto e energia.

Observe a pintura do artista Henri Matisse (1869-1954), **O ateliê vermelho**, reproduzida a seguir e note que, assim como na obra de Cildo Meireles que conhecemos nas páginas anteriores, ele também escolheu o vermelho como cor predominante da composição.



MATISSE, Henri. **O ateliê vermelho**. 1911. Óleo sobre tela, 181 × 219,1 cm. Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), Nova York, Estados Unidos.

Henri Matisse integrava um grupo importante de pintores que ficou conhecido como **fauvista**. A palavra *fauve* tem origem no francês e significa “fera”. Esses artistas foram chamados fauvistas por utilizarem as cores puras de forma livre, com pinceladas largas, para obter efeitos mais expressivos com as formas simplificadas.

As cores ganham um caráter simbólico próprio em cada cultura. Você sabe quais significados são dados à cada cor na sua cultura? Qual é a sua percepção sobre as sensações que cada cor provoca em você?

UM CONVITE À EXPERIMENTAÇÃO

Nas páginas anteriores, você conheceu **Desvio para o vermelho** e descobriu que essa obra é uma instalação. A técnica da instalação é uma das mais utilizadas pelos artistas contemporâneos. No Brasil, um dos primeiros artistas a se dedicar à criação de instalações foi Hélio Oiticica (1937-1980).

A obra mostrada na fotografia desta página chama-se **Tropicália** e foi exposta pela primeira vez em 1967. Essa instalação é uma espécie de labirinto que deve ser percorrido pelo público. Ao entrar no labirinto, o espectador se defronta com araras e bananeiras, entre outros elementos.



OITICICA, Hélio. **Tropicália**. 1967. Instalação com diversos materiais, dimensões variadas. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), Rio de Janeiro (RJ).

O caráter experimental e inovador das obras produzidas por Hélio Oiticica se aproximou das composições dos músicos que estiveram à frente do movimento tropicalista.

Mais tarde, a palavra *tropicália* daria nome ao próprio movimento.

61

Contextualização

Dando continuidade à discussão sobre a percepção das cores, o Neoconcretismo será apresentado como um caminho de experimentação do apelo sensorial da arte e da construção de uma participação corporal e sensível dos públicos, envolvendo o tato e os demais sentidos como um modo de se relacionar com uma linguagem que, até então, era majoritariamente visual.

Explique aos estudantes que as obras propostas pelos artistas a partir dos anos 1960 romperam com a contemplação estática do espectador e propuseram uma interação que envolvesse todos os sentidos. Foi com base nessas ideias que o artista Hélio Oiticica criou as obras conhecidas como *penetráveis*, instalações em que o público devia adentrar seu espaço, tocando suas texturas, sentindo seus cheiros etc. Explique que as obras reproduzidas nas páginas 61 e 62 são exemplos de penetráveis.

Continua

Continuação

Comente com os estudantes que, em abril de 1967, foi realizada no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ) a mostra **Nova Objetividade Brasileira**. Nessa exposição, Oiticica apresentou o penetrável **Tropicália**. Se possível, proponha aos estudantes a interpretação coletiva da fotografia dessa obra, destacando os elementos que fazem parte da instalação e suas relações com ícones brasileiros. Sobre esse assunto, leia o texto reproduzido a seguir.

Tropicália

“[...] As imagens tropicais – donde o título – são evidentes: areia, araras, plantas. A obviedade, intencionalmente inscrita no trabalho, se associa à ideia de participação pelo processo de penetrá-lo. Um ambiente que ruidosamente apresenta imagens’, segundo o seu criador, que invade os sentidos (visão, tato, audição, olfato), convidando ao jogo e à brincadeira. O uso de signos e imagens convencionalmente associados ao Brasil não tem como objetivo figurar uma dada realidade nacional – tarefa que mobilizou parte de nossa tradição artística –, mas, nos termos do artista, objetivar uma imagem brasileira pela ‘devoração’ dos símbolos da cultura brasileira. A ideia da ‘devoração’, nada casual, remete diretamente à retomada da antropofagia e ao modernismo em sua vertente oswaldiana, da qual se beneficia a obra de Hélio Oiticica.”

TROPICÁLIA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3741/tropicalia>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Contextualização

Antes de abordar o Neoconcretismo, comente com os estudantes que o termo *concretismo* está associado às ideias do artista holandês Theo van Doesburg (1883-1931). Você pode encontrar mais informações a esse respeito no texto “Arte concreta”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Para saber mais sobre o Neoconcretismo, leia o texto a seguir.

Arte neoconcreta

“O movimento Neoconcreto foi lançado em 1959, quando Ferreira Gullar [...] estabeleceu suas diretrizes em um manifesto divulgado durante a I Exposição de Arte Neoconcreta, no MAM-RJ. [...]

Gullar compreendia as experiências neoconcretas como uma retomada do processo de passagem da pintura bidimensional para o espaço tridimensional desenvolvido por Kasimir Malevich [...]. Ainda em 1959, Gullar publica a inspiradora teoria do não objeto, em que refletia sobre a revelação da forma, independente de qualquer suporte, para que se esgotasse em si mesma.

[...] Sem abandonar o vocabulário geométrico, multiplicaram-se experimentações com diferentes linguagens, quebra de categorias, inserção de novos meios, busca da participação do espectador e integração arte/vida, atitudes que se enraizavam no movimento Dadá e – voluntariamente ou não – na *Pop*, mas que também estavam no ar devido às discussões levantadas pelas ideias de Hebert Marcuse, Marshall McLuhan e Umberto Eco.

[...]”

COSTA, Cacilda Teixeira da. **Arte no Brasil 1950-2000: movimentos e meios**. São Paulo: Alameda, 2004. p. 18-19.

Continua

O NEOCONCRETISMO

Hélio Oiticica revolucionou a arte brasileira ao produzir obras que, assim como **Tropicália**, convidam à interação, ou seja, à participação do espectador. Oiticica fez parte do **Neoconcretismo**, considerado um dos mais importantes e significativos movimentos artísticos brasileiros. Outros artistas que integraram esse movimento foram Amilcar de Castro (1920-2002), Franz Weissmann (1911-2005), Lygia Pape (1927-2004) e Lygia Clark (1920-1988).

Os artistas integrantes do Neoconcretismo brasileiro propuseram o resgate da produção de obras mais subjetivas e expressivas e a aproximação com o público. Em seus trabalhos, é possível observar a busca pela renovação da linguagem geométrica.

Na obra retratada nas fotografias desta página, por exemplo, o artista Hélio Oiticica trabalhou com as cores e as formas geométricas no espaço a fim de aproximar a obra do espectador.



OITICICA, Hélio. **Invenção da cor, Penetrável Magic Square 5, De Luxe**. 1977. Instalação ao ar livre, com dimensões variadas. Instituto Inhotim, Brumadinho (MG). Fotografias de 2010 e 2015.

62

Continuação

Você pode também procurar poemas de Ferreira Gullar para mostrar como a proposta do Neoconcretismo não se limitou às artes visuais.

Artista e obra

Lygia Clark e a série Bichos



ROBERT SCHWENCK



Detalhe de réplica de obra da série **Bichos**. Observe as articulações da peça.



ADEMAR VENEZIANO/ABRIL COMUNICAÇÕES S/A

Lygia Clark manuseia uma das obras da série **Bichos**. Fotografia de 1969.

Visitantes da exposição **O abandono da arte** manuseiam réplicas de obras da série **Bichos**, de Lygia Clark, no Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), Estados Unidos, em 2014.

Criada em 1960, a série **Bichos** é composta de um conjunto de esculturas metálicas de formas geométricas que se articulam por meio de dobradiças. Observe o detalhe da imagem.

Na série **Bichos**, o espectador é "convidado" a experimentar as diferentes formas que as peças podem adquirir por meio do manuseio. A forma final da obra, dessa maneira, é "decidida" por quem a manuseia. Portanto, cada espectador determina uma forma distinta para ela. Muitas produções de Lygia Clark apresentam esta característica: só se completam com a intervenção direta do público.

Observe, na fotografia, Lygia Clark manuseando uma das obras originais criadas para a série **Bichos**.

Lygia Clark é uma das mais reconhecidas artistas brasileiras. Pioneira nas propostas que envolvem a participação do público e a exploração sensorial, a artista é uma referência não apenas para a arte contemporânea, mas também para o campo da arteterapia.

63

Artista e obra

Comente com os estudantes que Lygia Clark nasceu em Belo Horizonte (MG) e iniciou seus estudos artísticos em 1947, no Rio de Janeiro, com o paisagista, arquiteto e artista Roberto Burle Marx (1909-1994). Entre 1950 e 1952, Lygia Clark viveu em Paris, na França, onde estudou Arte e entrou em contato com os movimentos artísticos de vanguarda na Europa. Ao voltar ao Brasil, ao lado de outros artistas, ela participou da fundação do Neoconcretismo.

Visite o portal para conhecer mais sobre a vida da artista Lygia Clark, disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Continua

Continuação

Se possível, faça algumas das proposições da artista Lygia Clark em sua sala de aula (a seção **Experimentações** da página 72 é baseada em uma delas). Para conhecer outras, você pode buscar por vídeos produzidos durante a exposição retrospectiva da artista "Lygia Clark: uma retrospectiva".

Enfatize a proposta de participação do público presente na série **Bichos**. Pergunte aos estudantes se já visitaram algum museu. Se a resposta for positiva, pergunte se repararam nas várias placas com o aviso "Não toque" ou nas linhas amarelas ou brancas que determinam a distância apropriada entre o espectador e a obra de arte. Depois, peça-lhes que imaginem o estranhamento causado por uma exposição na qual o toque e a manipulação das obras por parte do espectador não são apenas permitidos, mas também incentivados. Conclua dizendo que é essa barreira entre a arte e o público que muitos artistas, influenciados por Lygia Clark, querem romper. O texto "Lygia Clark e o corpo", indicado nas **Leituras complementares** nas páginas iniciais deste Manual, traz mais informações sobre a importância escultórica das obras da série **Bichos**.

Contextualização

Comente com os estudantes que, em seus trabalhos, Marepe, além de abordar a identidade cultural nordestina, enfatiza os problemas sociais da sua região e propõe uma reflexão sobre os estigmas criados em relação ao Nordeste. Explique-lhes que **Embutidinho recôncavo** faz parte de uma série de cinco obras baseadas em outra, maior, exposta pelo artista em 1999, chamada **Embutido**. Trabalhe, então, a relação entre a obra de Marepe e as esculturas da série **Bichos**, de Lygia Clark.

Destaque a combinação entre: a **provocação para a participação** e o **estímulo sensorial**.

AS INFLUÊNCIAS DE LYGIA CLARK NA OBRA DE MAREPE

A produção artística de Lygia Clark representa um marco na arte brasileira e influencia muitos artistas, como Marcos Reis Peixoto, conhecido como Marepe.

Marepe é um artista brasileiro reconhecido no Brasil e no exterior. Já expôs em alguns dos mais importantes museus de arte do mundo, como o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), em São Paulo (SP), o Centro Georges Pompidou, em Paris, na França, e a Tate Modern, em Londres, no Reino Unido. Em 2003, Marepe expôs uma de suas criações na Bienal de Veneza, na Itália.

Observe, a seguir, a representação de uma casa multifuncional em uma reprodução da obra de Marepe chamada **Embutidinho recôncavo**. Assim como nas obras da série **Bichos**, de Lygia Clark, o espectador é convidado a modificar a casa, atribuindo-lhe novos formatos, por meio do manuseio das dobradiças de metal que unem as placas de madeira.

O título dessa obra faz referência a Santo Antônio de Jesus, cidade de origem de Marepe, localizada em uma região do estado da Bahia conhecida como Recôncavo Baiano.



O artista Marepe, em São Paulo (SP). Fotografia de 2017.

MASTRANGELO REINOLFO/HAPPRESS

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



FOTOGRAFIAS: EDOUARD FRAIPONT - COLEÇÃO PARTICULAR

MAREPE. **Embutidinho recôncavo**. 2003. Escultura de madeira, com rodas, dobradiças e ralo metálicos, 65 × 65 × 65 cm (quando fechada). Coleção particular.

O USO DA TECNOLOGIA NA ARTE

Com o desenvolvimento tecnológico, muitos artistas contemporâneos passaram a incorporar novos materiais e técnicas a suas criações artísticas. Um exemplo disso é a instalação mostrada na fotografia desta página.

Para produzir a instalação **Ainda estão vivos**, o artista Paulo Waisberg empilhou, no canto de uma sala, uma série de monitores de computador que seriam descartados. Alguns dos equipamentos utilizados estão desligados – provavelmente avariados.

Os monitores que estão ligados são utilizados para agregar uma característica essencial à obra: a reprodução da imagem de um olho humano aberto enviada por computador. A utilização de recursos tecnológicos é cada vez mais comum em obras de artistas contemporâneos. Observe atentamente a imagem.



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

ACERVO DO ARTISTA

WAISBERG, Paulo. **Ainda estão vivos**. 2012. Instalação com monitores de computador e lâmpadas LED, dimensões variadas. Continuum – III Festival de Arte e Tecnologia do Recife (PE).

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Por que a obra **Ainda estão vivos** é classificada como uma instalação?
2. Qual é o principal material utilizado nessa obra?
3. Em sua opinião, qual teria sido a intenção do artista ao produzir essa obra?
4. Como a obra se relaciona com o título?

65

Foco na linguagem

1. Retome com os estudantes o conceito de instalação anteriormente apresentado e peça a eles que relacionem, por exemplo, a obra de Paulo Waisberg com **Desvio para o vermelho**. Espera-se que eles mencionem que ambas foram obtidas por meio da organização de materiais em determinado ambiente.

2. O principal material utilizado na composição são monitores de computador. Comente que, para produzir essa obra, Waisberg empilhou os monitores no canto de uma sala.

3. Aproveite essa questão para conversar com os estudantes sobre o fato de que, com o desenvolvimento cada vez mais rápido de tecnologias eletrônicas, a vida útil dos aparelhos tem se tornado cada vez menor, pois seus usuários querem trocar a tecnologia obsoleta pela mais recente. Muitos dos chamados monitores de tubo foram substituídos pelos monitores com a tecnologia LCD e, depois, LED, embora ainda estivessem funcionando adequadamente. É provável que a intenção do artista tenha sido chamar a atenção para esse descarte de aparelhos muitas vezes desnecessário.

4. O título **Ainda estão vivos** relaciona-se ao fato de os monitores estarem em funcionamento e, mesmo assim, terem sido descartados. O olho humano projetado em algumas telas parece ter, ao mesmo tempo, a função de humanizar o aparelho e a de criar uma sensação de vigilância no espectador.

Entre textos e imagens

Leia o texto com os estudantes. Incentive-os a compartilhar as suas interpretações e a fazer questionamentos e problematizações com base no que leram.

Provoque os estudantes a pensar sobre como a tecnologia torna-se, rapidamente, obsoleta.

Pergunte se eles identificam essas máquinas. Comente que há poucos anos, em 1990 e nos anos 2000, esses monitores eram a mais avançada tecnologia.

Questione se eles sabem para onde vai o lixo eletrônico: celulares, computadores, eletrodomésticos quebrados. Eles são reaproveitados?

Você pode promover um debate sobre o descarte do nosso lixo e, mais especificamente, sobre o descarte de aparelhos eletrônicos. Pode também converter a atividade em uma pesquisa em grupo, a ser sistematizada e compartilhada com a turma, na forma de roda de conversa ou de seminário.

Ao ler o texto, chame a atenção dos estudantes para mais um aspecto importante da arte contemporânea: os artistas se interessaram por discutir mais enfaticamente as questões sociais e por se relacionar com a tecnologia, porque as mudanças que a chegada da televisão, do carro, das propagandas etc. causou nos hábitos sociais foram imensas.

Questões

1. O texto apresenta dados sobre o aumento da produção de lixo eletrônico e o descarte inadequado desse material na natureza.
2. Incentive os estudantes a apresentar suas impressões livremente. Espera-se que eles mencionem que, ao entrar em contato com obras como essa, produzida por Paulo Waisberg, os espectadores podem refletir a respeito de questões como o consumo excessivo e a importância da reciclagem e do reaproveitamento de aparelhos eletrônicos.

Entre textos e imagens

Geração anual de lixo eletrônico passa de 40 milhões de toneladas

[...]

Em 2016, o mundo gerou 44,7 milhões de toneladas de lixo eletrônico, 3,3 milhões de toneladas (8%) a mais do que em 2014. O montante equivale ao peso de quase 4.500 torres Eiffel.

A parte indigesta é que apenas 20% – ou 8,9 milhões de toneladas – do montante descartado foi reciclado. Se continuarmos nesse ritmo, a produção de 'sucata pós-moderna' pode chegar a 52,2 milhões de toneladas em 2021.

[...]

Computadores, celulares e outros [aparelhos] descartados como lixo são ricos depósitos de ouro, prata, cobre, platina, entre outros materiais de valor. O estudo da ONU [Organização das Nações Unidas] estima que todo o lixo eletrônico gerado em 2016 poderia gerar US\$ 55 bilhões em valor de materiais reaproveitáveis.

Ao invés de serem reciclados, esses materiais acabam em lixões e aterros. Resíduos eletrônicos representam um risco alto e crescente para o meio ambiente e a saúde humana. [...]

Devido à composição heterogênea desses materiais, reciclá-los com segurança é complexo, caro e exige pessoal capacitado. Na maior parte do tempo, como mostra o estudo da ONU, não é isso o que ocorre. Através de processos de reciclagem informais, metais pesados, como o chumbo, são frequentemente liberados no meio ambiente.

Avanços ocorrem, mas a passos lentos. O estudo chama atenção para o avanço nas legislações sobre resíduos eletrônicos. Atualmente, 67 países têm regulação nesse sentido, 44% a mais que em 2014. Mas leis sozinhas não dão conta do desafio, é preciso fiscalizar a cadeia de produção e descarte, além de estimular a reciclagem adequada desses materiais. E, claro, também cabe a nós, consumidores, realizarmos compras mais conscientes e descarte adequado.”

BARBOSA, Vanessa. Geração anual de lixo eletrônico passa de 40 milhões de toneladas. **Exame**. 13 fev. 2018.

Mundo, publicação digital. Disponível em: <https://exame.com/mundo/geracao-anual-de-lixo-eletronico-passa-de-40-milhoes-de-toneladas/>. Acesso em: 28 fev. 2022.



Lixo eletrônico descartado na natureza, um local impróprio para esse descarte.

Questões

1. Que problema ambiental é abordado no texto?
2. Em sua opinião, de que maneira obras como **Ainda estão vivos**, de Paulo Waisberg, podem contribuir para o enfrentamento do problema apresentado pelo texto?

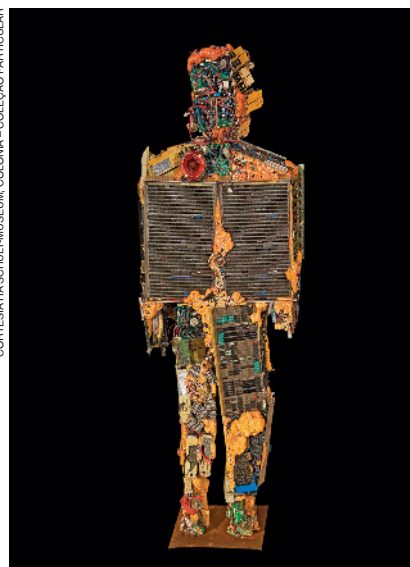
Faça no diário de bordo.

Arte e muito mais

Arte e meio ambiente

A preservação da natureza é essencial à manutenção da vida. Por essa razão, vários artistas utilizam diferentes suportes e técnicas para produzir obras nas quais denunciam problemas ambientais a fim de contribuir para a mudança de atitude das pessoas em relação ao meio ambiente. Esse é o caso da obra **Ainda estão vivos**, de Paulo Waisberg, que conhecemos nas páginas anteriores.

Assim como Paulo Waisberg, outros artistas utilizam objetos descartados para produzir obras artísticas. Observe, por exemplo, as obras reproduzidas a seguir. Elas foram feitas pelo artista alemão HA Schult.



SCHULT, HA. **Homem lixo**. 1996. Lixo eletrônico, latas prensadas e outros materiais descartados, dimensões variadas. Coleção particular.



SCHULT, HA. **Homem cabelo**. 2012. Embalagens de cosméticos, escovas de cabelo, bobes e resíduos metálicos, dimensões variadas. Coleção particular.

Na obra **Homem lixo**, HA Schult utilizou componentes eletrônicos, como placas e circuitos de computador, para representar os pulmões de seu “homem lixo”. Em **Homem cabelo**, o artista utilizou materiais descartados relacionados aos cuidados com os cabelos, como embalagens de cosméticos, secadores, pentes e escovas. Com essas obras, HA Schult deseja promover reflexões sobre questões como o consumismo inconsequente e a exploração irracional dos recursos naturais.

- O que a sua comunidade escolar sabe sobre reciclagem? Você e seus colegas desenvolverão um questionário de pesquisa com este tema. Elaborem as perguntas, apliquem o questionário em outras turmas da escola, tabulem as informações e compartilhem os resultados em cartazes.

Faça no diário de bordo.

MEIO AMBIENTE

67

Arte e muito mais

As relações entre arte e meio ambiente são muito profícuas na arte contemporânea, de modo que o **Tema contemporâneo transversal Meio ambiente**, com ênfase no subtema **Educação ambiental**, pode ser desenvolvido com diferentes vieses. Nesta seção, você pode propor uma prática interdisciplinar com Geografia ou com os professores da área de Ciências da Natureza, seja pela natureza da ferramenta de pesquisa “questionário”, seja pelo enfoque ambiental do tema.

Utilize os seguintes passos para orientar a pesquisa:

- a) Em primeiro lugar, você pode optar por organizar os estudantes em grupos ou por criar um questionário único a ser aplicado por toda a turma.

As questões do questionário podem ser dissertativas ou alternativas. Considere que as alternativas facilitam a tabulação das respostas coletadas. Exemplos:

- O que você sabe sobre reciclagem? Comente. (Questão dissertativa).

Continua

Continuação

- Indique, entre as alternativas, aquelas que indicam materiais que você sabe que são recicláveis. (Os estudantes farão uma lista de materiais para identificar os que tiveram mais e os que tiveram menos respostas).
 - Avalie o empenho da escola na coleta de materiais recicláveis com uma nota de 1 a 5, em que 1 significa “pouco satisfatório” e 5 significa “muito satisfatório”. (Os estudantes farão um cálculo da percepção média sobre o tema).
- b) Para aplicar o questionário, os estudantes poderão aproveitar o horário do intervalo, de modo a não atrapalhar a aula de outras turmas. Uma alternativa é combinar com um professor de outra turma, tal como sugerido em proposta de atividade interdisciplinar, para que eles a visitem e apliquem o questionário com os colegas.
 - c) Depois da coleta, os estudantes deverão usar uma aula para tabular os dados.
 - d) Compartilhar esses conteúdos em cartazes é um modo de devolver, generosamente, o conhecimento produzido às pessoas que responderam ao questionário e contribuíram para o aprendizado.

Os estudantes poderão ser avaliados pela sua cooperação, pela compreensão das etapas, pelo respeito e cuidado na aplicação do questionário, pela compreensão das estratégias de elaboração das questões e de tabulação e, por fim, pelo empenho na qualidade visual e da informação divulgada nos cartazes.

Indicação

Para ampliar a percepção dos estudantes sobre as relações que podem ser tecidas entre a arte e a questão ambiental, você pode exibir um documentário sobre essa temática em sala de aula.

A plataforma **Ecofalante** reúne documentários e conteúdos focados na temática ambiental especialmente para escolas e universidades, disponível em: <https://play.ecofalante.org.br/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Contextualização

Ao abordar o trabalho de Frans Krajcberg, comente que esse artista nasceu em 1921, na Polônia, e que a invasão desse país pela Alemanha nazista, em 1939, e a consequente eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) alteraram profundamente sua vida. Seus pais e seus irmãos foram presos e mortos pelos nazistas. Entre 1945 e 1947, Krajcberg viveu na Alemanha, dedicando-se ao estudo das artes. Ali, manteve contato com a escola expressionista, com a qual se identificou. O apelo emotivo intenso e a abordagem de temas sociais e dramáticos contidos nas obras expressionistas coincidiam com os sentimentos do artista no pós-guerra. Essa influência marcou a trajetória artística de Krajcberg. Ao chegar ao Brasil, em 1948, ele desempenhou diversas atividades, como a de auxiliar de Alfredo Volpi (1896-1988), importante artista do Modernismo brasileiro. No início da década de 1950, Krajcberg passou a ter contato direto com a natureza e a produzir obras de arte com base em elementos naturais, dedicando-se à defesa do meio ambiente. Seu trabalho é reconhecido internacionalmente como símbolo da luta contra a devastação das florestas. Leia o texto a seguir.

“Por meio da linguagem artística, Krajcberg assume a responsabilidade pela denúncia da destruição impiedosa do planeta pelo ser humano:

‘A maneira que encontrei de exprimir minha indignação foi transformar em arte os restos mortais da natureza que o homem violentou, levando cinzas, árvores tornadas carvão, cipós retorcidos e raízes extirpadas de seus chãos às galerias e museus de arte do mundo.’”

VENTRELLA, Roseli; BORTOLOZZO, Silvia. **Frans Krajcberg: arte e meio ambiente**. São Paulo: Moderna, 2006. p. 48. (Coleção Arte & Contexto).

Continua

Frans Krajcberg

Uma referência na criação de obras com cunho ambiental é o escultor, pintor e fotógrafo Frans Krajcberg (1921-2017).

Ao longo de sua trajetória, Krajcberg sempre utilizou sua arte para promover a defesa da natureza, denunciar a degradação ambiental e despertar a consciência da sociedade para essa realidade.

O artista Frans Krajcberg em Nova Viçosa (BA), em 2007.



RODRIGO CRAVEIRO/CBDA PRESS

Nascido na Polônia e naturalizado brasileiro, o artista expressava com suas obras a indignação diante das queimadas e dos desmatamentos ocorridos no país. Krajcberg viajou pelo Brasil fotografando áreas desmatadas, principalmente na Amazônia. Delas recolheu resíduos (como troncos, raízes, cipós) que utilizou na produção de esculturas de grandes dimensões. Krajcberg também produzia pinturas com pigmentos naturais extraídos da terra, de minerais e de outros elementos orgânicos.

Em 2003, foi inaugurado o Instituto Frans Krajcberg de Arte e Meio Ambiente. Situado no Jardim Botânico de Curitiba, no Paraná, o instituto é um centro de referência para a chamada arte ambiental.

No próximo Tema, você vai conhecer outros artistas que criam obras que chamam a atenção do público para questões ambientais.

PARA LER

- VENTRELLA, Roseli; BORTOLOZZO, Silvia. **Frans Krajcberg: arte e meio ambiente**. São Paulo: Moderna, 2006.

Esse livro apresenta a concepção artística de Frans Krajcberg em suas esculturas, que denunciam as questões do meio ambiente.

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



FRANS KRAJCBERG - ARQUIVO DO ARTISTA

KRAJCBERG, Frans. **Flor do mangue**. 1973. Escultura feita com resíduos de árvores de manguezais, 12 × 8 × 5 m. Nova Viçosa (BA).

68

Continuação

Aproveite a oportunidade para destacar as obras do escultor e *designer* gaúcho Hugo França. Ele utiliza uma técnica herdada do povo indígena Pataxó, em que materiais como troncos queimados e raízes de árvores são transformados em móveis e esculturas. Obtenha informações a respeito da obra desse artista no endereço eletrônico disponível em: <http://www.hugofranca.com.br/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

A VIDEOARTE

A partir da década de 1960, utilizando recursos de vídeo, vários artistas passaram a criar imagens, muitas vezes em movimento, que extrapolavam o espaço das telas e ocupavam paredes e monitores. Assim se desenvolveu a **videoarte**.

Um dos pioneiros da videoarte foi o artista sul-coreano Nam June Paik (1932-2006). Os aparelhos de televisão foram a principal matéria-prima utilizada por Paik em suas produções. O artista se destacou por abordar em suas obras não apenas as imagens, mas também os aparelhos.

Na obra reproduzida nesta página, por exemplo, Paik utilizou 1 003 aparelhos de televisão para criar uma **videoinstalação** que tem mais de 20 metros de altura.



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

THE KOREA-HERALD/AGB PHOTO/STONE BRASIL - MUSEU NACIONAL DE ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA, SEUL

PAIK, Nam June. Detalhe de **Quanto mais, melhor**. 1988. Videoinstalação com 1 003 monitores de televisão, 22,8 m (altura). Museu Nacional de Arte Moderna e Contemporânea, Seul, Coreia do Sul.

69

Contextualização

Se considerar oportuno, comente com os estudantes que o número de monitores de TV usados por Paik (1003) nessa instalação simboliza a data de 03/10, Dia Nacional da Fundação da Coreia.

Leve os estudantes à reflexão sobre os formatos dos programas de TV, a fim de que percebam que há neles uma estética própria. Problematize, então, o papel da arte quando a TV chegou aos lares do Brasil, com a estética da televisão moldando o imaginário social e cultural, para dialogar sobre

o conteúdo televisivo e o seu efeito sobre a nossa percepção cultural.

Cinema, vídeo e videoclipe: relações e narrativas híbridas

“[...]”

O cinema, a partir de seu surgimento e no decorrer do século XX, veio se estabelecendo como a arte audiovisual por excelência. Com linguagem e características bem definidas, por muito tempo dominou o audiovisual a partir de sua narrativa clássica e linear.

Continua

Continuação

O cinema dominante se apresenta como uma organização sequencial de planos que, em seu encadeamento, encarregava-se de contar uma história com começo, meio e fim. Além desse cinema dominante, vinculado principalmente ao modo de produção industrial, sempre houve um tipo de cinema diferente.

[...]

Com o seu surgimento, o vídeo passou a exercer um papel fundamental nas transformações da narrativa cinematográfica. Na medida em que foi se disseminando, tanto técnica quanto esteticamente, o vídeo foi se incorporando e sendo incorporado por outros meios. A partir dos anos [19]60, com a videoarte, culminando nos anos [19]80, o vídeo foi sendo explorado tanto em seu aspecto técnico quanto em seu aspecto estético. Nos anos [19]80 o vídeo e o cinema iniciaram um diálogo intenso. A incorporação de características da linguagem do vídeo na linguagem cinematográfica influenciou a narrativa e a lógica do discurso clássico do cinema, transformando-o.

Quando o vídeo nasceu, já havia incorporado formas de expressão do cinema. [...] A videoarte incorporou características do cinema vinculadas a outras formas de cinema, como o cinema experimental e as vanguardas estéticas do início do século XX, assim como as que surgiram ao final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, com a *nouvelle vague* e as novas cinematografias que estavam nascendo pelo mundo. Era nessas formas narrativas diversas que a videoarte foi buscar elementos que se incorporaram a ela e transformaram-se em uma nova forma de se fazer audiovisual. [...]

FARO, Paula. Cinema, vídeo e videoclipe: relações e narrativas híbridas. **Rumores**, ed. 8, jul./dez. 2010.

Sugestão de atividade

Você pode buscar vídeos e conteúdos sobre o artista de referência na internet.

Ao exibir alguns trechos de suas obras de videoarte para os estudantes, provoque uma reflexão sobre a estética televisiva.

- Os vídeos se parecem com os conteúdos dos programas de TV?
- O que eles têm de similar? E de diferente?

Você também pode provocar uma reflexão sobre a internet. Como são os conteúdos da internet que os estudantes acessam? Quais são: jogos, séries, filmes, redes sociais? Que relações de semelhança e de diferença entre o repertório que o livro traz e o imaginário cultural dos estudantes podem ser feitas?

Artista e obra

Nam June Paik

Considerado o fundador da videoarte, o sul-coreano Nam June Paik foi um dos primeiros artistas visuais a explorar as possibilidades da associação das novas tecnologias à expressão artística.

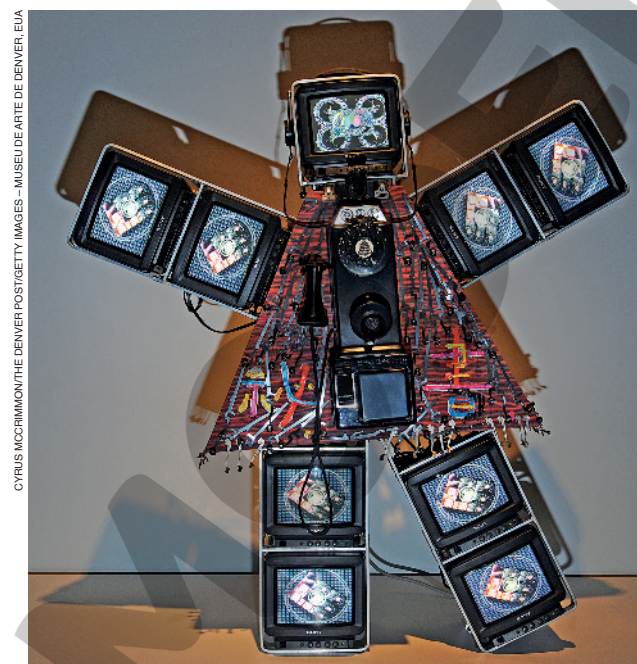
Suas criações com a imagem em movimento provocaram mudanças na concepção da programação de televisão e da produção de vídeos. Paik também utilizou outros meios expressivos, como as *performances* e as instalações artísticas.

Nam June Paik integrou o Fluxus, importante movimento de pesquisa artística das décadas de 1960 e 1970, que influenciou os artistas das gerações seguintes e inseriu as realizações em vídeo no circuito mundial da arte.

No Brasil, em 1996, Paik foi homenageado no 11º Festival Internacional de Arte Eletrônica Vídeo-Brasil, realizado em São Paulo (SP).



Nam June Paik em Veneza, Itália, em 1993.



PAIK, Nam June. *Lady Secretary, Bilingual, Will Travel...* (Secretária, bilingue, vai viajar...). 1991. Videoescultura com dispositivos de transmissão de imagens, telefone de parede, teclas de máquina de escrever e discos de armazenamento de áudio e vídeo, 157,48 × 132,08 × 68,58 cm. Museu de Arte de Denver, Estados Unidos.

A CASA

Vários artistas usam diferentes linguagens para produzir suas obras. Na videoinstalação apresentada a seguir, por exemplo, os artistas Mauricio Dias e Walter Riedweg utilizaram elementos das linguagens visual e audiovisual. Observe um registro dessa criação na fotografia reproduzida a seguir.



DIAS, Mauricio; RIEDWEG, Walter. **A casa**. 2007. Videoinstalação, 2 × 4 m. Acervo dos artistas.

Observe que, nessa obra, os artistas utilizaram o desenho para representar, sobre papel de parede, diferentes espaços de uma casa, como os quartos e a piscina. Sobre o papel de parede desenhado, foram instalados cinco monitores, nos quais foram reproduzidos vídeos curtos dos artistas nos espaços representados. Observe a seguir os detalhes dessa obra.



DIAS, Mauricio; RIEDWEG, Walter. Detalhes de **A casa**. 2007. Videoinstalação, 2 × 4 m. Acervo dos artistas.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Em sua opinião, o que teria motivado os artistas a criar a obra **A casa**? Comente com os colegas e o professor.

71

Contextualização

Apresente aos estudantes mais informações a respeito da obra **A casa**, de Dias & Riedweg. Comente com eles que essa obra é um exemplo da multiplicidade de linguagens, comum na atualidade. Se julgar adequado, diga-lhes que os vídeos apresentados na instalação são executados em *loop*. Esse recurso, usado por diversos artistas, possibilita que o vídeo seja repetido inúmeras vezes.

Aponte para os estudantes que essa obra faz uso do recurso da tecnologia como se ela fosse uma tela. Em *loop*, o vídeo possibilita que o desenho da planta ao fundo seja percebido ou reimaginado de outras formas.

Pergunte aos estudantes se eles já conheciam a linguagem arquitetônica utilizada pelos artistas. Pergunte também se eles conseguem imaginar outros recursos tecnológicos que deem subsídio para pensar e projetar espaços, como no caso da arquitetura. Provavelmente, eles responderão que a modelagem em 3D é um recurso que pode ser utilizado para pensar/construir espaços arquitetônicos.

Foco na linguagem

1. Incentive os estudantes a elaborar hipóteses a respeito das motivações dos artistas que criaram essa obra. Após ouvir as respostas, comente que essa obra é uma videoinstalação, composta de um painel de 2 × 4 m, sobre o qual os artistas desenharam a planta baixa do espaço usado por eles como residência e ateliê. Sobre essa base, eles instalaram cinco monitores que exibiam vídeos curtos gravados em espaços reais da casa, como o ateliê, a biblioteca e a piscina. Por fim, comente que, segundo os artistas, essa obra é um tipo de autorretrato com registro de aspectos do seu dia a dia na casa onde vivem.

Experimentações

Ao propor essa experimentação, explique que, como visto, a artista Lygia Clark foca o trabalho na experiência e na participação. Fundamentalmente, a obra só acontece se o público participa. Seu sentido está estritamente na experiência. É interessante preparar um protótipo da **Fita de Moebius** com papel sulfite antes da aula. A preparação é rápida e ajudará a apresentar a proposta.

Introduza a experimentação apresentando o protótipo e produzindo um novo do começo ao fim. Faça o corte e experimente a proposição **Caminhando** por alguns minutos, enquanto os estudantes observam.

Organize-os em grupos de quatro integrantes e peça a eles que se sentem juntos, reposicionando as cadeiras em torno de uma única mesa.

Entregue uma folha de papel, tesouras de pontas arredondadas e colas para cada grupo. Cada folha de papel sulfite pode gerar até quatro fitas, uma para cada estudante.

Caminhe entre as mesas e certifique-se de que os estudantes compreenderam a proposta e de que estão experimentando plenamente.

Encerre a proposta retomando a ideia de participação discutida na página sobre a artista e converse sobre o fato de o trabalho acontecer porque eles se permitiram experimentar a proposição.

Os estudantes podem ser avaliados pelo empenho na realização da proposta, pelas conexões que fizerem com os temas trabalhados e até pela colaboração com o grupo.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Agora é hora de experimentar, na sala de aula, uma das obras participativas que Lygia Clark chamava "proposições". O nome dessa proposição específica é **Caminhando**. Ela propôs uma experiência com a **Fita de Moebius**, que é também uma formulação geométrica feita por matemáticos.

Material

- Folha de papel sulfite
- Tesoura com pontas arredondadas
- Cola

Procedimentos

- a) Corte uma tira vertical de, aproximadamente, 5 cm de largura do papel sulfite.



FOTOGRAFIAS: DOTTAL

- b) Pegue a tira e una as duas pontas. Você deverá virar uma das pontas, de maneira que o "anel" de papel passe a ser algo parecido com o número "8". Cole.



- c) A Fita de Moebius está pronta. Agora, faça um pequeno picote no meio dela para cortar de uma ponta a outra, sem romper a borda do papel.



Passo a passo da proposição **Caminhando**. Fotografias de 2022.

- d) Depois de experimentar a proposta ao longo da aula, converse com os colegas sobre essa experiência e registre suas impressões no diário de bordo.





A ARTE AO ALCANCE DE TODOS

A ARTE PÚBLICA

Ao andar pelas ruas das cidades, é comum vermos muitas obras de arte que interagem com o ambiente e integram a paisagem. Como essas obras estão em espaços de livre acesso a todos, e não em galerias e museus – espaços tradicionalmente reservados para exposições –, são chamadas **arte pública**.

Essas obras caracterizam-se por modificar, em caráter temporário ou permanente, o local onde são inseridas. A criação do artista indiano Anish Kapoor mostrada na fotografia desta página é um exemplo de arte pública.



KAPOOR, Anish. **Cloud gate**. 2004. Escultura de aço inoxidável polida, 10 × 20 × 12,8 m. Chicago, Illinois, Estados Unidos. Fotografia de 2017.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Você considera **Cloud gate** uma obra de caráter temporário ou permanente?
2. A tradução de **Cloud gate** é "Portal da nuvem". Por que, em sua opinião, o artista deu esse título à obra?
3. Nas ruas e nas praças da cidade ou da localidade em que você reside, há arte pública? Em caso afirmativo, comente com os colegas como são essas obras.

73

Objetivos

- Entender o conceito de arte pública e conhecer obras dessa natureza.
- Caracterizar os monumentos como obras por meio das quais se homenageiam personalidades e se comemoram eventos históricos.
- Reconhecer a proposta de interação entre o espaço e o público em algumas obras realizadas a partir do século XX.
- Entender o conceito de intervenção e conhecer obras dessa natureza.

- Conhecer artistas que promovem a preservação do meio ambiente por meio de suas obras.
- Conscientizar-se a respeito da importância da preservação ambiental.
- Identificar a arte, de maneira geral, como intervenção crítica na cultura e na sociedade.
- Analisar a utilização das projeções como elemento da criação visual.
- Pesquisar, refletir e inferir criticamente sobre as homenagens prestadas em nomes de ruas, praças, instituições e nos monumentos da cidade.

Continua

Continuação

- Participar de um projeto de desenvolvimento de uma videoarte.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR02), (EF69AR03), (EF69AR05), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR08), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33), (EF69AR34) e (EF69AR35).

Contextualização

Comente com os estudantes que a escultura **Cloud gate** foi exposta ao público pela primeira vez em 2004, no dia da inauguração do Millennium Park, em Chicago, Estados Unidos, onde está instalada. Ela é popularmente conhecida como **The bean (O feijão)**.

Para uma visão de perspectivas diferentes dessa obra caso a escola tenha acesso à internet, você pode apresentar aos estudantes alguns trechos dos vídeos disponíveis em: <http://anishkapoor.com/210/cloud-gate>. Acesso em: 16 maio 2022.

Foco na linguagem

1. Espera-se que os estudantes considerem o tipo de material, a estrutura e o peso da obra para concluir que ela foi construída em caráter permanente. O fato de ter se tornado um símbolo da cidade também contribui para essa avaliação.
2. O título pode estar relacionado ao fato de sua superfície espelhada mostrar a paisagem urbana, representando, dessa maneira, uma entrada para a cidade refletida. Quanto ao termo *nuvem*, pode-se considerar que é porque uma parte da superfície da escultura espelha a imagem do céu e de nuvens.
3. Peça aos estudantes que se lembrem de esculturas, pinturas, prédios e apresentações musicais e de teatro. Após ouvi-los, pergunte se as obras mencionadas são de caráter temporário ou permanente.

73

Contextualização

Discuta com os estudantes a função dos monumentos como registros da história e como instrumentos eficazes para a construção da memória e da identidade. Explique-lhes que essas obras, em geral, são produzidas para registrar e perpetuar fatos e personagens de maneira gloriosa. Ao registrar certos fatos ou personagens em detrimento de outros, os monumentos expõem uma opção, muitas vezes, política ou social.

[Monumento e história]

“Os materiais de memória coletiva e da história

A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os *documentos* e os *monumentos*.

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

Esses materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador.

A palavra latina *monumentum* remete à raiz indo-europeia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa ‘fazer recordar’, de onde ‘avisar’, ‘iluminar’, ‘instruir’. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. [...] Desde a Antiguidade romana, o *monumentum* tende a especializar-se em dois sentidos:

Continua

OBRAS NO ESPAÇO PÚBLICO

Até o início do século XX, as esculturas que eram produzidas e inseridas em ruas e em praças dos municípios brasileiros tinham caráter estritamente oficial. Sua principal expressão eram os **monumentos**, geralmente obras grandiosas, com as quais se homenageavam personalidades e se comemoravam eventos históricos. Ao público cabia contemplar e admirar os monumentos e, assim, reconhecer a identidade do lugar em que vivia.

Os monumentos, em geral, são produzidos com materiais de alta durabilidade, como pedra ou bronze, o que lhes confere caráter permanente. O monumento que você observa nesta página, por exemplo, foi produzido com mármore, granito e bronze.



EDMAR BARROS/FUTURA PRESS

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

DE ANGELIS, Domenico. **Monumento comemorativo à Abertura dos Portos às Nações Amigas**. 1900. Detalhe de escultura de mármore, granito e bronze, dimensões variadas. Manaus (AM). Fotografia de 2015.

74

Continuação

- 1) uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura: arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico etc.;
- 2) um monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte.

O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos.”

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 525-526.

BALDOSAS

Historicamente, a arte foi usada como ferramenta para produzir memória, prestar homenagem e oferecer um alento coletivo a povos que vivenciaram eventos traumáticos. As baldosas, placas criadas pelo **Movimento de mortos e desaparecidos políticos da Argentina**, foram instaladas nos locais onde pessoas desapareceram durante a Ditadura Civil Militar na Argentina (1976-1983).

Na fotografia, observamos o irmão de Yves Domergue limpando a baldosa que será colocada no Cemitério Melincue, em homenagem ao francês Yves e à mexicana Cristina Cialceta, sequestrados em 1976, durante a ditadura na Argentina, cujos corpos foram identificados 34 anos depois.



Eric Domergue limpando a baldosa de Yves e Cristina. Buenos Aires, Argentina, 2010.

Monumentos para produzir memória foram criados em muitos contextos, como no caso do Holocausto ou *Shoah* – no qual milhões de judeus, além de ciganos, comunistas, homossexuais e pessoas com deficiências, foram assassinados.

No caso argentino, artistas e ativistas se juntaram para criar estratégias a fim de que a memória não se restringisse a monumentos estáticos, mas se mantivesse atuante nas ações coletivas.

Os monumentos, portanto, não são apenas um modo de produzir memória do passado, mas sim de disputar no presente o sentido da memória e da história.

Contextualização

Essa página apresenta uma discussão sobre o sentido dos monumentos. Na imagem, vemos uma ação dos movimentos sociais e artísticos argentinos para denunciar o desaparecimento político de familiares e amigos durante a ditadura.

Pergunte aos estudantes:

- Vocês já ouviram falar sobre as ditaduras no Brasil e na América Latina?
- Vocês sabiam que muitos monumentos, mas também espaços como os Memoriais, contam essas histórias?
- Diante disso, qual é a percepção de vocês sobre o papel dos monumentos artísticos?

Para contextualizar bem esse acontecimento, você pode criar associações entre Brasil e Argentina, ambos países que sofreram ditaduras.

Há diversos exemplos de trabalhos das artes contemporâneas brasileira e argentina que denunciam os crimes de Estado desse período, a exemplo da obra **Inserções em circuitos ideológicos**, de Cildo Meireles, e das intervenções urbanas de Arthur Barrio.

Arte e muito mais

Essa seção problematiza o sentido histórico e social dos monumentos artísticos. Por um lado, a pesquisa do Instituto Pólis tematiza a quase absoluta ausência de figuras negras nos monumentos da cidade de São Paulo, oferecendo um tema muito importante para a discussão no espaço escolar, que pode ser conduzido com ênfase em uma **proposta interdisciplinar** entre os componentes Arte e História.

Ao mesmo tempo, a pesquisa é um exemplo de mapeamento, podendo servir de base para outros projetos de pesquisa na escola. Fundamentalmente, ela apresenta um horizonte integrador para a pesquisa escolar, isto é, mobiliza não apenas a percepção e o repertório cultural dos estudantes, mas também o olhar para o território.

A proposta se relaciona, assim, como **Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo**, com ênfase no subtema **Educação em direitos humanos**.

Organize os estudantes em grupos de até cinco participantes.

Primeiro, os estudantes poderão conhecer o projeto do Instituto Pólis, acessando a página <https://polis.org.br/estudos/presencanegra/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Depois, poderão fazer o mesmo mapeamento na sua cidade, vila ou região. Eles vão 1) observar e mapear; 2) tomar nota, registrar; 3) produzir um relatório. Para isso, eles deverão se concentrar em:

- Nomes de ruas e praças.
- Nome de instituições, como as escolas.
- Nome e temas representados por monumentos públicos.

Eles vão escolher alguns (podem, inclusive, se organizar em grupos para dar conta de um panorama maior de referências) e deverão pesquisar a história por trás desses nomes para apresentar à turma.

Depois que cada grupo realizar a sua pesquisa, a ser feita com o uso de livros da

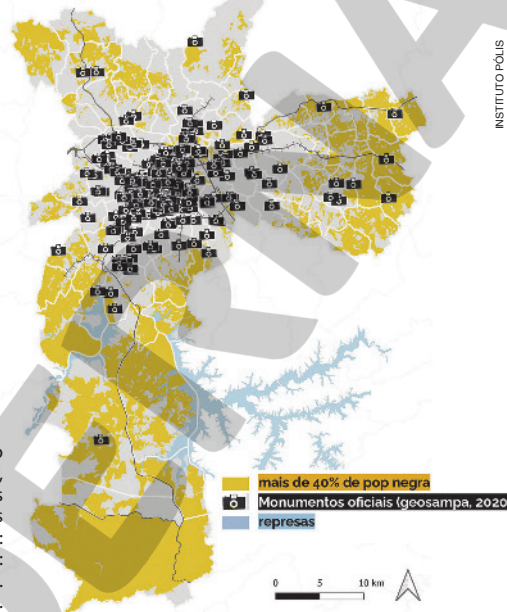
Continua

Arte e muito mais

Monumentos na cidade de São Paulo

O Instituto Pólis, organização focada em pesquisa e formação para o direito à cidade, realizou uma pesquisa sobre os monumentos da cidade de São Paulo intitulada “Quais histórias as cidades nos contam? A presença negra nos espaços públicos de São Paulo”. Para produzir essa pesquisa, o instituto elaborou alguns questionamentos:

- O que esses monumentos retratam?
- São pessoas, objetos, símbolos?
- Quem eles homenageiam?
- Quem produz esses monumentos e por quê?
- Que espaços da cidade eles ocupam?
- Onde estão localizados?
- Quantas pessoas os veem cotidianamente?



A análise da catalogação dos monumentos identificou que, em sua maioria, eles não representam mulheres e pessoas racializadas negras e indígenas. Identificou também que os monumentos estão concentrados nas áreas centrais da cidade, e não nas periferias. Em geral, os monumentos representam homens brancos que exerceram alguma forma de poder na história da cidade.

Com base nisso, o que podemos indagar? De que forma a distribuição dos monumentos e sua representatividade poderiam atender a histórias e territórios mais amplos nas cidades? Que monumentos poderiam ser criados para isso?

- Desenvolva uma pesquisa, em grupo, sobre os nomes das ruas, praças, instituições (como escolas e bibliotecas) e monumentos da sua cidade. Quem são os homenageados? Há diversidade nessas representações? Quem vocês consideram que poderia ser homenageado? Para fazer esse mapeamento, observem, pesquisem, tomem nota sobre o conjunto e, finalmente, produzam um relatório crítico, com atenção à diversidade nas representações.

Faça no diário de bordo.

CIDADANIA E CIVISMO

76

Continuação

biblioteca, da internet ou por meio de entrevistas no território, os estudantes deverão escrever um relatório sobre o tema, que pode ser feito individualmente ou em grupo. Esses relatórios poderão subsidiar uma roda de conversa e, posteriormente, ser convertidos em material para pensar em intervenções artísticas, como uma proposta de reformulação desses nomes, homenagens e temas.

Os estudantes poderão ser avaliados pela colaboração com o grupo, pela reflexão expressa no relatório e pela qualidade da pesquisa apresentada.

Indicação

Conheça os exemplos dos novos monumentos da cidade de São Paulo, que enfatizam o protagonismo de homens e mulheres negros importantes para a história política, social e cultural da cidade e do país, disponíveis em: <https://nosmulheresdaperiferia.com.br/a-importancia-das-estatuas-de-carolina-maria-de-jesus-e-outros-negros/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

AS OBRAS, O ESPAÇO E O PÚBLICO

Ao longo do século XX, ocorreram muitas transformações no modo de pensar e de fazer arte. As obras instaladas em espaços públicos, cada vez mais, convidavam as pessoas a pensar e a observar o ambiente por meio da interação. O rompimento com a visão do público como mero espectador permeou a maioria das propostas de arte a partir do início do século XX.

Essas experiências tiveram início na década de 1950, com movimentos que propunham a renovação da arte brasileira, entre eles o movimento do Neoconcretismo, que você conheceu no Tema anterior. Franz Weissmann, autor da escultura **Diálogo**, que podemos observar na fotografia a seguir, foi um dos integrantes do movimento neoconcreto.



WEISSMANN, Franz. **Diálogo**. 1978-1979. Escultura de chapas de aço pintadas, 4,43 × 5,15 × 1,50 m. São Paulo (SP). Fotografia de 2018.

A busca de interação com o espaço e com o público também pode ser observada na escultura mostrada na fotografia a seguir. De autoria de Leo Santana, essa obra foi produzida em 2002, em homenagem ao centenário do escritor Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). No banco, que faz parte da escultura, lê-se a frase "No mar estava escrita uma cidade", de autoria de Drummond.



SANTANA, Leo. **Carlos Drummond de Andrade**. 2002. Escultura de bronze em tamanho natural. Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2018.

77

Contextualização

Comente com os estudantes que Franz Weissmann foi integrante do Grupo Frente e, posteriormente, do movimento neoconcreto. Oriente a leitura da obra **Diálogo** e chame a atenção da turma para a geometrização das formas presente nela.

Para compreender o uso de formas geométricas e a estética industrial em obras como a do artista Franz Weissmann, leia o texto a seguir com os estudantes.

Continuação

Franz Weissmann: Forma aberta

“A insistência constante na geometria, nunca é demais repetir, é a base inalterada de toda a obra de Franz Weissmann. A obra se funda em tudo aquilo que poderia levar a um máximo de previsibilidade. Tal insistência nunca foi mera etapa ou fase, mas sempre uma crença radical: o Weissmann figurativo é um artista como outros, sem uma definição própria ou um significado particular. Construtivo, é um dos últimos artistas geométricos estritos, e sempre surpreendente. Pouco se afastou de seus assuntos, o cubo, o quadrado, o plano, seus temas mais constantes que testou à exaustão, numa pesquisa contrária a qualquer evasão, tenazmente circunscrita e específica, como a delimitação de um problema pelo conhecimento moderno. Tal aplicação ao âmbito artístico sempre manifestou absoluto respeito pela integridade da forma geométrica. Em desafio permanente à obsolescência, ao desgaste, é uma pesquisa sempre atual e intemporal. Esta é a equação artística e existencial do artista tal qual uma intransigente lei moral a seguir.

VENANCIO FILHO, Paulo. **A presença da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 180.

Continua

Entre textos e imagens

Leia o poema com os estudantes e peça a eles que compartilhem suas impressões.

Depois, solicite que elaborem uma interpretação conjunta sobre o poema. Considere os seguintes tópicos:

- Locais citados no poema.
- Épocas históricas citadas no poema.
- Modos de vida representados no poema.
- Personagens e instituições citadas no poema.

Talvez os estudantes precisem ser orientados sobre o sentido da palavra *epopeia*, um gênero literário que envolve a produção de mitos baseados nas batalhas de grandes heróis.

O poema insinua que o poeta, brasileiro, não escreverá uma *epopeia*, porque não assistirá em vida às batalhas pela liberdade em seu país serem vencidas.

Depois de promover uma reflexão sobre esse tema com os estudantes, retome a discussão sobre a arte e as suas relações com a vida social e política, em pleno desenvolvimento ao longo desta Unidade. Pergunte a eles:

- Que papel a arte pode cumprir na denúncia das injustiças e desigualdades?
- De que forma a arte pode produzir consciência e memória histórica?
- Quais outras interpretações vocês fazem para este poema?

Questão

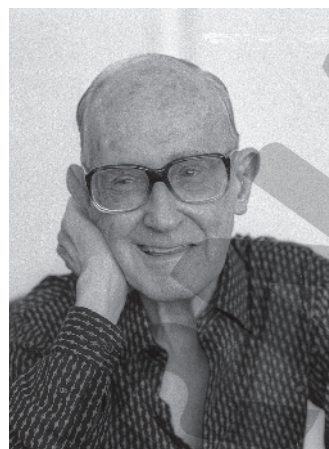
1. Mobilize as questões destacadas anteriormente para conduzir essa reflexão. Se necessário, retome alguns trechos do poema. Se desejar aprofundar a proposta, você pode propor uma parceria com o professor de Língua Portuguesa.

Entre textos e imagens

Carlos Drummond de Andrade e a crítica social brasileira

Leia o poema **Cidade prevista**, publicado em 1945, pelo poeta Carlos Drummond de Andrade:

“Guardei-me para a epopeia
que jamais escreverei.
Poetas de Minas Gerais
e bardos do Alto do Araguaia,
vagos cantores tupis,
recolhei meu pobre acervo,
alongai meu sentimento.
O que eu escrevi não conta.
O que desejei é tudo.
Retomai minhas palavras,
meus bens, minha inquietação,
cheio de antigo mistério
mas límpido e resplendente.
Cantai esse verso puro,
que se ouvirá no Amazonas,
na choça do sertanejo
e no subúrbio carioca,
no mato, na vila X,
no colégio, na vila oficina,
território de homens livres
que será nosso país
e será pátria de todos.
Irmãos, cantai esse mundo
que não verei, mas virá
um dia, dentro em mil anos,
talvez mais... não tenho pressa.
Um mundo enfim ordenado,
uma pátria sem fronteiras,
sem leis e regulamentos,



ALBERTO JACOB/AGÊNCIA O GLOBO

O poeta Carlos Drummond de Andrade. Fotografia de 1984.

uma terra sem bandeiras,
sem igrejas nem quartéis,
sem dor, sem febre, sem ouro,
um jeito só de viver,
mas nesse jeito a variedade,
a multiplicidade toda
que há dentro de cada um.
Uma cidade sem portas,
de casa sem armadilha,
um país de riso e glória
como nunca houve nenhum.
Este país não é meu
nem vosso ainda, poetas.
mas ele será um dia
o país de todo homem.”

ANDRADE, Carlos Drummond de.
A rosa do povo. 21. ed. Rio de Janeiro:
Record, 2000. p. 161-162.

Questão

1. Que relações você pode fazer entre o poema e a sua percepção sobre o Brasil?

Faça no diário de bordo.

INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS

A arte, muitas vezes, pode promover a interação entre os habitantes e o espaço que ocupam.



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

SRUR, Eduardo. **PETs**. 2008. Intervenção com 20 esculturas de vinil instaladas sobre plataformas de flutuação, cabos de aço, lâmpadas fluorescentes, 10 × 3,5 m (cada peça). Margens de concreto do Rio Tietê, São Paulo (SP).

Em **PETs**, Eduardo Srur criou grandes esculturas que representam garrafas PET e as dispôs às margens do Rio Tietê, em São Paulo (SP). Realizada em 2008, essa intervenção de caráter temporário permaneceu cerca de dois meses e estima-se que tenha sido vista por cerca de 60 milhões de pessoas. Além do Rio Tietê, a Represa Guarapiranga – em São Paulo (SP) – e o Lago Taboão – em Bragança Paulista (SP) – receberam a intervenção **PETs**.

Propostas como **PETs** podem desencadear reflexões a respeito do modo como os seres humanos se relacionam com o espaço e com a natureza. Com o material utilizado na produção das esculturas da obra **PETs**, confeccionaram-se centenas de mochilas, que foram doadas a estudantes das escolas públicas que visitaram a intervenção.



SRUR, Eduardo. **PETs**. 2011. Intervenção com 20 esculturas de vinil instaladas sobre plataformas de flutuação, cabos de aço, lâmpadas fluorescentes, 10 × 3,5 m (cada peça). Lago Taboão, Bragança Paulista (SP).

PATRICIA SANTOS/ESTADÃO CONTEÚDO © ATTACK INTERVENÇÕES URBANAS

GUILHERME YUI © ATTACK INTERVENÇÕES URBANAS

Contextualização

Retome o debate sobre as relações entre arte e meio ambiente para fazer a leitura e a interpretação da intervenção urbana **PETs**.

- Quais pontos destacados no debate anterior podem ser retomados para conversar sobre esse trabalho?
- Que relações os estudantes fazem entre essa intervenção e o contexto em que eles vivem? Há semelhanças? Há diferenças?
- Quais outros objetos danosos ao meio ambiente poderiam ser utilizados como referência para uma intervenção como essa?

Comente com os estudantes que a escala das garrafas criadas por Srur em relação aos objetos originais é fundamental para a concepção da intervenção **PETs**. Comente, também, que as cores usadas nas garrafas podem estar relacionadas às principais marcas de refrigerante consumidas no Brasil.

Explique-lhes que, além do desgaste desses recursos, o problema da destinação do lixo agravou-se com a utilização das embalagens descartáveis. A garrafa de refrigerante, por exemplo, era feita de vidro e tinha uma vida útil maior, por ser retornável. Com o descobrimento de certos tipos de polímero, muitas indústrias optaram por substituir o vidro das embalagens por plástico, que tem como matéria-prima o petróleo, um bem natural não renovável.

Arte e muito mais

Faça uma leitura de imagem do manifesto. De início, deixe que os estudantes façam leituras e interpretações livremente. Considere os textos das bordas da imagem: “Assim como as veias estão para os homens; assim como os rios e as ruas estão para uma cidade; assim como os canos e tubulações estão para as casas; assim como os vasos capilares estão para as árvores”. Observe os desenhos e os mapas com os estudantes, destacando o percurso de um rio que atravessa as quadras paralelas de uma cidade, à direita.

Essa atividade pode ser o ponto de partida para uma pesquisa, seguida de uma roda de conversa.

Organize os estudantes em grupos de até quatro integrantes, de modo que estudantes com diferentes habilidades possam se dar apoio. Se necessário, readéque o número de participantes por grupo para atender às necessidades específicas da turma.

Cada grupo deverá percorrer o *site* da mostra **Rios e Ruas** de modo independente, usando computadores da escola ou por meio de celulares, se dispuserem desse recurso. Eles também poderão buscar vídeos, *podcasts* ou outros conteúdos sobre o tema.

Para fazer a pesquisa, eles devem considerar as perguntas a seguir.

- Qual é a importância dos rios para as cidades, vilas ou quaisquer outros agrupamentos humanos?
- Qual é o impacto das transformações ambientais provocadas pelos humanos sobre os rios?
- De que maneira poderíamos mudar a nossa relação com os rios?
- O que os rios contam sobre a história coletiva de um lugar?
- De que maneira a arte pode contribuir para uma maior conscientização ambiental?

Continua

Arte e muito mais

Projeto Rios e Ruas

Observe o manifesto visual **Rios e Ruas**.



Manifesto visual **Rios e Ruas**. Mostra **Rios e Ruas**. Instituto Harmonia, 2014.

Rios e Ruas é um projeto criado em 2010 por José Bueno, arquiteto social, e Luiz de Campos Jr., geógrafo e educador.

Por meio de iniciativas artísticas, formativas e de participação em mostras e exposições de arte, o projeto busca conscientizar e sensibilizar as pessoas sobre a presença dos rios, córregos e nascentes que estão nas cidades, soterrados ou não.

Muitas cidades foram construídas sobre rios, do que derivam muitos problemas ambientais e catástrofes, visto que a construção dessas cidades ignorou características fundamentais da vida de um rio, como as cheias com as chuvas.

Refleta sobre esse tema e, com base no exemplo do projeto **Rios e Ruas**, pense em outras maneiras de provocar reflexões, por meio da arte, sobre como convivemos com os rios.

80

Continuação

Cada grupo deverá responder a essas perguntas com base nessa pesquisa. Depois, em uma roda de conversa, você pode pedir aos grupos que compartilhem as respostas que mais lhes interessaram. Produza com eles relações e comparações entre as respostas, de modo a ampliar a percepção dos estudantes sobre o tema.

Eles poderão ser avaliados pela contribuição na conversa final, pela qualidade das reflexões e pela cooperação no trabalho em grupo. Lembre-se de pedir aos estudantes que tomem nota da proposta no diário de bordo.

PROJEÇÕES

Na atualidade, os artistas cada vez mais têm utilizado recursos advindos dos avanços tecnológicos para a produção de suas obras. Observe a fotografia reproduzida a seguir.



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

ROBERTA CARVALHO - ACEVIVO DA ARTISTA

CARVALHO, Roberta. *Symbiosis*. 2011. Projeção de imagem sobre vegetação, sem dimensões. Ilha do Combú, Belém (PA).

A fotografia desta página mostra o registro de uma obra da artista visual Roberta Carvalho, que faz parte do projeto *Symbiosis* e consiste na projeção de imagens fotográficas e/ou de vídeo sobre copas de árvores e áreas de vegetação de diferentes espaços de cidades, florestas, comunidades, entre outros.

As projeções do projeto *Symbiosis* podem ser consideradas obras de caráter multimídia, pois integram elementos da fotografia, do vídeo, da instalação e da intervenção.

Simbiose é um termo científico que, em Biologia, pode ser definido como a associação entre dois organismos de espécies diferentes. Na proposta de Roberta Carvalho, a arte se associa à natureza e surge algo inusitado, promovendo uma nova reflexão sobre a relação dos seres humanos com a natureza, por meio da prática artística.

81

Contextualização

Ao abordar o uso de novas tecnologias (como o vídeo e a projeção) para a criação artística, diga aos estudantes que a inserção desses elementos nos processos de criação artística remonta à década de 1960. De acordo com o historiador e crítico de arte Walter Zanini (1925-2013), a difusão de novos materiais e técnicas industriais e a ruptura estética feita por artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica (que mudaram o foco do objeto para as experiências sensoriais) abriram caminho para outras possibilidades de criação artística. Conforme Zanini, o uso de novos materiais e técnicas industriais já era visível entre o final da década de 1960 e o começo da década de 1970, mas em pequenas proporções. Em 1969, a IX edição da Bienal Internacional de Arte de São Paulo apresentou uma pequena seção chamada "Arte/Tecnologia".

Continua

Continuação

Um pioneiro no uso de novas tecnologias na história da arte brasileira foi o pernambucano Paulo Bruscky, que começou a atuar como artista na década de 1960. Ele utilizou aparelhos como fotocopiadoras, câmeras de vídeo e mimeógrafos, e processos gráficos, como o *offset* e a serigrafia, em sua produção. No uso de computadores como meios expressivos, podemos destacar a atuação do artista Waldemar Cordeiro (1925-1973), que, a partir de 1968, iniciou, com o físico e engenheiro Giorgio Moscati, os primeiros trabalhos em *computer art*.

Provoque os estudantes a imaginar espaços sobre os quais poderiam projetar imagens e vídeos em seus contextos de vida.

- Sobre quais superfícies fariam projeções?
- Quais seriam os temas dessas projeções?
- Que relações fariam entre o tema e o lugar?

Para imaginar essas relações, eles podem interpretar o projeto da artista, indagando quem é a pessoa da projeção e por que a projeção é feita em uma margem arborizada de um rio.

Artista e obra

Comente a formação da artista e pergunte aos estudantes se sabem como se formam os artistas. Explique que a artista se formou em um curso de Artes Visuais na Universidade Federal do Pará, uma universidade pública, ou seja, mantida com recursos públicos, de tal maneira que a artista estudou gratuitamente, exercendo o seu direito constitucional de ter acesso gratuito à educação.

Converse sobre isso com os estudantes. Eles já tem horizontes profissionais imaginados ou idealizados? Como pensam em alcançar os seus objetivos profissionais?

Converse também sobre a arte como um campo de atuação profissional, criando conexões com as discussões desta Unidade. Para fazê-lo, lembre-se dos seguintes pontos:

- A arte tem uma intrínseca relação com as tecnologias. Como essa relação poderia se converter em material de trabalho? Muitos artistas trabalham produzindo o *design* de *sites*, jogos ou aplicativos de celular.

- A arte também tem uma possível relação com as questões ambientais. Muitos artistas são ativistas e trabalham com educação em comunidades e na elaboração de projetos integrados entre comunidade e ambiente, em parceria com agentes comunitários e educadores ambientais.

- Como vimos no exemplo de Lygia Clark, a arte pode ter uma relação com a saúde e a terapia. Muitos artistas trabalham com ateliês de terapia ocupacional ou prestando suporte a contextos de saúde, como os hospitais e os Centros de Atendimento Psicossocial (CAPs).

Provoque os estudantes a pensar: quais outros caminhos profissionais essa abertura das relações da arte contemporânea, já discutida ao longo da Unidade, poderia possibilitar? Deixe que debatam e imaginem abertamente.

Artista e obra

Roberta Carvalho

A artista visual Roberta Carvalho é natural de Belém (PA) e estudou Artes Visuais na Universidade Federal do Pará (UFPA). Roberta desenvolve projetos artísticos em todo o Brasil e já participou de exposições na França, na Espanha e na Ilha de Martinica.

Roberta Carvalho se dedica ao desenvolvimento de trabalhos que visam abordar a relação entre a arte e o espaço público. A artista também pesquisa a integração entre a arte e a tecnologia. Ela utiliza, por exemplo, diferentes recursos digitais para criar, armazenar e reproduzir imagens com as quais cria suas obras. Essa relação com o espaço e a tecnologia pode ser observada no projeto **Symbiosis**, que você conheceu na página anterior.

Em 2016, Roberta Carvalho desenvolveu o projeto **Mauá Remixes**, no qual a artista projetou sobre um edifício da praça Mauá, no Rio de Janeiro (RJ), vídeos sobre o cotidiano de pessoas que moram nessa região. Observe um registro dessa obra na fotografia reproduzida a seguir.



A artista visual Roberta Carvalho, em Belém (PA). Fotografia de 2017.

JULIA RODRIGUES

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



CARVALHO, Roberta. **Mauá Remixes**. 2016. Projeção de vídeos sobre prédio, sem dimensões. Praça Mauá, Rio de Janeiro (RJ).

ROBERTA CARVALHO - ACERVO DA ARTISTA

AS PROJEÇÕES DE REGINA SILVEIRA

A artista Regina Silveira há anos utiliza recursos tecnológicos em suas produções. Ao longo de sua carreira, ela realizou diversas intervenções urbanas nas quais projetou imagens em grande escala sobre paredes e outros espaços públicos e privados, utilizando recursos como *laser*, projetores e pontos de luz.

Em 2009, Regina Silveira realizou a intervenção **Passeio selvagem**. Buscando promover um diálogo com a arquitetura urbana, ela criou animações digitais que reproduziam pegadas de animais e as projetou em prédios e em ruas de diferentes pontos de São Paulo (SP). Para executar essa obra, a artista instalou um equipamento de projeção em um automóvel em movimento, que serviu de base para projetar as imagens com *laser*.



SILVEIRA, Regina. **Passeio selvagem**. 2009. Intervenção urbana com projeção de *laser*, dimensões variadas. São Paulo (SP).

Antes de **Passeio selvagem**, Regina Silveira já havia utilizado projeções em obras urbanas. Em 2001, por exemplo, ela projetou moscas gigantes em paredes de prédios de São Paulo (SP). Observe a fotografia.



SILVEIRA, Regina. **Transit**. 2001. Intervenção urbana com projeção de *laser*, sem dimensões. São Paulo (SP).

83

Sugestão de atividade

Peça aos estudantes que se organizem em grupos de seis pessoas, escolham alguns objetos que apresentem formato interessante e os levem à sala de aula no dia agendado. Utilizando uma lanterna, eles vão projetar a sombra desses objetos sobre uma folha de papel branco. Com uma caneta hidrográfica preta, deverão fazer o contorno da imagem das sombras, uma a uma, e apresentar os resultados aos demais colegas. Peça aos estudantes que pensem também em sombras metafóricas, alegóricas, extrapolando as óbvias (gato com sombra em forma de gato, por exemplo). Ao final dessa experiência, comente com eles que a artista Regina Silveira, além de trabalhar com projeções de luz, com o auxílio da tecnologia a *laser*, se debruçou sobre a criação e a projeção de sombras imaginárias, distorcidas, ampliadas ou deformadas, utilizando diferentes materiais e técnicas. Diga-lhes que eles desenvolverão uma atividade semelhante. No dia designado para o trabalho, reduza a iluminação da sala de aula para que os estudantes possam projetar as sombras dos objetos com a lanterna. Depois que todos os grupos tiverem finalizado a atividade, organize uma exposição dos trabalhos posicionando os objetos sobre as folhas de papel com o registro das sombras. Convide outros estudantes da escola para conhecer os trabalhos da turma.

Contextualização

Ao abordar o trabalho de Regina Silveira, comente com os estudantes que as investigações da artista se desenvolvem em diversos meios, como a gravura, a fotocópia, a videoarte, as instalações com painéis de LED e o uso de *laser*. Sua postura multimídia baseia-se nas possibilidades de construção de uma imagem ou de uma ideia com base em diferentes procedimentos técnicos, como os registros das obras apresentados nesta página. Nesse caso, a artista fez projeções que interferiram na paisagem urbana. Além de projeções com luz, Regina Silveira trabalhou com projeções de sombras em diversas obras. Se considerar oportuno, apresente aos estudantes o vídeo **Transit** (direção de André Costa, 2011), sobre a obra homônima de Regina Silveira. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/transit-andre-costa-ocupacao-regina-silveira-2010>. Acesso em: 16 maio 2022.

Experimentações

Essa proposta mobiliza reflexões sobretudo em relação à temática dos monumentos. Inicie conversando sobre os nomes dos principais elementos urbanos da sua cidade: praças, parques, ruas, avenidas, monumentos, escolas etc. Os estudantes devem perceber que esses procedimentos de prestar homenagens públicas existem em diversas escalas também em suas cidades, vilas ou comunidades.

A atividade pode ser adaptada para abarcar a região onde os estudantes vivem mais amplamente, podendo ser reinventada com mapas de diversas escalas.

Organize os estudantes em grupos, reposicione as mesas e distribua os materiais.

Caminhe entre as mesas, verificando se os estudantes estão compartilhando as ideias e se dividindo para realizar as etapas da proposta. Você pode sugerir, por exemplo, que eles comecem definindo o que vão inserir no cartaz e que se dividam: enquanto um desenha o mapa, outro escreve e outros dois procuram as imagens nas revistas para recortar e colar no cartaz.

Separe alguns minutos ao final da atividade para que eles apresentem os cartazes.

Os estudantes podem ser avaliados pelo empenho na realização da proposta, pela cooperação com o grupo e pela articulação crítica e criativa de conceitos e ideias trabalhados ao longo da Unidade.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Nesta seção, você e os colegas vão partir da discussão sobre os monumentos para reinventar o mapa da cidade em que vivem. Vocês se organizarão em grupos de até quatro participantes para criar uma nova cartografia em cartaz, inserindo lugares, inventando novos desenhos de ruas e rios e escolhendo nomes de figuras que vocês gostariam de homenagear, dando os seus nomes aos espaços públicos.

Material

- Cartolina
- Lápis grafite
- Canetas
- Canetinhas
- Revistas para fazer recortes
- Tesoura com pontas arredondadas
- Cola

Procedimentos

- Comecem esboçando o mapa da cidade sobre a cartolina. Destaquem os principais pontos de interesse, ocupando todo o espaço do papel.
- Discutam quais figuras vocês gostariam de homenagear no mapa e por quê. Vocês podem rebatizar praças, parques, ruas, avenidas ou até mesmo a escola!
- Agora, é hora de criar sobre esse mapa. Com as canetas e canetinhas, vocês podem destacar lugares ou percursos que já existem ou inserir novos elementos. Experimentem livremente, afinal, esta é uma proposta artística.
- Se desejarem, vocês podem desenhar alguns elementos na cartografia ou buscar imagens de referência nas revistas para colar no cartaz.
- Ao final da proposta, apresentem os resultados aos colegas e conversem sobre as escolhas de cada grupo. Lembrem-se de fazer um registro da proposta no diário de bordo.



LEONIDAS SANTANA/SHUTTERSTOCK

MORENO, Tati; SAMPAIO, Félix. Detalhe de **Monumento ao folclore sergipano**. 2018. Esculturas de personagens folclóricas confeccionadas em fibra de vidro e resina de poliéster, 7 m (altura de cada escultura). Largo da Gente Sergipana, Aracaju (SE). Fotografia de 2020.

84

TEMA 3 NOVOS RUMOS

PERFORMANCE

A fotografia desta página mostra uma cena de uma **performance** realizada em Recife (PE), em 2014. A *performance* é uma ação artística que reúne elementos de diferentes linguagens. Os artistas participantes, em geral, se orientam por um roteiro previamente definido e utilizam o corpo, os gestos e as palavras para estabelecer uma relação entre a arte e o cotidiano. Observe atentamente a fotografia.



Apresentação da *performance* **Cegos**, do grupo Desvio Coletivo, em Recife (PE), em 2014.

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

FERNANDO DA HORRALE/JAIMESENSE/ADÃO CONTEUDO

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. O que você vê nesta cena? Como as pessoas estão vestidas? Que objetos elas carregam?
2. Considerando suas roupas, bolsas e pastas, que tipo de trabalho você imagina que essas pessoas têm?
3. Essas pessoas parecem livres e felizes? Ou aprisionadas e infelizes? Como você vê isso? Justifique sua resposta.
4. Além de propor uma intervenção poética na cidade, qual teria sido a intenção desses artistas?
5. Que outro título você daria para essa *performance*?

85

Habilidades favorecidas neste Tema

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

Foco na linguagem

1. Auxilie os estudantes na leitura da imagem e peça que atente para os detalhes. Crie um ambiente acolhedor para que todos se sintam à vontade em contribuir para a leitura da obra. Espera-se que mencionem que as pessoas estão vestidas com roupas sociais, carregam pastas e têm os olhos vendados.

2. Provavelmente os estudantes comentarão que essas pessoas são executivos ou trabalham em funções que, em geral, exigem esse tipo de traje, como os bancários.

3. Incentive os estudantes a falar de sua percepção. É possível que muitos deles mencionem que as pessoas parecem estar infelizes e aprisionadas pelo fato de estarem vendadas.

4. Motive os estudantes a elaborar hipóteses e apresentá-las. Ao final, comente que os artistas que conceberam a *performance* **Cegos** possivelmente desejavam chamar a atenção das pessoas para questões como o excesso de trabalho, o consumismo exagerado e a "automatização" das ações humanas.

5. Deixe os estudantes livres para propor um novo título à *performance*. Esse é o momento em que eles atribuirão novos sentidos à obra.

Objetivos

- Entender os conceitos de *performance* e de *happening*.
- Entender o citacionismo como uma característica marcante da arte contemporânea.
- Estabelecer diálogos com a arte contemporânea brasileira e internacional.
- Reconhecer o caráter multicultural e interdisciplinar da arte na atualidade.
- Compreender a noção de *readymade*.
- Fazer uma intervenção sobre imagens da história da arte.
- Participar de trabalho de criação de uma apresentação performática.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Por dentro da arte

Evidencie para os estudantes o caráter multilinguístico da *performance* e do *happening*, pois nessas manifestações ocorre a inter-relação de diferentes linguagens artísticas, como o teatro, as artes visuais, a música e a dança. É importante, no entanto, que eles entendam que *performance* e *happening* têm suas especificidades. Leia este texto, que trata do assunto.

[Performance e happening]

“Apesar de sua característica anárquica e de, na sua própria razão de ser, procurar escapar de rótulos e definições, a *performance* é antes de tudo uma *expressão cênica*: um quadro sendo exibido para uma plateia não caracteriza uma *performance*; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la.

A partir dessa primeira definição, podemos entender a *performance* como [...] algo que precisa estar acontecendo naquele instante, naquele local. [...].

[...]

Por último, dentro dessa conceituação inicial da *performance*, é importante discutir-se a questão da hibridizade desta linguagem: para muitos, a *performance* pertenceria muito mais à família das artes plásticas, caracterizando-se por ser a evolução dinâmico-espacial dessa arte estática.

Essa colocação é bastante plausível; na sua origem [...] a *performance* passa pela chamada *body art*, em que o artista é sujeito e objeto de sua arte (ao invés de pintar, de esculpir algo, ele mesmo se coloca enquanto escultura viva). [...]

Soma-se a isto o fato de que, tanto a nível de conceito quanto a nível de prática, a *performance* advém de artistas plásticos e não de artistas oriundos do teatro. [...]

Poderíamos dizer, numa classificação topológica, que a *performance* se colocaria no limite das artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade.

[...]

Continua

Por dentro da arte

Performances e happenings

Um dos pioneiros na realização de *performances* no Brasil foi Flávio de Carvalho (1899-1973). Em 1956, ele chamou a atenção do público ao sair pelas ruas de São Paulo (SP) vestido com uma saia de pregas, blusa de mangas largas e sandálias de couro. Intitulada **New look**, essa ação artística causou polêmica e é considerada um marco da arte da *performance* no Brasil. Observe a fotografia reproduzida a seguir.



Flávio de Carvalho durante a apresentação da *performance New look*, em São Paulo (SP), em 1956.

Ao apresentar a *performance New look*, Flávio de Carvalho chocou o público – acostumado a ver homens vestidos com calças e camisas – e promoveu uma reflexão a respeito de algumas convenções muitas vezes impostas pela sociedade. Segundo ele, as vestimentas que compunham **New look** também eram mais adequadas ao clima tropical brasileiro, fazendo uma crítica à submissão brasileira à moda europeia e estadunidense.

Assim como a *performance*, o **happening** é uma manifestação artística em que se utilizam elementos de diferentes linguagens, como o teatro e as artes visuais. O que diferencia a *performance* do *happening*, no entanto, é a participação do público. Na *performance*, o público pode ou não participar da apresentação; no *happening*, a participação do público é essencial. Outras características marcantes do *happening* são a improvisação daquele que conduz a cena, a participação de atores amadores e a **indiferenciação** entre espetáculo e público.

Indiferenciação: ato de não diferenciar.

Continuação

O *happening* se associaria à ideia de um *free theatre* (teatro livre); liberdade essa que se dá tanto nos aspectos formais quanto ideológicos.

O *happening* se apoia no experimental, no anárquico, na busca de outras formas. [...]

No *happening* interessa mais o processo, o rito, a interação e menos o resultado estético final. [...]

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**: criação de um tempo-espaco de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 28-30; 132.

Ainda em relação à *performance*, apresente aos estudantes as informações a respeito de Flávio de Carvalho contidas no texto “Flávio de Carvalho”, indicado nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

A ARTISTA ESTÁ PRESENTE

A fotografia desta página mostra um registro da *performance A artista está presente*, de Marina Abramović. Nessa *performance*, realizada no Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), a artista permaneceu sentada em uma cadeira olhando fixamente para os visitantes do museu que se sentavam diante dela.

Marina Abramović se mantinha em silêncio e praticamente imóvel, apenas trocando olhares com o estranho que estava sentado diante dela. Ela realizou essa *performance* seis vezes por semana, durante sete horas e meia por dia, pelo período de três meses. Observe, a seguir, um registro de **A artista está presente**.



ABRAMOVIĆ, Marina. **A artista está presente**. 2010. *Performance*. Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), Estados Unidos.

Muitas pessoas que passavam pelo espaço no qual a *performance* acontecia se sentiam motivadas a se sentar diante de Marina Abramović. A visitante do museu retratada na fotografia permaneceu sentada diante da artista durante doze minutos. O sucesso de **A artista está presente** fez com que, ao longo de três meses, muitas pessoas fossem ao museu com o desejo de participar dessa *performance*.

As *performances* podem ser registradas, por exemplo, em textos, fotografias e vídeos. Observe que, na fotografia, ao fundo, aparece um fotógrafo que registra a *performance*. Além dos registros fotográficos, foram feitos vídeos dessa obra de Marina Abramović.

Nas propostas artísticas de Marina Abramović, o corpo deixa de ser o tema ou a referência artística, transformando-se na obra, ou seja, o corpo da artista torna-se o meio de expressão.

87

Contextualização

Os estudantes devem compreender que a *performance*, diferentemente das linguagens tradicionais das artes visuais, como o desenho, a gravura e a escultura, envolve o corpo não como ferramenta para produzir a arte, mas como parte da obra.

Como seria realizar uma experiência como **A artista está presente** na escola? Há brincadeiras em que as crianças devem se olhar e segurar o riso ou devem conseguir ficar sem piscar. Mas em um espaço como um museu ou uma galeria, propostas como essa podem ser nomeadas como arte. Como seria realizar essa proposta com os estudantes? Que relações de semelhança e de diferença poderiam ser traçadas entre escola e os espaços tradicionais da arte?

O texto a seguir relata um episódio ocorrido durante a apresentação da *performance A artista está presente*, retratada nesta página.

Performance de artista acaba num emocionante reencontro

“[...]”

Nos anos [19]70, Marina Abramovic viveu uma intensa história de amor com o também artista Ulay. Eles fizeram arte simbioticamente durante 12 anos nômades, entre 1976 e 1988. [...]

A união dos dois passou por muitos altos e baixos, como todo relacionamento intenso, até o dia em que o fim chegou. [...]

Foi então que eles encenaram a última *performance* juntos: decidiram percorrer a Grande Muralha da China; cada um começou a caminhar de um lado, para se encontrarem no meio, dar um último grande abraço um no outro, e nunca mais se ver.

Eis que, em maio de 2010, Marina fez uma *performance* ao vivo no MoMA, em Nova Iorque, chamada ‘*The Artist Is Present*’.

Durante 3 meses e por várias horas do dia, Abramovic sentava-se silenciosa em uma cadeira, de frente para uma segunda cadeira que ficava vazia. Um a um, os visitantes do museu sentavam à sua frente e olhavam para ela por um longo período de tempo. O máximo que conseguissem.

Foi então que o MoMA de Nova Iorque dedicou uma retrospectiva a sua obra. Nessa retrospectiva, Marina compartilhava um minuto de silêncio com cada estranho que sentasse a sua frente. Ulay chegou sem que ela soubesse [...].

Num exemplo palpável de que um olhar diz mais do que qualquer palavra, eles não precisaram dizer nada, pois conversaram com o coração. Naquele minuto de silêncio, tudo o que precisava ser dito foi dito.

Muita gente diz que foi tudo armado para trazer mais popularidade para a artista, mas, de qualquer forma, o objetivo da arte se cumpriu (tenha sido ensaiado ou não) – tocar as pessoas. [...]”

BARBOSA, Jaque. *Performance de artista acaba num emocionante reencontro*. **Hypeness**, 27 fev. 2013. 2022.

Artista e obra

Para refletir sobre a obra de Berna Reale, proponha algumas indagações aos estudantes:

- O que os artistas buscam quando escolhem se retirar dos museus para criar nos espaços públicos, como a rua?
- Que limitações o museu impõe a eles que a rua não impõe?
- Com quem eles querem dialogar ao propor que suas obras aconteçam em espaços públicos?

Você pode fazer uma rodada de comentários e seguir com outras perguntas e problematizações:

- Se vocês produzissem arte e quisessem expor, onde gostariam de expor e por quê?
- Vocês já viram algum artista ou coletivo realizando uma *performance* ou algo parecido?
- Como o encontro com um acontecimento como este alteraria o seu cotidiano?

Debata com os estudantes. É fundamental que compreendam o acontecimento da *performance* como uma ruptura com o cotidiano, que busca justamente extrapolar o campo seguro dos museus para encontrar no contato com as pessoas comuns, no dia a dia, a chance de alcançar respostas e reverberações imprevisíveis.

Artista e obra

O trabalho de Berna Reale

A paraense Berna Reale é reconhecida no Brasil e no exterior como uma das mais importantes artistas brasileiras de *performance*. Além das *performances*, a produção artística de Berna inclui fotografias, vídeos e instalações. A artista trabalha em suas obras as questões contemporâneas e a violência em todas as suas formas: a cotidiana e aquela que ela chama de silenciosa, permeada por todos os tipos de assédio e de abuso sofridos pelas pessoas.

Compostas de séries de fotografias e de vídeos, as *performances* da artista em geral não contam com atores ou modelos, tendo a própria Berna Reale como protagonista. Nos últimos anos, nessas *performances*, a artista tem abordado a questão da violência, provocando no espectador a necessidade de reflexão sobre essa e outras questões.

Em um de seus trabalhos, **Número repetido** (2012), Berna usou em uma *performance* uma roupa listrada, que lembra uma veste chinesa, e uma máscara sufocante, em um cenário cinzento e opressivo, o que remete ao mundo do capital, que submete os chineses a péssimas condições de trabalho.



MASTRANGELO REINOLF/HAPPRESS

A artista Berna Reale em São Paulo (SP), em 2017.



BERNA REALE/GALERIA NARA ROESLER

REALE, Berna. **Número repetido**. 2012. *Performance* registrada com pigmento mineral sobre papel fotográfico, 50 x 70 cm.

UMA PROPOSTA CONTEMPORÂNEA

A *performance* é uma das produções características da **arte contemporânea** – o conjunto de estilos e movimentos artísticos que emergiram a partir da segunda metade do século XX.

As produções contemporâneas, muitas vezes, podem causar perturbação, surpresa ou gerar dúvidas no espectador. Isso ocorre porque, muitas vezes, o significado dessas obras nem sempre é reconhecível, pois, em geral, não seguem uma narrativa.

As obras de arte são passíveis de vários entendimentos e interpretações. Nas produções contemporâneas, pode ser muito interessante conhecer as motivações dos artistas criadores.

A convivência de várias linguagens e a citação de obras de diferentes períodos históricos são características da arte contemporânea. Em **Desvio para o vermelho** – que conhecemos no Tema 1 –, por exemplo, o artista Cildo Meireles teve como uma de suas referências a obra **O ateliê vermelho**, de Henri Matisse, também apresentada no Tema 1.

De acordo com os idealizadores da *performance Cegos*, a referência para o título dela foi a obra **Parábola dos cegos**, de Pieter Bruegel, o Velho (c. 1525-1569), artista que nasceu na Antuérpia – atual Bélgica – e destacou-se ao produzir obras de profundo caráter narrativo.



BRUEGEL, Pieter (o Velho). **Parábola dos cegos**. 1568. Têmpera sobre tela, 86 × 154 cm. Museu de Capodimonte, Nápoles, Itália.

PHOTO: S. SALA. FLORENCE COURTESY OF THE MUSEUMS OF THE CITY OF NAPLES. ART. CULTURALE DEL TURISMO - MUSEO DE CAPODIMONTE, NAPLES

Contextualização

A *performance* que abre o Tema 3 foi inspirada na pintura do século XVI retratada nesta página. Promova uma leitura de imagem e uma comparação entre as duas imagens, de tal modo que os estudantes passem as páginas para olhar e criar relações entre ambas. Pergunte a eles:

- Que relações vocês fazem entre as duas imagens?
- Quanto tempo separa uma obra da outra?
- Quais diferenças vocês podem destacar entre os trabalhos? São feitos com a mesma linguagem?
- Como vocês reagiriam diante de cada uma das obras?

Depois de conversar e ouvir as respostas pessoais e as hipóteses, comente com os estudantes que, muitas vezes, os artistas contemporâneos fazem citações de obras do passado. Isto é, eles buscam inspiração em imagens do passado que, quando transpostas para os dias atuais, ganham novos sentidos e podem ser reinventadas com novos suportes e técnicas. É assim que uma pintura como essa é transposta para a *performance*, ou seja, para um arranjo de corpos atuando no espaço público. A grande diferença é que a narrativa sai do quadro e ganha o corpo e a rua como materiais.

Contextualização

O artista Vik Muniz utiliza lixo para criar grandes composições, as quais fogra de depois. No documentário **Lixo extraordinário**, esse processo e a colaboração com trabalhadores de aterros sanitários são apresentados em detalhes. Faça uma relação com a discussão realizada previamente sobre as conexões entre arte contemporânea e a questão ambiental.

Foco na linguagem

1. Espera-se que os estudantes comentem que, na obra de Guercino, Atlas é representado como um velho de aspecto cabisbaixo. A personagem tem um corpo forte, mas uma expressão preocupada. Já na obra de Vik Muniz, Carlão é representado como um jovem, e sua força não está explícita no corpo, mas implícita no olhar. Diga-lhes que, na mitologia grega, Atlas foi um titã que desafiou Zeus, o deus supremo. Zeus, então, condenou-o a carregar a esfera celeste nos ombros para sempre.

2. Peça aos estudantes que apresentem suas hipóteses. Eles podem relacionar a alegoria de Atlas, por exemplo, com a sensação de “carregar o mundo nas costas”, que acomete muitas pessoas na atualidade.

Destaque que Vik Muniz utilizou vários materiais considerados “não artísticos” para produzir essa obra. Se for possível, apresente aos estudantes um trecho do documentário **Lixo extraordinário**, dirigido por Lucy Walker (Brasil, Reino Unido, 2009, 99 min), que aborda o trabalho desenvolvido por Vik Muniz em um depósito de lixo localizado em Duque de Caxias (RJ). Comente com a turma que, no projeto desenvolvido por Vik Muniz no Jardim Gramacho, sete catadores foram transformados em modelos para suas obras. Informe aos estudantes que o uso de materiais inusitados é uma tendência da arte contemporânea e, se julgar

Continua

O ATLAS DE VIK MUNIZ

O artista visual Vik Muniz frequentemente elabora obras em que faz referências a criações de artistas de diferentes períodos e estilos. Para produzir **Atlas (Carlão)**, por exemplo, Vik Muniz utilizou diversos objetos encontrados em um depósito de lixo, hoje desativado, localizado em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro.

Nessa obra, o artista faz menção à pintura **Atlas**, do artista italiano Giovanni Francesco Barbieri, conhecido como Guercino (1591-1666). Observe a seguir a obra de Vik Muniz e a pintura na qual ele se baseou.



MUNIZ, Vik. **Atlas (Carlão)**. 2008. Técnica mista composta de imagens de lixo e cópia cromogênica digital, 229,9 × 180,3 cm. Coleção particular.



GUERCINO. **Atlas**. 1645-1646. Óleo sobre tela, 127 × 101 cm. Museu Mozzi Bardini, Florença, Itália.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Observe as obras **Atlas (Carlão)**, de Vik Muniz, e **Atlas**, de Guercino. Em sua opinião, que diferenças é possível perceber na postura e no olhar da personagem representada? Registre no diário de bordo suas impressões e compartilhe com os colegas.
2. Em sua opinião, de que maneira a alegoria representada nas obras reproduzidas nesta página poderia se relacionar com problemas cotidianos enfrentados na atualidade?



90

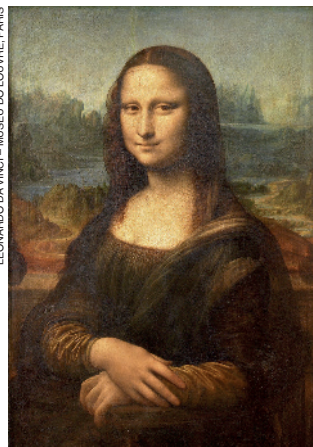
Continuação

oportuno, apresente-lhes outras obras de Vik Muniz, disponíveis em: <http://vikmuniz.net/pt/gallery>. Acesso em: 28 fev. 2022. É possível que essas obras causem estranhamento nos estudantes. É provável que eles perguntem se realmente se trata de obras de arte. Deixe que emitam suas opiniões e conheça o referencial de arte que predomina na sala. Pergunte-lhes o que seria, na opinião deles, uma “obra de arte” e de que elementos, técnicas e suportes ela deveria ser composta. Comente, então, que a liberdade na escolha dos materiais e do tema marcou a produção artística das últimas décadas, quando houve uma mudança no conceito de arte.

Por dentro da arte

Mona Lisa e a “citação” na arte contemporânea

Mona Lisa, de Leonardo da Vinci (1452-1519), é uma das imagens mais conhecidas em todo o mundo. Criada no início do século XVI, ao longo da história da arte, essa pintura tem sido referenciada em criações de artistas de diferentes estilos. Observe, a seguir, a obra original e uma citação dela.



DA VINCI, Leonardo. **Mona Lisa** (retrato de Lisa Gherardini, esposa de Francesco del Giocondo, conhecido como La Joconde ou Monna Lisa). 1503-1519. Pintura a óleo sobre madeira (álamo), 79,4 cm × 53,4 cm. Museu do Louvre, Paris, França



BASQUIAT, Jean-Michel. **Mona Lisa**. 1983. Acrílica e óleo sobre tela, 169,5 × 154,5 cm. Coleção particular.

Na produção de **Mona Lisa**, Basquiat utilizou elementos da linguagem do grafite, atribuindo novo sentido à produção de Da Vinci. A composição de Basquiat também é inspirada na cédula de 1 dólar, a moeda dos Estados Unidos (observe a seguir a reprodução da cédula). Ele substituiu a representação do presidente estadunidense George Washington (1732-1799) pela figura da **Mona Lisa** e inseriu textos e números que remetem à cédula.



Nota de 1 dólar estadunidense.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Em sua opinião, qual seria a intenção de Basquiat ao reunir elementos da **Mona Lisa**, de Leonardo da Vinci, e da nota de 1 dólar na obra que conhecemos nesta página?

Foco na linguagem

1. Leia a pergunta para os estudantes e problematize as respostas.

Ao substituir a representação de George Washington, no centro da nota de 1 dólar, pela reprodução da Mona Lisa, o artista propôs uma reflexão sobre a relação entre arte e mercado, obra e produto. Na obra original de Leonardo da Vinci, a Mona Lisa é registrada de forma realista e aparece como elemento central. Toda a composição da tela é feita para que o observador se concentre na figura feminina e nos olhos dela, o que não ocorre na releitura de Basquiat. Ao caracterizar a imagem como uma nota, o artista questiona tanto o valor simbólico da cédula de papel como o valor atribuído à arte. Sugira aos estudantes questionamentos como:

- Quem determina o que é arte?
- Como é determinado o valor artístico de uma obra?
- Quem detém o valor financeiro de uma obra de arte?
- A obra de arte pode ser reproduzida?

Contextualização

Comente com os estudantes que, ao fazer uma interferência – desenhar um bigode e uma barba – em um cartão-postal com a reprodução da imagem da **Mona Lisa**, de Leonardo da Vinci, Marcel Duchamp despertou questionamentos sobre o conceito de obra de arte. Os textos a seguir tratam desse assunto.

[L.H.O.O.Q.]

“[...] quando Duchamp põe bigodes na **Gioconda [Mona Lisa]** de Leonardo, ele não pretende desfigurar uma obra-prima, e sim contestar a veneração que lhe tributa passivamente a opinião comum. E também, provavelmente, ferir o orgulho de um público que, agora, já não sabe distinguir entre original e reprodução, visto que a reprodução não possui carisma, é um fato industrial, podendo ser impunemente manipulada.”

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos. Tradução de Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 356.

[O *ready-made* de Duchamp]

“[...] O que caracteriza o *ready-made* é o fato de ele não se tratar de uma obra confeccionada pelo artista, e sim de um objeto retirado do mundo circundante e inserido diretamente no mundo da arte. [...]

[...] O *ready-made* não é este objeto em si, mas o fruto da relação que se dá entre ele e um plano cujos contornos são os que delimitam uma esfera da arte agora colocada em perspectiva por uma visão extremamente crítica. Percebe-se o desdobramento de um olhar crítico já presente na colagem, um olhar que testava as fronteiras entre os diversos elementos apropriados: o *ready-made* leva esse questionamento de fronteiras às últimas consequências, ao situar-se ele mesmo no limite entre arte e não arte.

[...] O *ready-made* não é, portanto, um objeto qualquer

Continua

O *ready-made*

Quem também produziu obras com citações à pintura **Mona Lisa** foi Marcel Duchamp (1887-1968). Uma dessas obras é **L.H.O.O.Q.**, reproduzida a seguir.



DUCHAMP, Marcel. **L.H.O.O.Q.** 1919. *Ready-made*, 19,7 × 12,4 cm. Coleção particular.

A obra **L.H.O.O.Q.** é um *ready-made*, como são chamadas as obras produzidas com objetos preexistentes e industrializados. No caso da obra desta página, Marcel Duchamp fez sua criação com um cartão-postal no qual estava impressa a imagem da **Mona Lisa**. Nos *ready-mades*, fora de seu contexto original e por meio da intervenção do artista, os objetos perdem sua função original e ganham significado estético.

Marcel Duchamp integrava o Dadaísmo, movimento cujos componentes defendiam a liberdade na arte e na vida. Além de atribuir importância a objetos que normalmente eram desprezados, dadaístas pretendiam retirar a arte dos museus, levando-a para o cotidiano das pessoas. Eles propunham uma arte provocativa, transformadora e não meramente contemplativa. A arte deveria incomodar, em vez de agradar ao público e à sociedade.

92

Continuação

tomado do mundo, e nem mesmo um elemento cujo aspecto entra em confronto com os padrões predominantes no universo artístico. Seu potencial encontra-se justamente no fato de que ele ocupa uma posição limite: o seu caráter poético não se deixa ser seguramente nem confirmado nem refutado por um juízo de gosto. A interrogação que o *ready-made* parece lançar apenas sobre si mesmo possui, contudo, dimensões bem mais amplas, e acaba por levar à pergunta acerca do que é a própria arte. [...]

[...] Uma vez ‘colado’ no universo da arte, o *ready-made* passa a fazer parte dele, e modifica o próprio plano sobre o qual deve se estabelecer qualquer ação que se queira similar à que o gerou. [...]

AZEVEDO, Danrlei de Freitas. O *readymade* de Duchamp e a dimensão crítica da arte. **O Percevejo online**. Periódico do programa de pós-graduação em Artes Cênicas PPGAC/UNIRIO. v. 5. n. 1. jan.-jul. 2013. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/3281/pdf_989. Acesso em: 28 mar. 2022.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- A exemplo do trabalho do artista Basquiat, você fará uma intervenção com pintura sobre uma obra artística histórica. O objetivo da proposta, como fez o artista de referência, não é ridicularizar a figura da imagem, mas inserir um componente crítico com a intervenção. Você pode revisitar as reflexões realizadas nas aulas até aqui para escolher um tema ou um problema a ser investigado por meio dessa intervenção sobre a imagem.

Procedimentos

- Junte-se a quatro colegas para compor um grupo.
- Realizem uma pesquisa sobre retratos da história da arte, na internet ou nos livros de arte da biblioteca da escola.
- Selecione uma mesma obra para o trabalho do grupo. Se for uma imagem da internet, imprimam. Se for imagem de um livro da biblioteca, façam fotocópias. Cada membro do grupo precisará ter a sua própria cópia.
- Utilizem o material para pintura que tiverem à mão. Pode ser material molhado (tinta guache, acrílica ou de tecido) ou seco (giz de cera, caneta posca ou lápis de cor).
- Cada integrante do grupo vai escolher as intervenções que fará sobre a imagem.
- Ao final, mostre o seu trabalho para os colegas e observe o que eles produziram. Enquanto compartilham os trabalhos, comentem os temas e a abordagem crítica que cada um decidiu introduzir na imagem. Lembre-se de tomar notas da proposta realizada em seu diário de bordo.



Pensar e fazer arte

- Ao longo da Unidade, vários suportes da arte contemporânea foram apresentados e trabalhados: instalação; arte pública; videoarte. Além disso, você e os colegas refletiram sobre novas tendências e percepções sobre o papel da arte, como a noção de participação, a citação de imagens do passado, as relações entre arte e política e as reflexões críticas sobre a memória e os monumentos artísticos. Agora, você e seus colegas vão elaborar uma *performance* para realizar na sua escola. Para isso, poderão pensar a proposta individualmente, em dupla ou em grupo.

Procedimentos

- Para elaborar a proposta, considere as seguintes perguntas:
 - Uma *performance* é um acontecimento. Que *performance* você(s) gostaria(m) de realizar na escola?
 - Em que lugar a *performance* aconteceria?
 - Que recursos você(s) utilizaria(m) para realizar a proposta?
 - Que sentidos você(s) dá(ão) a essa proposta e como imagina(m) que ela reverberaria no público?
- Agora, planeje(m) a proposta, descrevendo-a em seu diário de bordo.
- Organize(m)-se, com orientação do professor, para realizar a proposta. Lembre(m)-se de que, além de integrar uma proposta, você(s) assistirá(ão) à *performance* dos colegas.
- Depois que as *performances* forem realizadas, em uma roda, converse(m) sobre o que experimentou(aram), destacando as dificuldades, as soluções criadas e as reflexões que teve (tiveram) ao longo da realização.

93

Experimentações

A proposta dessa seção reinterpreta a ideia de “citação” na obra de Basquiat.

Retome a discussão das páginas anteriores, comentando que nós podemos revisar crítica e criativamente as imagens da história da arte.

Distribua os materiais e organize os estudantes em grupos, de modo que eles encontrem interlocução ao fazer a proposta.

Os estudantes podem ser avaliados pela cooperação com o grupo, pela qualidade das

reflexões realizadas e pelas conexões feitas com os conteúdos trabalhados previamente na Unidade.

Pensar e fazer arte

Para essa proposta, os estudantes poderão escolher se querem trabalhar individualmente ou em grupo. Considere que muitos poderão sentir timidez para realizar a proposta. Por isso, para introduzi-la, você pode buscar referências de *performances* na internet ou dar alguns exemplos de *performance*:

Continuação

- Um grupo de estudantes tricota a mesma peça, em conjunto. A peça é circular. Eles estão sentados em roda no meio do pátio, enquanto cantam uma canção.
- Envelopes contendo orientações para o público sobre como caminhar de uma ponta à outra da escola são distribuídos na entrada da escola. As pessoas que recebem o envelope decidem se querem ou não seguir a orientação.
- Um grupo de estudantes ocupa o espaço de um ônibus imaginário no corredor, parados como estátuas, durante 15 minutos.
- Um estudante escreve um diário imaginado com lápis grafite na parede da sala de aula “ao vivo”.
- Um grupo de estudantes bloqueia uma passagem da escola com as carteiras temporariamente.
- Um grupo de estudantes brinca, em silêncio e com concentração, de “unha na mula” durante todo o intervalo das aulas.

Durante a elaboração e a realização da *performance*, certifique-se de que as propostas respeitam física e simbolicamente os colegas, sem quaisquer espaços para manifestação de preconceitos relativos a corpo e marcador étnico-racial, de gênero, orientação sexual e religião.

Lembre-se de produzir registro das propostas, em fotografia ou vídeo, para que os próprios estudantes possam depois se ver durante a realização das *performances*.

Ao final da proposta, você pode realizar uma roda de conversa com os estudantes.

Os estudantes poderão ser avaliados pelas relações estabelecidas entre conceitos e reflexões desenvolvidas ao longo da Unidade e pela criatividade nas propostas realizadas.

Continua

Autoavaliação

Proponha aos estudantes que revisitem a Unidade, assim como as atividades realizadas ao longo dela. Essa é mais uma oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem da linguagem visual. Oriente-os a retomar as anotações que fizeram no diário de bordo a fim de responder às questões propostas.

Você pode direcionar algumas percepções sobre a Unidade, cuja ênfase foi apresentar novas linguagens e debates em torno da arte contemporânea.

Ao aplicar a Autoavaliação, enfatize as reflexões realizadas ao longo das seções e dos Temas. Eles devem compreender que todo o escopo da arte contemporânea sintetizado na Unidade corresponde também a uma mudança de percepção sobre a arte. Essa percepção dura muito mais do que um bimestre, e é por isso que a experiência reflexiva e a experimentação são complementos fundamentais para essa Unidade.

Considere as observações sobre as questões:

- Deixe que os estudantes compartilhem abertamente suas reflexões. A tarefa do professor não é formar o gosto para a arte contemporânea, mas sim ampliar o repertório e oferecer referências para os estudantes refletirem criticamente e criarem.
- Se possível, problematize o uso de novas linguagens e releve a centralidade da imagem e da visualidade para a arte contemporânea. Provoque os estudantes a refletir sobre a saída da sala de aula para ocupar também outros espaços da escola.
- Compartilhe com os estudantes a sua percepção sobre a atuação deles nas experimentações artísticas e nos debates em sala de aula, com atenção à cooperação e à relação entre eles.

Continua

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao estudar esta Unidade, você conheceu o trabalho de diferentes artistas visuais contemporâneos, cujas obras propõem uma relação mais direta com o público. Você estabeleceu contato com os artistas Cildo Meireles e Marepe, que criam instalações que provocam relações interativas com o espaço; Anish Kapoor e Leo Santana, que produzem obras em espaços públicos; e artistas que realizam intervenções em espaços públicos e *performances* de caráter efêmero, como Eduardo Srur e Marina Abramović.

Os três Temas desta Unidade também possibilitaram que você entrasse em contato com propostas de artistas que trabalham com arte e tecnologia revelando como os artistas da atualidade podem lançar mão de recursos tecnológicos em seus processos de criação.

Todo esse repertório provavelmente tenha gerado certo estranhamento, pois o campo da arte se ampliou muito, as linguagens se mesclaram, os materiais para criar trabalhos artísticos são diversos, e até mesmo o corpo pode ser um “material” para fazer arte. E como você pôde notar, alguns artistas utilizam outras obras de arte como referência.

Na atualidade, a arte atinge dimensão política ao questionar nossa percepção de que esses artistas, ao aproximar o público da arte e ao relacionar arte e cotidiano, têm em comum a intenção de nos atingir como espectadores de suas obras e provocar reflexões sobre o mundo contemporâneo.

Agora que você chegou ao final desta Unidade, é muito importante fazer uma reflexão sobre o que aprendeu e sobre o caminho que percorreu até este momento.

Para isso, responda no diário de bordo às questões a seguir.



- Mencione um ou mais dos conteúdos apresentados nesta Unidade que o ajudaram a compreender a linguagem das artes visuais. Justifique suas escolhas.
- Cite uma das atividades das seções **Experimentações** ou **Pensar e fazer arte** que mais o ajudou a compreender a linguagem das artes visuais. Justifique.
- Como foi sua vivência durante a realização de leituras, análises de textos e compartilhamento de informações com os colegas de turma? Justifique.
- O estudo desta Unidade mudou o modo como você aprecia as artes visuais? Dê um ou mais exemplos.
- O que poderia ajudá-lo a aprofundar seus conhecimentos de artes visuais?
- A produção artística e cultural apresentada nesta Unidade modificou a sua concepção sobre o que é arte? Se sim, como?
- Quais suportes e materiais apresentados na Unidade mais o interessaram e por quê?
- Como foi estabelecer parcerias com os colegas para as práticas desta Unidade?
- Em relação às propostas de pesquisa, como foi desenvolvê-las? Você considera que aprofundou o seu conhecimento sobre como se faz uma pesquisa?
- A Unidade contribuiu para o modo como você lê o mundo à sua volta? Se sim, justifique.

94

Continuação

Aproveite essa reflexão autoavaliativa para observar também as suas escolhas pedagógicas e reconduzir a sua prática com base na percepção do que os estudantes compartilharam sobre as aulas. A autoavaliação é uma ótima oportunidade para mapear a recepção das suas propostas entre os estudantes, tanto do ponto de vista socioemocional como da apreensão de conteúdos e do desenvolvimento das habilidades e das competências.

UNIDADE
3

TEATRO ALÉM DAS FRONTEIRAS



No barco, os atores Marília De Santis e Sérgio Pardal em cena do espetáculo **BR-3**, do Teatro da Vertigem, no Rio Tietê, em São Paulo (SP), em 2007.

NESTA UNIDADE:

- TEMA 1** → Novos espaços
- TEMA 2** → A participação do espectador
- TEMA 3** → Processos de criação compartilhada

95

Artes integradas

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

Sobre esta Unidade

Ao longo da Unidade, os estudantes são introduzidos a diferentes reflexões sobre o teatro contemporâneo, como os espaços de produção e circulação de peças, o convite à participação dos públicos e a abertura de processos de criação de companhias teatrais. Por meio de referências do teatro nacional e de jogos teatrais, exercícios de improvisação e pesquisas, os estudantes ampliam a percepção sobre o teatro como uma maneira de se inserir na vida social e promover novas formas de relação humana. Como continuidade das Unidades anteriores, que apresentaram novas tecnologias e trouxeram a produção da cultura de massa para o centro da discussão, esta Unidade amplia o horizonte do estudo para a cidade e as formas de interação social que o teatro traduz e cria.

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

- Competências gerais:** 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 10.
- Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:** 1, 2, 3, 4 e 5.
- Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental:** 1, 3, 4, 6, 7, 8 e 9.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

- | | |
|--|--|
| Dança | Elementos da linguagem (EF69AR26) |
| Contextos e práticas (EF69AR09) | Processos de criação (EF69AR27) |
| Teatro | (EF69AR28) |
| Contextos e práticas (EF69AR24) | (EF69AR29) |
| (EF69AR25) | (EF69AR30) |

De olho na imagem

Aproveite esta seção para realizar uma **avaliação diagnóstica** com os estudantes. Você pode escolher um foco de observação, como o repertório e as vivências deles com a linguagem teatral, a identificação de elementos cênicos por meio da leitura da imagem ou o uso de vocabulário específico da linguagem, que se espera que os estudantes tenham adquirido com as aulas de Arte. Se necessário, adapte as propostas consecutivas do livro para revisar pontos que considere importantes para o estudo da linguagem ou para melhor atender aos anseios dos estudantes e às especificidades do contexto cultural em que vivem.

1. Espera-se que os estudantes percebam a presença de pequenas embarcações em todas as imagens. Destaque que, em todos os casos, há duas pessoas em cada embarcação e que suas roupas não parecem comuns. Resalte que a figura feminina não parece utilizar uma vestimenta apropriada para navegação nesse tipo de embarcação e que as imagens parecem retratar uma situação tensa, de busca. No caso da imagem de abertura, é possível ainda verificar a presença de trabalhadores na construção à margem do rio.

2. Espera-se que os estudantes identifiquem que as imagens retratam um rio, margeado por grandes construções. Na imagem de abertura, é possível reconhecer ao longe as luzes de uma cidade.

3. É possível que os estudantes comentem a situação cotidiana dos trabalhadores à beira do rio em contraponto às figuras na embarcação, que parecem realizar uma ação estranha àquele espaço. Também é possível que os estudantes reconheçam o fato de que essas ações não são habituais em um período noturno.

4. Além da identificação da legenda, é possível imaginar que ela corresponde a uma encenação observando as ângulos

Continua

De olho na imagem



ROSSANA LANA/ESTADÃO CONTEÚDO



CANO GUATELIFE/OLHAR PRESS

Cenas do espetáculo **BR-3**, do Teatro da Vertigem, no Rio Tietê, em São Paulo (SP). Fotografias de 2006 e 2005.

1. Observe atentamente as fotografias da abertura da Unidade e as desta página. O que essas imagens têm em comum? Elas retratam a mesma situação?
2. Onde você imagina que essa situação acontece?
3. Se você visse essas imagens sem ter nenhuma referência delas, você diria que elas são imagens de uma peça teatral?
4. Que elementos presentes nessas imagens dão pistas para percebermos que essas são situações encenadas?
5. Qual é o "palco" em que esses atores representam?
6. O que compõe a cenografia dessas cenas? E o que elas sugerem?
7. Você já assistiu a alguma peça teatral que acontecia em espaços diferentes das salas de apresentação? Comente como foi a experiência.

96

Continuação

do rio iluminadas de maneira artificial, com um foco de luz direcionado para as embarcações. Em uma situação de navegação seria provável que o barco tivesse iluminação própria, mas, neste caso, há uma fonte de luz que ilumina frontalmente quem está na embarcação. Retome ainda a questão relativa à vestimenta das personagens na embarcação. A atitude das figuras retratadas também é um forte indício de uma manifestação cênica, já que há uma gestualidade bastante grande, que denota a intenção de ser vista.

Esclareça que essa encenação acontecia às margens do rio e em pequenas embarcações que transitavam ao lado da balsa que levava o público.

5. Os atores estão em um barco, que poderia, nessas circunstâncias, ser considerado o palco da representação. Há também os trabalhadores na margem do rio, que parecem fazer parte da encenação. Além disso, como veremos adiante, **BR-3** é um espetáculo que circulava por um longo trecho do rio Tietê, portanto o rio pode ser considerado o "grande palco" do espetáculo.

Continua

Artista e obra

Teatro da Vertigem

Formado em 1991 como um grupo de pesquisa e experimentação cênica, o Teatro da Vertigem consolidou-se como uma companhia teatral a partir da estreia de seu primeiro espetáculo, **O paraíso perdido**, em 1992.

Ao longo de sua trajetória, o Teatro da Vertigem já realizou mais de 15 trabalhos teatrais. O grupo promove importantes renovações no teatro brasileiro e é uma das principais companhias teatrais da atualidade a investigar espaços alternativos para realizar seus trabalhos.

Além do Rio Tietê, que, como vimos nas páginas anteriores, foi o “palco” da peça **BR-3**, há outros exemplos de espaços alternativos pesquisados e escolhidos pelos integrantes do Teatro da Vertigem para suas apresentações, como o interior de uma igreja, um hospital abandonado, um presídio desativado e a fachada de vidro de um prédio comercial. Observe a fotografia reproduzida a seguir.



Os atores Sérgio Pardal e Denise Janoski, do Teatro da Vertigem, em ensaio do espetáculo **Kastelo**, em São Paulo (SP), em 2009.

As propostas inovadoras fizeram do Teatro da Vertigem uma referência nacional e internacional de teatro contemporâneo e levaram esse grupo a receber diversos prêmios por suas produções.

PARA ACESSAR

- **Teatro da Vertigem.** Disponível em: <https://www.teatrodavertigem.com.br/>. Acesso em: 17 maio 2022.

No site do Teatro da Vertigem é possível conhecer um pouco mais sobre o histórico dessa companhia teatral e acessar fotografias dos espetáculos do grupo.

97

Continuação

Auxilie os estudantes na leitura da imagem do espetáculo **Kastelo**, reproduzida nesta página. Esse espetáculo acontecia no interior e na fachada envidraçada de um prédio comercial. Os atores, quando na área externa, encenavam em pequenas plataformas suspensas, chamadas “balancins”. Os atores atuavam seguros por cordas de segurança. O público assistia ao espetáculo de dentro do prédio, em cadeiras, visualizando as cenas externas através da fachada de vidro.

Destaque a importância da construção de imagens corporais que ajudam na compreensão da história, já que, com o vidro do prédio separando a cena dos espectadores, o texto nem sempre poderia ser um recurso. Caixas de som dentro do prédio reproduziam os textos ditos pelos atores do lado de fora.

Sugestão de atividade

No site do grupo Teatro da Vertigem, disponível em: <https://www.teatrodavertigem.com.br/> (acesso em: 28 fev. 2022), é possível encontrar mais informações sobre os espetáculos e ver fotografias, sinopses e fichas técnicas. Há um clipe do espetáculo **BR-3** que apresenta algumas cenas da peça.

Caso seja possível o acesso a computadores com internet, proponha aos estudantes uma visita ao site do grupo. A turma pode ser dividida em dois grupos, e cada grupo pesquisa as informações de um dos espetáculos apresentados no livro e depois troca as informações entre eles.

Também é possível que você faça um levantamento prévio das seguintes informações dos espetáculos **BR-3** e **Kastelo**: fotografias, sinopses e fichas técnicas, e leve para a sala de aula. As informações podem ser apresentadas aos estudantes de forma “embaralhada”. Como atividade, a turma deverá separar e compor as informações corretas de cada um dos espetáculos. Você pode sugerir pistas: *Que imagem ou texto apresenta imagens de rio ou barcos? Que imagem ou texto indica que os atores estão suspensos ou encenando através de vidros?*

Continua

97

Objetivos

- Perceber as características dos diferentes espaços teatrais ao longo da história e reconhecer o palco italiano como o espaço cênico convencional no teatro ocidental.
- Conhecer propostas inovadoras de grupos teatrais brasileiros cujos espetáculos são apresentados em espaços não convencionais, como em barcos, ônibus, igrejas, cemitérios, nas ruas das cidades, entre outros.
- Identificar artistas de diferentes linguagens que produzem obras que ocupam espaços alternativos.
- Experimentar em dupla a criação de uma cena em espaços não convencionais, identificando a relação entre esses espaços e a temática da cena.
- Apresentar em sala de aula essa experimentação de criação cênica.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR26), (EF69AR27), (EF69AR29), (EF69AR30), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33) e (EF69AR35).

Contextualização

Pergunte aos estudantes se eles já assistiram a espetáculos em espaços parecidos com um dos abordados nas páginas 98 a 101. É provável que eles falem sobre suas experiências em edifícios teatrais com o palco italiano e em espaços de arena ou semiarena. Explique que as construções e as escolhas dos espaços das apresentações estão diretamente ligadas a crenças e valores das diferentes épocas. Comente, por exemplo, que, na virada do século XV para o século XVI, o espaço se alterou devido ao desenvolvimento das técnicas de pintura e perspectiva, decorrentes de uma mudança na visão de mundo da sociedade. Como nesse momento o ser humano era o centro do Universo, o espaço das apresentações precisaria corresponder a um lugar que colocasse a figura humana em evidência.



NOVOS ESPAÇOS

O ESPAÇO TEATRAL

Desde os tempos mais antigos, a realização de espetáculos teatrais está diretamente ligada aos espaços onde eles acontecem. Na Grécia antiga, por exemplo, o espaço teatral era uma área ampla na qual se realizavam apresentações que envolviam teatro, dança e música e que eram acompanhadas por um grande número de pessoas.

O TEATRO DE EPIDAURO

Os espaços teatrais dos gregos antigos eram construídos nas encostas de colinas e tinham formato semicircular – de **semiarena**. Observe, a seguir, uma fotografia do Teatro de Epidauro, construído no fim do século IV a.C.



Teatro de Epidauro, na Grécia. Fotografia de 2016.

O Teatro de Epidauro acomoda cerca de 12 mil pessoas em 55 fileiras de assentos esculpidos em pedra, que são dispostas em degraus. Na Antiguidade, 21 fileiras eram destinadas aos cidadãos e 34 aos sacerdotes e governantes.

98

Acústica dos teatros gregos (p. 99)

Comente com os estudantes que os gregos se preocuparam com a acústica em seus teatros e desenvolveram estratégias para potencializar o som.

Explique que os teatros gregos eram construídos de modo que o vento passasse por trás do local da encenação, em direção à plateia. Além de amenizar a temperatura, o vento levava o som em direção à plateia. Chame a atenção para a imagem do Teatro de Epidauro, construído na beira de uma colina.

Os gregos perceberam que, conforme a distância entre a fonte sonora (atores e músicos) e o ouvinte crescia, o volume ficava consideravelmente mais baixo. Com base nessa constatação, eles começaram a diminuir a distância entre o proscênio e o público, dispendo as fileiras de assento em degraus. Os gregos também desenvolveram a máscara teatral, que, além de caracterizar as personagens, eram utilizadas como uma espécie de megafone, amplificando a voz pelo formato da boca.

Orquestra

A arena circular no centro da construção é chamada **orquestra**. Era nesse espaço que os coros ficavam e que as danças eram apresentadas. O piso dessa área era de terra batida ou revestido de pedra. Vale lembrar que, na Grécia antiga, os espetáculos teatrais também envolviam dança e música.

Local da encenação

Nos espaços teatrais da Grécia antiga, as encenações ocorriam no **proscênio**, espaço elevado localizado atrás da orquestra. Nesse local, os atores podiam ser vistos e ouvidos por todos os espectadores. Atrás do proscênio ficava a **skene**, local onde os atores trocavam de roupa. Observe o detalhe reproduzido na imagem.



FOTOGRAFIAS: PINKSHUTTERSTOCK



Detalhes do Teatro de Epidauro. Grécia, 2016.

Acústica

Embora o Teatro de Epidauro não seja coberto, a propagação do som no local é muito boa. Por essa razão, afirma-se que a **acústica** do local é perfeita. O modelo de construção do teatro torna possível ouvir perfeitamente os sons mesmo estando em uma fileira da arquibancada mais ao fundo. As máscaras também tinham um papel fundamental na acústica dos espetáculos gregos, uma vez que amplificavam e direcionavam o som da voz dos atores.

Acústica: qualidade de um local do ponto de vista da propagação do som.

Faça no diário de bordo.

Experimentações

- Você realizará uma atividade a fim de entender o conceito de acústica.

Procedimentos

- Reúna-se com os colegas na sala de aula formando uma "plateia". O professor vai escolher um dos estudantes para se posicionar à frente do grupo e ler um pequeno texto sem alterar a voz ou fazer qualquer esforço para falar. Depois, comentem: os estudantes da plateia conseguiram escutar bem a leitura do texto? O leitor acredita que todos o ouviram bem?
- Com as orientações do professor, dirijam-se para a quadra de esportes ou outra área da escola

- que seja ampla e descoberta. Repitam essa atividade. Depois, comentem: o resultado foi o mesmo? Em caso afirmativo, o que mudou?
- Caso haja um teatro na escola, façam essa mesma atividade no teatro.

Avaliação



Organizem-se em uma roda e comentem como foi a experiência de fazer essa atividade. Depois, escrevam suas impressões no diário de bordo.

- Em que espaços houve menor e maior dificuldade para a audição do texto? Justifique.
- Com base nessa experiência, como você definiria acústica?

Experimentações

Antes da atividade, sugira aos estudantes uma experimentação vocal que possa liberar as tensões e a habitual timidez de se expor diante dos colegas. Em uma roda, sugira que um voluntário produza um som que deverá ser repetido ao longo de toda a rodada. Quando ele estiver seguro do som que está produzindo, peça aos outros integrantes da roda, um a um, que acrescentem novos sons, complementando a proposta de quem iniciou. A ideia é que todos juntos formem uma orquestra de sons vocais.

Então, organize os estudantes em uma relação de palco e plateia e convide um novo voluntário para a leitura de um pequeno texto. Poemas curtos podem favorecer essa atividade.

Enfatize que o trabalho inicial promoveu uma descontração e aqueceu a voz do leitor, mas, ainda assim, o espaço da sala interfere de maneira significativa na propagação do som.

Continua

Continuação

Conduza, então, os estudantes para um espaço amplo e aberto. O mesmo voluntário deverá novamente ler o poema diante de seus colegas, organizados em uma plateia frontal. Converse com eles sobre as diferenças entre a leitura realizada dentro da sala e a feita nesse novo espaço.

Se possível, realize a atividade no palco do teatro da escola (se houver). Nesse caso, todos os estudantes devem passar pela experiência de dizer o texto para a plateia.

Avaliação

Reúna os estudantes em roda e converse sobre as dificuldades e os desafios impostos ao ator pelos diferentes espaços de apresentação. Destaque que, em um edifício teatral, há uma arquitetura pensada para facilitar a audição; já em espaços externos, os atores devem preparar sua voz para que seja projetada para a plateia.

Evidencie, nas etapas da atividade, como em cada espaço o conceito da acústica estava sendo observado.

Contextualização

Auxilie os estudantes na leitura da pintura reproduzida nesta página. Chame a atenção para o fato de que a representação teatral que acontece na praça divide as atenções com o cotidiano do espaço: os encontros entre os transeuntes, o comércio e as carruagens. Foi com base nas necessidades geradas por apresentações em espaços públicos e amplos como esse que muitas manifestações cênicas da Idade Média desenvolveram formas específicas de representação. O uso de acrobacias durante os espetáculos e uma construção gestual ampliada são algumas das características do teatro medieval.

Indicação

Se possível, exiba para os estudantes o filme **A viagem do Capitão Tornado**, de Ettore Scola. O filme conta a história de uma trupe teatral mamembe de *commedia dell'arte*, no final do século XVIII na França. A cenografia e os figurinos do filme retratam diversos aspectos do teatro realizado em praças e espaços públicos, como o figurado na imagem.

AS PRAÇAS COMO PALCO

Na Idade Média, a Igreja católica influenciava profundamente o modo de pensar e de agir das pessoas. De acordo com as crenças da Igreja, atividades como a dança, o teatro e a música – que antes integravam os rituais sagrados dos gregos e dos romanos – estavam vinculadas ao pecado, e muitas vezes eram proibidas nas igrejas e nas cerimônias religiosas.

Apesar dessas restrições, o teatro não deixou de existir, e os espetáculos passaram a ser realizados em praças e em outros espaços públicos. Nesses lugares, sempre havia uma espécie de palco em torno do qual se reunia a plateia. Essa situação é retratada na pintura reproduzida a seguir.



VAN DER MEULEN, Frans. **O antigo mercado de cavalos em Bruxelas (com teatro de rua)**. c. 1666. Óleo sobre tela, 104 × 71 cm. Coleções Principescas, Palácio Liechtenstein, Viena, Áustria.

Com o tempo, a Igreja católica passou a utilizar o teatro para difundir os valores cristãos. Assim, surgiram, por exemplo, os autos teatrais, peças que traziam a representação de episódios da Bíblia e da vida dos santos. Os autos eram encenados como em uma procissão e eram criadas plataformas que funcionavam como estações pelas quais o público passava para acompanhar a história.

O PALCO ITALIANO

Durante o Renascimento, instituiu-se a ideia de um edifício teatral propriamente dito. Nessa época, houve o desenvolvimento de técnicas de pintura que possibilitavam a representação dos espaços, conferindo-lhes a ilusão de profundidade. Foi essa nova concepção de pintura que motivou uma mudança na forma de organização das plateias e do espaço determinado para as apresentações. Assim, criou-se um espaço capaz de levar ao espectador as noções de profundidade e de perspectiva. Esse novo modelo de espaço teatral chama-se **palco italiano**.

Esse modelo de espaço teatral se caracteriza pela disposição frontal de palco e plateia, entre os quais se cria uma “quarta parede” imaginária que, com a parede do fundo e as duas laterais, forma uma espécie de caixa cênica, dentro da qual o espetáculo é encenado.



Vista interna do Teatro Amazonas, Manaus (AM). Fotografia de 2020.

O palco italiano é ainda o mais adotado no teatro ocidental e, possivelmente, o primeiro que vem à nossa mente ao pensarmos em espaço teatral. Na atualidade, no entanto, os grupos de teatro contemporâneo têm buscado estabelecer novas relações com o espaço, construindo possibilidades que vão além das convenções do palco italiano.

Esses grupos rompem, por exemplo, com essa disposição frontal tradicional e promovem a aproximação entre os atores e o público. Essa é a proposta, por exemplo, do Teatro da Vertigem no espetáculo retratado na abertura desta Unidade.

Contextualização

Comente com os estudantes que o primeiro teatro inaugurado segundo os novos moldes impostos pela pintura renascentista surgiu em Veneza, em torno de 1630.

Você pode retomar as imagens anteriores e fazer uma nova leitura de imagens, comparando-as. Considere fazer as seguintes questões:

- Quais são as diferenças entre os dois tipos de teatro?
- Quais são as semelhanças?
- Agora que conhecem a noção de acústica, como consideram que ela acontece em ambos os espaços?
- Consideram que a elevação da plateia em ambos os teatros contribui igualmente para a propagação do som?

Existem também outros tipos de teatro. Você pode propor uma consulta rápida na internet para conhecer outros exemplos.

Contextualização

Comente com os estudantes que essa inovação na escolha de espaços se deve, em grande parte, aos anseios dos artistas contemporâneos de romper as fronteiras estabelecidas do edifício teatral e dialogar com os espaços públicos. Além disso, muitos desses espaços são escolhidos em função dos significados que carregam consigo, ou seja, os espaços não são meros suportes para a apresentação teatral, mas a natureza desses espaços, suas histórias e arquiteturas constituem elementos fundamentais para a compreensão dos acontecimentos cênicos.

Convide os estudantes, então, a observar uma imagem de um outro espetáculo do Teatro da Vertigem, **O paraíso perdido**, retratado nesta página. Explique que, nesse espetáculo que compõe uma trilogia de peças, o principal tema são as tensões entre o sagrado e o profano, com histórias que falam sobre os confrontos do ser humano com Deus. Assim, a escolha do lugar para as apresentações tem a ver com as sensações que o grupo quis causar ao contar a sua história. Em **O paraíso perdido**, a encenação se passa em uma igreja, lugar de reencontro com o sagrado, e conta a história do anjo caído. Para montar essa peça, o Teatro da Vertigem pesquisou textos bíblicos, evangelhos apócrifos (considerados ilegítimos) e o poema homônimo do inglês John Milton (1608-1674).

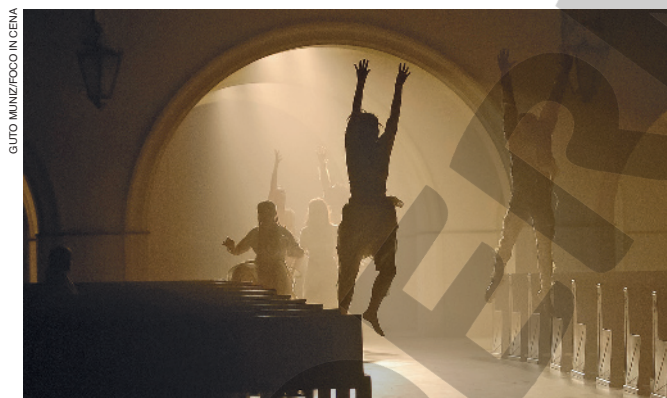
Na imagem é possível observar como o interior da igreja pode gerar sensações no espectador em função de sua luminosidade, das dimensões e da arquitetura do espaço e, inclusive, da própria maneira como o som ecoa dentro de um ambiente como esse.

ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS

Ao analisar a fotografia de abertura desta Unidade, você pôde observar que o Teatro da Vertigem realizou uma de suas peças em um rio de grande extensão, e essa não foi uma escolha fácil. Para contar a história nesse lugar, o grupo enfrentou uma série de dificuldades, como o deslocamento dos atores e, principalmente, o deslocamento do público para esse lugar. Para poder assistir ao espetáculo **BR-3**, os espectadores tiveram de entrar em uma embarcação para assistir às cenas que aconteciam nas margens do rio e em barcos menores que acompanhavam o público.

Essas dificuldades levaram o grupo a criar novas formas de representar as personagens, de escrever os textos, criar os cenários, indo além das fronteiras conhecidas do teatro. Essa é uma das características mais marcantes do Teatro da Vertigem, que, desde sua criação, optou por encenar seus espetáculos em **espaços não convencionais**.

A fotografia desta página mostra cenas do espetáculo **O paraíso perdido**, encenado no interior de uma igreja.



Cena do espetáculo **O paraíso perdido**, do Teatro da Vertigem, realizado no interior de uma igreja em Belo Horizonte (MG), em 2004.

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.

- Nesta página e nas anteriores, você estudou quatro diferentes espaços teatrais: teatro de Epidauro, praças como palco, palco italiano e espaços não convencionais. Com a orientação do professor, responda em seu diário de bordo às seguintes questões:
 - Escolha um dos espaços estudados. Nele, como você dimensionaria a distância entre o lugar de representação e o lugar da plateia? São próximos, distantes ou muito distantes? Em sua opinião, como essa distância influencia o tipo de peça e a percepção dos espectadores?
 - Você conhece algum espaço na sua cidade ou região que se assemelhe com algum desses espaços? Em caso afirmativo, descreva-o.
 - Você já assistiu a uma peça de teatro em algum espaço semelhante a esses apresentados? Em caso afirmativo, descreva sua experiência.
 - O teatro de Epidauro tem capacidade para 12 mil pessoas. Você conhece algum espaço, na atualidade, que pode receber essa quantidade de público? Exemplifique e compartilhe suas respostas com os colegas.

102

Foco na linguagem

Auxilie os estudantes nas respostas das questões. Destaque como cada espaço propõe uma relação diferente entre o palco e plateia, influenciando o estilo da peça teatral e a recepção do público. Espera-se que os estudantes compreendam como o espaço teatral pode ser diverso e como o conteúdo apresentado anteriormente pode ser compreendido com base em experiências que os estudantes tenham vivenciado ou visto, em espaços semelhantes em suas cidades e regiões.

Por dentro da arte

Gaia Mother Tree

Em 2018, o artista brasileiro Ernesto Neto ocupou uma grande área de uma estação de metrô de Zurique, na Suíça, com a instalação **Gaia Mother Tree**. Essa obra, que tem quase 20 metros de altura, remete a uma grande árvore e se estende do chão ao teto da estação. O trabalho artístico de Ernesto recebeu grande influência do povo Huni Kuin, desde que, em 2013, Ernesto esteve no Acre e conheceu essa comunidade indígena que vive na fronteira entre o Brasil e o Peru. **Gaia Mother Tree** foi inteiramente feita a mão, por crocheteiras, com tiras de algodão coloridas.

Observe a fotografia reproduzida a seguir.



ALBUQUERQUE NETO, Ernesto de. **Gaia Mother Tree**. 2018. Instalação feita com tiras de algodão orgânico, 20 m (altura). Estação Central de Zurique, Suíça.

Na base da obra há um espaço onde as mais de 500 mil pessoas que passam pela estação diariamente podem circular e descansar. Há, também, elementos em formato de gota recheados com especiarias aromáticas e folhas secas.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Como a obra **Gaia Mother Tree** se relaciona com as obras visuais que conhecemos na Unidade 2?

Faça no diário de bordo.

103

Foco na linguagem

Incentive os estudantes a falar de suas impressões. Se julgar necessário, retome rapidamente as obras visuais apresentadas na Unidade 2. Ao final, espera-se que eles mencionem que a obra de Ernesto Neto é uma instalação, manifestação das artes visuais apresentada na Unidade 2. Os estudantes também devem mencionar o fato de **Gaia Mother Tree** ser uma obra interativa.

Por dentro da arte

Se julgar oportuno, retome o conceito de instalação apresentado na Unidade 2.

Comente com os estudantes que artistas de diferentes linguagens produzem obras que ocupam espaços não convencionais. Explique que, ao pensar em obras visuais, como pinturas e esculturas, logo imaginamos exposições realizadas em museus, o espaço onde tradicionalmente o público pode apreciar esse tipo de obra. As criações visuais, no entanto, cada vez mais têm ocupado espaços alternativos.

Considerando a influência dos indígenas Huni Kuin no trabalho artístico de Ernesto, você pode pedir aos estudantes que façam uma pesquisa sobre a arte dessa comunidade indígena.

Contextualização

Auxilie os estudantes na leitura das imagens. Espere-se que eles identifiquem, por meio da arquitetura e das construções do espaço, que se trata de um cemitério. Converse de forma cuidadosa e atenta sobre o tema com os estudantes. Observe se estão confortáveis. Propicie a oportunidade de eles formularem questões acerca dessa proposta; se julgar necessário, como: *Será que se trata de uma peça de terror? Quais emoções e sensações um espaço como esse pode despertar?* Incentive-os a refletir sobre o assunto abordado na peça e como o teatro pode refletir e ressignificar vivências e espaços, por meio da imaginação e da criatividade. Coordene a formulação coletiva de hipóteses sobre as histórias possíveis em um cemitério. Comente que o EmFoco Grupo de Teatro partiu da ideia de trazer para a cena as memórias despertadas por um espaço em que a vida e a morte convivem intensamente. Explique que o grupo optou por tratar da morte sem levar em conta sua perspectiva trágica, mas como um acontecimento indispensável e inerente à vida.

ALÉM DOS CRAVOS

Outro espetáculo que revela a potência dos espaços não convencionais ao contar sua história é a peça **Além dos cravos**, do EmFoco Grupo de Teatro. Observe a seguir, algumas imagens desse espetáculo e descubra em que lugar o grupo decidiu encená-lo.



FOTOGRAFIA: RICARDO MATSUJAWANUOL/FOLHAPRESS



Os atores Mário Filho (primeira fotografia), Lyvia Marianne e Dyhego Martins (segunda fotografia), do EmFoco Grupo de Teatro, em cenas do espetáculo **Além dos cravos**, realizado em um cemitério de São Paulo (SP), em 2015.

Em **Além dos cravos**, a companhia baseou-se nas referências históricas e culturais de um cemitério em Fortaleza, no Ceará, para criar sua própria história. A vida e a morte presentes naquele espaço constituem a narrativa da peça, que acontece além das fronteiras do teatro, transformando o espaço real de um cemitério em palco para uma peça teatral delicada e poética. O espetáculo **Além dos cravos** foi encenado em cemitérios de diversas cidades do Brasil.

Artista e obra

EmFoco Grupo de Teatro

O EmFoco Grupo de Teatro foi criado em 2009, em Fortaleza (CE), por iniciativa de estudantes do curso de Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). O grupo enfatiza em seus trabalhos a utilização do espaço não convencional, a interação com o público e as interseções com a *performance*, manifestação artística que você conheceu na Unidade 2.

O primeiro espetáculo realizado pelo EmFoco Grupo de Teatro foi a peça **Preciso dizer que te**

amo, que propõe o diálogo entre a linguagem teatral e os elementos da dança, da música e da poesia.

Em 2014, o grupo estreou o espetáculo **Price World ou Sociedade a preço de banana**. Essa peça tem como principal objetivo promover a reflexão a respeito do consumo desenfreado característico do mundo atual. A encenação desse espetáculo é realizada no interior de um ônibus e nas ruas. Observe as fotografias desse espetáculo reproduzidas a seguir.



FOTOGRAFIAS: DIEGO SOUZA



Nas fotografias, dois momentos de apresentação da peça **Price World ou Sociedade a preço de banana**, do EmFoco Grupo de Teatro. Na primeira fotografia, a atriz Marcelle Louzada em cena no interior de um ônibus que circula pelas ruas de Fortaleza (CE); na segunda, os atores Marcelle Louzada, Gabriel Matos e Dyhego Martins se apresentam em uma rua de Fortaleza (CE). Fotografias de 2014.

Artista e obra

Ao analisar a trajetória do grupo EmFoco e seus outros trabalhos, observe as imagens reproduzidas nesta seção e convide os estudantes a refletir sobre o interesse do grupo pela ocupação de espaços não convencionais. As duas imagens retratam cenas do espetáculo **Price World ou Sociedade a preço de banana**. Na primeira, a cena se desenrola dentro de um ônibus; na segunda, vemos as atrizes em um ponto de ônibus. Se julgar oportuno, converse com a turma sobre essa perspectiva itinerante oferecida pelo espetáculo. Ele tanto ocupa espaços da cidade como circula por eles em um ônibus. Com esse espetáculo, o grupo viajou por diversas cidades do país, levando sua ácida crítica social a diversas regiões.

Contextualização

Refleta com os estudantes sobre os espetáculos observados até aqui. Nos casos dos dois grupos, cujos espetáculos serviram como exemplo, a cidade ganha uma dimensão muito maior do que simplesmente abrigar a apresentação e passa a fazer parte das narrativas cênicas construídas. Esse interesse em extrapolar as fronteiras das salas de espetáculo e avançar para as cidades reflete um desejo artístico de aproximar ficção e realidade, na busca por interferir concretamente na percepção do espectador. Dessa forma, o espectador modifica sua leitura da obra e seu olhar para o espaço urbano. Há nessa escolha uma perspectiva política, de redimensionamento das relações da cidade e de seus cidadãos, de reaproximação com o espaço público.

A CIDADE COMO PALCO

O palco dos espetáculos do Teatro da Vertigem e do EmFoco Grupo de Teatro não são apenas espaços alternativos, mas também as ruas das cidades. No entanto, na perspectiva desses e de outros grupos de artistas contemporâneos, a rua não é apenas um espaço em que o público se reúne espontaneamente em torno de um tablado ou da arena ali instalada para que a peça seja apresentada. A rua é, também, palco e cenário do espetáculo, ajudando a contar a história da peça.

Esse também é o caso do espetáculo **Todas as ruas têm nome de homem**, da companhia capixaba Confraria de Teatro. Nessa peça, o elenco de quatro mulheres se apresenta em espaços públicos e privados da cidade, convidando os espectadores a caminhar pelas ruas, a olhar o entorno e a conhecer a vida e a história de outras mulheres que viveram em diferentes épocas entre 1930 e 2016.



LUAFRA MONTEIRO/CONFRARIA DO TEATRO

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

As atrizes Luciene Camargo, Ludmila Porto, Luana Eva e Thiara Pagani, da Confraria de Teatro, apresentam o espetáculo **Todas as ruas têm nome de homem**, em Vitória (ES), em 2016.

São três histórias conduzidas por uma narradora. A narradora esqueceu o próprio nome, mas luta para que os nomes de outras mulheres não sejam esquecidos. O público deve decidir qual caminho percorrer e, com isso, qual história vai conhecer. Juntas, as narrativas de cada personagem problematizam a presença da mulher na cidade, tendo as ruas não apenas como cenário, mas também como o espaço real, no qual diariamente a violência contra ela persiste.

Arte e muito mais

Artistas de rua: estátua viva

É cada vez mais comum encontramos artistas representando estátuas nas ruas das cidades. Essa atividade é um tipo de ação cênica em que o artista, chamado **estátua viva**, utiliza expressões corporais e faciais e elementos cenográficos, como figurinos e maquiagem. Você já assistiu a alguma apresentação de estátua viva? Em caso afirmativo, comente essa experiência com seus colegas.

Nessas apresentações, os artistas permanecem parados por um longo período com posturas expressivas. Em geral, eles criam posições “congeladas”. Em alguns momentos, no entanto, realizam movimentos sutis com a intenção de causar surpresa nos espectadores.

Observe, nas fotografias desta página, o ator Azerutan se caracterizando para atuar como estátua viva e interpretando a personagem Fernando Pessoa.

- Quais são os tipos de artistas de rua da sua região?

Faça no diário de bordo.

MULTICULTURALISMO

Como é a relação deles com o público? Como é a recepção das pessoas a esse tipo de arte quando caminham pelas ruas da cidade? Com a orientação do professor, elabore um estudo de recepção das pessoas a essa linguagem.



O artista de rua Antônio Carlos Silva, Azerutan, caracterizado como Fernando Pessoa, em São Paulo (SP), em 2010.



Azerutan caracteriza-se como Fernando Pessoa. São Paulo (SP), 2010.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Com a orientação do professor, você vai experienciar ser estátua viva por um dia.

Procedimentos

- Crie uma personagem, definindo suas características físicas e psicológicas. Caracterize-a com figurino e maquiagem.
- Improvise diferentes posições com o corpo e escolha três posturas que melhor expressem a sua personagem.
- Conforme agendado pelo professor, de acordo com as orientações dele, apresente sua estátua viva.
- Se possível, organize com a turma, formas de registro fotográfico e/ou videográfico das apresentações.
- Escreva um relato sobre essa experiência em seu diário de bordo.

107

Arte e muito mais

Comente com os estudantes que o nome artístico Azerutan é formado pela palavra *natureza* lida de trás para a frente.

Fale sobre o poeta Fernando Pessoa (1888-1935), nascido em Lisboa e considerado um dos maiores escritores de língua portuguesa. Além de escrever poemas assinando seu nome, ele utilizou alguns heterônimos (como Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis).

Proposta de pesquisa

A proposta de estudos de recepção está relacionada ao **Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo**, com ênfase no subtema **Diversidade cultural**. A proposta envolve dois dados fundamentais a serem coletados e analisados:

- Quais são os tipos de artista de rua da sua região? Como é a relação deles com o público?
- Como é a recepção das pessoas a esse tipo de arte quando caminham pelas ruas da cidade?

Continua

Continuação

Converse inicialmente sobre as percepções dos estudantes em relação aos artistas de rua, pedindo a eles que compartilhem as suas referências.

Em uma data específica, eles poderão fazer essa pesquisa nos corredores da escola, com colegas, professores e funcionários.

Depois, oriente-os a transcrever as mais interessantes para realizar uma roda de conversa e compartilhamento.

Eles poderão ser avaliados pela qualidade das perguntas elaboradas, pelas contribuições para as reflexões, pelo empenho na realização da pesquisa na escola e pela colaboração com os colegas.

Experimentações

Antes de iniciar a atividade, prepare os estudantes para esse momento criativo a fim de que não fiquem inibidos. Peça-lhes que caminhem pelo espaço variando a velocidade de 0 a 10: na velocidade 0, eles devem ficar “congelados”; na velocidade 1, devem andar muito lentamente; e assim por diante. Quando você disser “zero”, eles devem ficar parados como se fossem estátuas. Essa atividade deve ser feita em um local sem cadeiras.

Então, auxilie os estudantes na caracterização de suas personagens e na escolha das posições delas. A apresentação das estátuas vivas pode ser no pátio, na hora do intervalo, para os demais estudantes da escola. Se possível, registre a atividade em fotografias e depois organize uma exposição das imagens.

Como elementos de avaliação, observe como cada estudante propôs sua personagem (criatividade, detalhes da caracterização, movimentos corporais) e como se desenvolveu durante a apresentação. Indica-se que a avaliação observe todo o processo criativo, e não apenas o desempenho no dia da apresentação.

Questões

1. O artista desejava expressar com o corpo dele o que entende por arte.
2. Espera-se que os estudantes comentem que muitas pessoas não reconhecem como artístico o trabalho de artistas de rua por não se tratar de uma manifestação artística consagrada. Aproveite essa questão para comentar a importância das diferentes expressões da arte, em seus vários campos e linguagens, e valorize aquelas que utilizam a rua e os espaços não convencionais para promover o encontro e a sensibilização do público.
3. Essa questão se relaciona com o **Tema contemporâneo transversal Economia**, com ênfase no subtema **Trabalho**. Sugira aos estudantes que busquem extrair ideias do texto para fundamentar a sua escrita.

Entre textos e imagens

ECONOMIA

“Artista de rua não é camelô”, dizem profissionais de estátua viva

[...]

Sem constrangimento, o calçadão lotado vira camarim e palco. Azerutan troca de roupa e empasta seu rosto com uma mistura de tintas que aproximam sua pele da textura do concreto. Ele começa a dar vida ao poeta Fernando Pessoa. Ou melhor: a uma estátua representando o escritor.

Todos os dias, eles vão para a rua, seu local de trabalho, e se preparam para um expediente que pode até parecer curto – cerca de três horas – para quem trabalha sentado e com intervalos para o café. Nem tanto para quem trabalha imóvel. [...] Idas ao banheiro ou parada para o lanche só acontecem antes ou depois das sessões.

[...]

No ramo há 17 anos, Azerutan se diz realizado com a evolução das obras. Antes de se encontrar na profissão, fez faculdade de artes plásticas e deu aula de desenho em escolas. Mas queria usar o próprio corpo para expressar o que entende como arte.

Passou a observar, via internet, o trabalho feito por estatuístas internacionais. Segundo ele, na Europa, o movimento é reconhecido e regulamentado. A qualidade dos figurinos gringos também impressiona.

Por aqui, de tanto analisar o pouco que era feito pelos artistas nas ruas, resolveu dar a cara a tapa – literalmente. Já apanhou, foi derrubado, xingado e maltratado. Por vezes, ainda tem que mudar de lugar quando a polícia acha que seu trabalho atrapalha a circulação, mas acredita que, com seus personagens, consegue promover cultura.

‘Nossa cultura é Carnaval e futebol. Às vezes temos que explicar que artista de rua não é camelô. Mas não discutimos com a polícia. Pegamos nosso material e mudamos de lugar. Digo que estou mostrando, para quem quiser parar um minuto pra me ver, a figura de Fernando Pessoa. Já fui muito marginalizado, mas agora, na maioria das vezes, sou aplaudido.’

[...].”

MACHADO, Livia. “Artista de rua não é camelô”, dizem profissionais de estátua viva. **G1**, São Paulo, 6 dez. 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2011/12/artista-de-rua-nao-e-camelos-dizem-profissionais-de-estatuas-vivas.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Questões

1. De acordo com o texto, por que o artista Azerutan passou a se dedicar à atividade de estátua viva?
2. Em sua opinião, por que o trabalho de muitos artistas de rua não é reconhecido como arte?
3. Escreva um texto curto sobre a sua opinião a respeito da valorização do trabalho de artistas de rua.


Faça no diário de bordo.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Neste Tema, você conheceu a trajetória de alguns grupos teatrais e sua concepção de trabalho em espaços não convencionais. Agora, é sua vez de viver essa experiência.

Procedimentos

- Você vai formar dupla com um colega de turma. Vocês vão seguir as orientações do professor para realizar uma caminhada pela escola. Nessa caminhada, você estará de olhos fechados e será guiado pelo colega enquanto caminha. Quando o colega apertar sua mão, abra e feche os olhos, como se você fosse uma máquina fotográfica fazendo uma fotografia. Você deve memorizar esse lugar para descrevê-lo depois.
- Em seguida, você e o colega vão trocar os papéis. É importante que você o conduza por lugares que ainda não foram visitados por vocês.
- Vocês vão selecionar um dos espaços visitados pela dupla e fazer uma lista de suas características, por exemplo: são escadas, paredes, colunas? Qual é a intensidade de luz que há nesses locais?
- Agora, improvem uma cena utilizando o espaço escolhido como se ele fosse "outro espaço". A proposta é evitar a criação de uma história em que o refeitório seja utilizado para fazer uma refeição, por exemplo. Assim, o foco dessa história deve estar na atribuição de novos significados para o espaço e na abordagem das possibilidades que ele oferece como arquitetura e como topografia. Uma sugestão para facilitar a construção da cena de vocês é definir as personagens que cada um de vocês vai representar nesse local.
- Na data agendada pelo professor, vocês vão apresentar a cena que improvisaram. Vocês podem utilizar outros elementos para compor o espaço, como pequenos objetos, tecidos, figurinos e músicas. Mas é importante que vocês não se esqueçam de definir de onde os espectadores devem assistir à cena – não é necessário que se estabeleça uma relação frontal entre palco e plateia. Vocês podem, por exemplo, solicitar ao público que assista à cena a distância, de cima, de lado, por exemplo.
- Ao longo de toda a atividade, façam registros do processo de investigação e criação. O registro do processo pode ser feito por meio de relatos, descrição das etapas e desenhos. Usem o diário de bordo como suporte para guardar os registros. Também, no dia de apresentação, combine com o professor e os colegas um modo de registrar as apresentações, por meio de vídeos ou fotografias. 

Avaliação

Depois de realizadas as apresentações de toda a turma, sigam as orientações do professor e formem uma roda para conversar sobre os desafios e as descobertas dessa atividade. Para isso respondam às questões a seguir.

- Como foi a experiência de "fotografar" e memorizar os lugares que vocês visitaram? Vocês tiveram alguma dificuldade? Comente com os colegas.
- Como foi a experiência de improvisar uma cena dando novo significado ao lugar que escolheram?
- Comente com o professor e os colegas a experiência de apresentar a cena improvisada e de assistir às cenas improvisadas pelos colegas de turma.

109

Aquecimento

Em uma aula anterior ao desenvolvimento desta proposta, se possível, faça a atividade a seguir como forma de aquecer os estudantes nas relações com o espaço.

Solicite a eles que caminhem por um espaço amplo e sem carteiras. Durante a caminhada, oriente-os a ocupar o espaço de modo equilibrado, distribuindo-se por toda a área determinada. Dê o comando para que interrompam repentinamente algumas vezes, a fim de que observem a distribuição dos corpos no espaço e possam aprimorar a ocupação espacial. Em seguida, dê instruções como: "Agora caminhem apenas pelas laterais do espaço"; "Caminhem apenas ocupando o centro"; "Caminhem em zigue-zague". Depois de realizada essa etapa, solicite que caminhem novamente de maneira bem distribuída e que agora procurem ocupar os diferentes níveis do espaço (alto, médio e baixo), deslocando-se com o corpo todo e criando diferentes posturas durante a caminhada.

Experimentações

a) Auxilie os estudantes na formação das duplas e reforce o enunciado do jogo. Determine o tempo de caminhada em torno de três a cinco minutos. Trata-se de um jogo de "guiar o colega", por isso é importante destacar a necessidade do cuidado com o corpo dos colegas e da extrema atenção que deve ser dispensada a fim de gerar confiança. Peça que evitem conversar durante esse trajeto e que prestem atenção aos sons do espaço e à topografia (diferenças de níveis) do caminho.

b) Reforce que a responsabilidade sobre a organização do tempo será deles, já que estarão espalhados pelo espaço da escola; por isso, é importante que sejam rigorosos no cumprimento do tempo.

c) A elaboração dessa lista será importante para criar a cena, pois oferecerá uma ideia de quais recursos arquitetônicos e topográficos podem ser utilizados pelos estudantes na composição de uma cena.

d) Reforce a importância de que eles não se atenham apenas às características literais dos espaços.

e) Pode ser importante reservar algum tempo para que cada dupla ensaie em seu espaço. Reforce a importância da escolha do melhor ponto de vista para os espectadores de sua cena, bem como a posição desses espectadores (em pé, sentados etc.).

f) Incentive os estudantes a criar registros do processo criativo. Eles podem escrever relatos, desenhar e criar colagens sobre as práticas vivenciadas ao longo da atividade. No dia da apresentação, procure formas de registrar por meio de vídeo ou fotografia.

Avaliação

Nessa roda de avaliação, é importante destacar as apresentações em aula como exercícios, e não espetáculos acabados; Procure verificar se os estudantes identificam a relação entre os espaços não convencionais e as temáticas das cenas criadas por eles.

Objetivos

- Conhecer grupos teatrais de várias partes do Brasil que convidam o público a participar e interagir na ação cênica de seus espetáculos.
- Perceber que o teatro não é só um espaço de ouvir histórias, mas também de construir histórias.
- Definir teatro-esporte, caracterizando essa modalidade teatral e percebendo nela a efetiva participação do espectador como autor da própria peça.
- Compreender a metodologia teatral da improvisação.
- Realizar trabalho prático de construção de cenas teatrais usando a improvisação e a participação da plateia.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR26), (EF69AR27), (EF69AR29) e (EF69AR30).

Contextualização

Retome com os estudantes a ideia de que o teatro contemporâneo tem como uma das principais características a ocupação das ruas das cidades e muitos de seus espaços alternativos.

Ao sair das salas de teatro, não só os artistas enfrentam desafios para encenar seus espetáculos, como também o público, que muitas vezes é convidado a viver novas experiências: navegar por embarcações, transitar pelos bairros ou caminhar por presídios e hospitais, tal como apresentado no Tema 1 desta Unidade. Explique que essa é uma das características mais marcantes da arte na atualidade: um **teatro de experiências**. Artistas de diferentes linguagens têm buscado estabelecer outros tipos de relação com seus espectadores. Muito além de se sentar e assistir a um espetáculo, por exemplo, o público é provocado em todo

Continua



A PARTICIPAÇÃO DO ESPECTADOR

UMA EXPERIÊNCIA DE CONVÍVIO

Muitos artistas das mais diferentes linguagens têm procurado estabelecer outros tipos de relação com o público. Nessas novas propostas, o público é convidado a participar, interagir e atuar durante a apresentação do espetáculo. Na Unidade 2, por exemplo, você conheceu obras visuais que convidam o público à interação.

No teatro, uma das propostas que promovem essa interação com o público são as **peças conviviais**. Nesse tipo de espetáculo teatral, embora haja um roteiro ou mesmo um texto predefinido e ensaiado, o público é convidado a participar e a interagir, muitas vezes entrando em cena com os atores.

Um exemplo de peça convivial é o espetáculo **Fauna**, da companhia Quatroloscinco – Teatro do Comum. Nessa peça, o texto funciona como um roteiro, e os atores avisam os espectadores de que a participação deles é desejada e que eles podem se sentar onde quiserem, trocar de lugar e falar durante a peça. Tudo começa com o pedido para que todos tirem os sapatos antes de entrar no local da apresentação. Lá instalados, em meio a momentos ensaiados, surgem situações nas quais os espectadores conversam com os atores.

Na peça **Fauna**, o público também participa da ação construindo a cenografia e interferindo diretamente no espaço em que a cena é realizada.



Os atores Marcos Coletta (deitado) e Assis Benevenuto em cena do espetáculo **Fauna**, da companhia Quatroloscinco – Teatro do Comum, em Belo Horizonte (MG), em 2016.

110

Continuação

o seu corpo a perceber novos odores, sabores, movimentos e dinâmicas do tempo. Diga aos estudantes que o espetáculo retratado na imagem propõe uma experiência de convívio, aproximando atores e espectadores. Auxilie-os na leitura da imagem, convidando-os a refletir sobre as fronteiras entre palco e plateia. Espera-se que eles identifiquem, antes da leitura do texto, que os espectadores ocupam o mesmo espaço dos atores e que seus sapatos estão espalhados pelo espaço, compondo a cenografia. Dê sequência à leitura do texto e esclareça que se trata do espetáculo **Fauna**, em que atores e público convivem diretamente, de maneira muito próxima, e, mais do que isso, a plateia é convocada a interagir com a peça.

UM ESPETÁCULO-ENCONTRO

A proximidade entre atores e público é uma marca da peça **Fauna**, em que uma dinâmica de intimidade abre espaço para que as conversas aconteçam. Os temas tratados nesse espetáculo são atuais, e os atores não representam propriamente personagens, mas se apresentam como atores que desejam partilhar seu tempo e o espaço em um espetáculo-encontro.

Observe a fotografia reproduzida a seguir, que mostra uma espectadora conversando com um dos atores. Observe que a iluminação coloca um foco de luz sobre a dupla, criando uma atmosfera teatral para esse encontro.



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

GUTO MUNIZ/FOCO IN CENA

O ator Marcos Coletta conversa com espectadora em cena do espetáculo **Fauna**, da companhia Quatroloscinco – Teatro do Comum, em Belo Horizonte (MG), em 2016.

Os grupos de teatro que trabalham com essa proximidade com o público desejam provocar nos espectadores a percepção de que eles também podem agir e de que o teatro não é somente um lugar de ouvir histórias, mas também de construir histórias.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Quais seriam as suas sensações ao se deparar com um espetáculo em que a proximidade dos atores é tão grande que quase não se distingue palco de plateia? Comente suas impressões com os colegas.

111

Contextualização

Incentive os estudantes a observar as fotografias desta página e da página anterior e a formular hipóteses sobre quais seriam as suas sensações ao se deparar com um espetáculo em que a proximidade dos atores é tão grande que quase não se distingue palco de plateia. Aproveite para comentar que, nessa experiência, não há uma posição passiva do espectador; antes, ele toma parte na cena, atuando com seu corpo ao executar ações como pendurar os tênis, construir e reconstruir o espaço e, como na imagem, conversar com os atores. Comente também que nesse tipo de espetáculo há um alto grau de imprevisibilidade e que os atores devem estar preparados para interferências inesperadas dos espectadores.

Foco na linguagem

1. Comente que os atores e a encenação do espetáculo **Fauna** criam uma atmosfera convidativa para a conversa e para a espectadora se sentir à vontade de entrar em cena e conversar com o ator. Nesse momento, efetiva-se o inesperado, pois nem a espectadora nem o ator já haviam tido essa conversa antes.

Experimentações

Solicite dois jogadores voluntários e organize a sugestão dos temas para a improvisação. Entre as sugestões, selecione um tema que ofereça um motor de ação, ou seja, que provoque os jogadores a criar situações. Estabelecer **quem, onde e o que** auxiliará os estudantes a escolher a situação. Por exemplo: *Dois trabalhadores esperam em um ponto de ônibus; Dois amigos abrem a porta desconhecida de um castelo mal-assombrado; Dois familiares preparam um bolo de aniversário em uma cozinha residencial etc.* Solicite um voluntário para sonorizar a cena. Os sons podem ser dos ambientes improvisados, de objetos que possam ser manipulados imaginariamente na cena, bem como é possível sonorizar de forma não lógica o pensamento das personagens em cena. Posicione esse estudante próximo à área de jogo. Reforce a importância da escuta entre os jogadores e da atuação conjunta. Todos devem trabalhar em prol da cena. Após dois minutos de improvisação, dê a seguinte instrução: *Vocês têm um minuto para encontrar um final. Encaminhem para a resolução da cena.* Então, após aproximadamente um minuto, encerre a improvisação. Repita esse jogo algumas vezes, criando oportunidades para que mais de uma dupla possa jogar. Conforme outras duplas participarem, os estudantes poderão ficar mais à vontade para as proposições.

A PROPOSTA DO QUATROLOSCINCO

O Quatroloscinco – Teatro do Comum é uma companhia mineira que, desde 2007, investiga práticas coletivas de criação e cria espetáculos voltados para diferentes maneiras de relação com o espectador. Em seus trabalhos, o grupo privilegia o trabalho do ator, que, em cena, mais do que contar uma história, se encontra com o público para discutir um tema.

Integrantes do Quatroloscinco – Teatro do Comum. Da esquerda para direita, Ítalo Laureano, Marcos Coletta, Maria Mourão, Rejane Faria e Assis Benevenuto. Fotografia de 2017.



TRATASEDEJOSE/GRUPO QUATROLOSCINCO

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

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Siga as orientações do professor. Você vai experienciar o jogo teatral chamado **A plateia faz o som.**

Procedimentos

- Quatro jogadores se colocam na área de cena, e alguém da plateia sugere um tema de improvisação.
- Um voluntário da plateia deverá fazer os sons da cena de acordo com as situações que estão sendo improvisadas. Exemplo: na improvisação, um dos jogadores abre uma porta. O voluntário pode fazer o som do ranger da porta abrindo.
- Os jogadores devem estar muito atentos aos sons produzidos pela plateia para que continuem a improvisação com base no estímulo que vem de fora e para que criem situações que possam ser sonorizadas.
- A dinâmica deve ser repetida para que outros jogadores possam experienciar a atividade.

Avaliação

Ao finalizar essa atividade, em roda, comente com os colegas como foi a experiência com base nas questões a seguir. Registre as situações que foram criadas e suas impressões pessoais no diário de bordo.

- Como foi improvisar no espaço de cena?
- Como foi propor os sons da plateia?
- Como as cenas se modificam, sob a influência das propostas sonoras vindas da plateia?

112

Avaliação

Observe, ao longo do jogo, a disponibilidade e a criatividade dos estudantes. Observe como está ocorrendo a relação entre o improviso e a proposta sonora que vem da plateia, como a sonoridade está influenciando a cena, auxiliando que ela se desenvolva e se modifique. Faça uma roda de apreciação ao final da atividade, observando como cada estudante vivenciou a experiência e se a proposta de interferência na cena, por meio das realizações sonoras da plateia, foi atingida.

Por dentro da arte

Coreológicas Ludus

A fotografia reproduzida nesta página é de uma cena de **Coreológicas Ludus**, espetáculo de dança concebido pelo Caleidos Cia. de Dança, de São Paulo (SP). A companhia foi fundada em 1996 e é dirigida pela coreógrafa Isabel Marques e pelo dramaturgo Fábio Brazil. O trabalho dessa companhia de dança teve início com um projeto desenvolvido por Isabel Marques de trabalhar com a dança contemporânea nas escolas públicas. Com o tempo, o grupo passou a desenvolver suas propostas – que envolvem educação, poesia e dança – também fora do ambiente escolar.

O espetáculo **Coreológicas Ludus** é interativo, ou seja, caracteriza-se pela participação das pessoas que assistem à apresentação. Essas pessoas são convidadas a participar da encenação, interagindo com os artistas sem copiá-los, mas criando movimentos e complementando as cenas propostas. Observe a fotografia a seguir.



Criança participa do espetáculo **Coreológicas Ludus**, da Caleidos Cia. de Dança, com a dançarina Renata Baima, em São Paulo (SP), em 2009.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Em sua opinião, por que os artistas produzem espetáculos de teatro e de dança que contam com a participação do público? Converse com os colegas.

113

Por dentro da arte

Ao abordar essa seção, analise com os estudantes a imagem apresentada. Comente com eles que propostas de interação como a de **Coreológicas Ludus** nem sempre são bem-sucedidas em uma apresentação. Tal proposta não é garantia de boas experiências, é um risco que o artista corre, pois pode gerar experiências muito ricas ou muito constrangedoras, dependendo do modo como a participação for proposta. Além disso, os artistas devem ter um amplo grau de atenção para responder às interferências vindas da plateia em uma dinâmica de jogo que aproxime os espectadores, e não que os intimide.

Foco na linguagem

1. Incentive os estudantes a falar das experiências que já tiveram com peças interativas e, caso não tenham assistido a esse tipo de espetáculo, solicite a eles que falem de outras oportunidades em que se sentiram integrando uma ação artística, como em festas, eventos, desfiles e manifestações populares. Então, peça a eles que compartilhem suas impressões de qual seria a intenção dos artistas ao promover a interação com a plateia.

Contextualização

Para auxiliá-lo a ampliar as referências de sala de aula acerca do teatro-esporte, se possível, leia “O método de improvisação teatral”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual. Caso julgue oportuno, compartilhe-o com os estudantes.

Os atores retratados na fotografia são: Danilo Dal Farra, Vera Abbud, Lu Lopes, Ernani Sanchez, Paola Musatti, Rhena de Faria, Gabriella Argento, Paulo Federal, César Gouvêa, Alvaro Lages, Claudio Thebas, Marcio Ballas e Eugenio La Salvia.

PARTICIPAÇÃO E DIVERSÃO

Você já foi a um estádio de futebol? Qual é a sensação de assistir a dois times jogando e torcer por um deles?

O **teatro-esporte** é uma das modalidades de teatro muito comuns na atualidade, com uma estrutura bastante parecida com a do famoso “jogo de bola”: dois times de atores disputam, no palco, a preferência da plateia em suas “jogadas”. São atores improvisadores que, sem um texto programado ou um roteiro combinado, precisam ter muito jogo de cintura e pensamento ágil para criar situações interessantes.

O maior desafio dessa modalidade teatral, no entanto, está na participação do público: os espectadores sugerem os temas, as histórias para as improvisações e, depois, votam e escolhem a cena de sua preferência. Diferentemente de outras experiências teatrais, nessa proposta o público também cria a peça.

Uma das companhias mais conhecidas de teatro-esporte no Brasil é a Cia. do Quintal. Seu surgimento está diretamente ligado a duas paixões de seus artistas fundadores: o palhaço e a improvisação.



Elenco do espetáculo **Jogando no quintal**, da Cia. do Quintal, em São Paulo (SP), em 2010.

DORAMENDES CIA. DO QUINTAL

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

JOGANDO NO QUINTAL

As fotografias desta página mostram cenas de **Jogando no quintal**, espetáculo de improvisação de palhaços com uma estrutura semelhante à de um jogo de futebol: dois times, um juiz e uma plateia que participa ativamente da criação das cenas e sugere os temas, votando para definir o placar do jogo. Em **Jogando no quintal** há também uma banda que toca ao vivo durante a apresentação, criando os sons e a trilha musical para as cenas.

Os atores César Gouvea e Marcio Ballas em cena do espetáculo **Jogando no quintal**, em São Paulo (SP), em 2010.



FOTOGRAFIAS: DORA MENDES/CIA DO QUINTAL



Times laranja e azul em cena do espetáculo **Jogando no quintal**, em São Paulo (SP), em 2010.

No espetáculo **Jogando no quintal**, a participação do público é bastante efetiva, não como atuante em cena, mas como autor da peça. Sem ter um roteiro ou texto preestabelecido, o espetáculo constitui um grande jogo, como uma sequência de cenas improvisadas que só acontecem graças às sugestões do público. Portanto, o espectador se torna corresponsável pela ação em cena, pois pode sugerir temas mais ou menos estimulantes. Além disso, a torcida, durante o espetáculo e a votação acerca de qual dos times teve melhor desempenho, conduz o ritmo da apresentação, o que torna cada espetáculo único.

Contextualização

Converse com os estudantes sobre o encontro entre teatro, humor e futebol. Pergunte a eles:

- Vocês gostam de futebol? Preferem outros esportes? Comentem.
- Vocês já tinham imaginado que o futebol pudesse ser material para uma obra teatral?
- Como imaginam que o humor pode estar presente em uma partida?
- Vocês conhecem algum filme que trata do tema?
- Que outras relações vocês imaginam que é possível fazer entre as artes e os esportes?

A depender do desenvolvimento da conversa, você pode criar propostas integradas com o professor de Educação Física, tematizando as dinâmicas próprias dos esportes como material para imaginação e criação de cenas. Do mesmo modo, os jogos teatrais podem ser instrumentalizados como um recurso de experimentação, criação e sociabilidade nas aulas de Educação Física.

Contextualização

Muitas vezes, entendemos a improvisação como uma forma de resolver as questões de última hora, sem planejamento. No teatro não se trata disso. O que caracteriza a improvisação é a ideia de criar ou desenvolver uma cena sem planejamento anterior ou, mesmo que haja um roteiro, sem ensaios anteriores. Para que um ator-improvisador faça sua cena ficar interessante, é necessário muito treinamento e um forte estado de atenção para solucionar os problemas cênicos enquanto eles aparecem, durante o desenvolvimento da cena, pois eles são a chave para a abordagem do aspecto da linguagem teatral. Por exemplo: foco na criação da personagem; foco no desenvolvimento de um conflito; foco na atuação com o corpo todo. As improvisações são também muito utilizadas em processos de ensino de teatro em que, por meio de jogos teatrais, os estudantes podem experimentar e descobrir aspectos dessa linguagem artística. Os jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994) são referência nesse sentido: sua proposta pedagógica envolve uma sequência de atividades lúdicas e exercícios teatrais em que, sem a sustentação de uma fábula, os estudantes têm contato com diferentes aspectos do fazer artístico. O texto a seguir traz mais informações sobre Viola Spolin e sua metodologia.

[Viola Spolin]

“Spolin, tomando por base os jogos de regras, cria um sistema de exercícios para o treinamento do teatro, com o objetivo inicial de libertar a atuação de crianças e amadores de comportamentos rígidos e mecânicos. Este sistema de atuação, baseado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da

Continua

A IMPROVISAÇÃO

A improvisação é uma metodologia de criação teatral muito utilizada em processos de construção de espetáculos, seja para a elaboração de textos, seja para o treinamento dos atores. No caso dos espetáculos de teatro-esporte, a improvisação não é um meio para chegar a algo, mas é, em si mesma, o próprio espetáculo.

Para tanto, as improvisações contam com regras de jogo que delimitam um foco de criação para o ator-improvisador: o foco pode ser na história, em uma temática para a cena, em um estilo de representação, na criação de personagens, entre outros. Mas, entre as regras que se apresentam como um desafio a ser superado no jogo, há uma regra de ouro: em toda e qualquer improvisação é imprescindível a aceitação das ideias dos parceiros de cena. Uma cena improvisada só se realiza quando os jogadores que participam não bloqueiam as propostas dos colegas de jogo, mas, antes, aceitam suas propostas e as desenvolvem.

Outro grupo brasileiro que se dedica à improvisação é o Antropofocus, de Curitiba (PR). A fotografia reproduzida a seguir mostra uma cena de **Improfocus**, espetáculo de improvisação criado por esse grupo.



Atores do Antropofocus no espetáculo **Improfocus**, em Curitiba (PR), em 2011. Da esquerda para a direita, Anne Celli, Danilo Correia, Marcelo Rodrigues e Jairo Bankhardt.

116

Continuação

experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado. [...]

O processo de aprendizagem no sistema de Jogos Teatrais estrutura-se a partir da resolução de problemas de atuação que vão sendo apresentados pelo coordenador, para que o grupo, e cada um de seus integrantes, elabore respostas próprias. [...]

À medida que o grupo vai compreendendo e respondendo aos problemas com resoluções cênicas próprias e criativas, o coordenador da atividade

propõe novos desafios, mais complexos, levando o grupo a explorar os diversos aspectos da encenação, trabalhando os vários elementos da linguagem teatral, que vão sendo vez a vez selecionados como foco de investigação, tais como: a percepção espacial e cenográfica (ONDE), aqueles que se referem à construção de personagens (QUEM) e o desenvolvimento da ação dramática (O QUE).”

DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 110-111.

Artista e obra

Antropofocus

O grupo Antropofocus surgiu nos anos 2000, fruto da reunião de estudantes de artes cênicas da Faculdade de Artes do Paraná (da Universidade Estadual do Paraná) que queriam investigar a linguagem cômica de forma própria e original. A partir de então, esse grupo de artistas vem se dedicando ao universo da comédia, viajando o país com espetáculos autorais, muitos deles de cenas curtas, resultado de improvisações na sala de ensaio.

A improvisação em cena aberta também foi um recurso muito utilizado pelo grupo. Em seu espetáculo **Histórias extraordinéditas**, de 2015, os atores criavam momentos de interação com os espectadores, improvisando as falas e as ações com base nas relações que surgissem no momento. Mas foi após uma viagem a outro país que a improvisação se tornou uma das principais linguagens do grupo.

Desejando apresentar espetáculos de improviso diferentes dos humorísticos televisivos, o Antropofocus foi estudar com um dos fundadores do teatro de improvisação moderno: o inglês Keith Johnstone. Da experiência com Johnstone, surgiram **Improfocus** e **Resta 1**.

Em **Improfocus** a plateia constrói o humor com os atores, que buscam estimular a sugestão de temas atuais e da ocasião.

Resta 1 é um espetáculo em formato de jogo, criado pelo próprio Keith Johnstone e que o grupo Antropofocus trouxe para o Brasil. Nessa proposta, dez atores-improvisadores dividem o palco com dois diretores, que vão construindo as cenas durante as improvisações. Ao final de cada improvisação, o público vota, e o placar determina quem será eliminado, até que reste apenas um.



Os atores Andrei Moscheto, Marcelo Rodrigues, Edson Mariano, Kauê Persona, Anne Celli e Jairo Bankhardt, do grupo Antropofocus, em apresentação da peça **Histórias extraordinéditas**, em Curitiba (PR), em 2015.

117

Continuação

iniciar a atividade, oriente os estudantes a se posicionarem um diante do outro, a fazer silêncio e apenas se olharem por alguns instantes. Defina um tema para a conversa das duplas. Temáticas que ativem as memórias e os afetos podem ser mais interessantes nesse tipo de prática. Oriente os estudantes a apresentar uma narrativa pessoal, real, e não uma história inventada. Sugestão de temas: amizades da infância; lugares mais estranhos já visitados; encontros inesquecíveis. Chame a atenção para o fato de que ambos os integrantes da dupla devem passar pelas duas funções: a de contar a própria história e a de ouvir a história do parceiro. Oriente-os a exercitar uma escuta atenta, prestando muita atenção aos detalhes da história e à forma como o colega a conta.

Ao final, incentive os estudantes a falar sobre o desafio de contar a sua história pessoal, mas também de ouvir a sua história sendo contada por outra pessoa. Observe como cada estudante encontrou soluções para reproduzir no seu corpo os movimentos do colega, com atenção, detalhamento e criatividade.

Sugestão de atividade

Peça aos estudantes que formem dupla com um colega e sigam as suas orientações para dar início a um bate-papo, cujo tema será sugerido por você.

Um após o outro, os integrantes da dupla devem falar por três minutos sobre o tema sugerido. Aquele que ouve e observa deve atentar aos modos de falar do colega: a entonação, os trejeitos, o movimento das mãos, o volume de voz, os momentos emocionantes da narrativa; e, então, reproduzir com o corpo os movimentos e as características do parceiro de bate-papo. No entanto, aquele que fala não deve falar pelo colega, mas, antes, descrever o que ouviu, sempre começando com a seguinte frase: "Ele me contou que...."

Assim como o grupo Antropofocus, que improvisa a partir de estímulos vindos da plateia, nesta atividade o estudante vai improvisar a partir dos estímulos de movimentos e da narrativa que seu colega vai compartilhar. Para que o improviso aconteça, esta atividade solicita atenção, escuta e conexão com o colega. Para

Continua

Experimentações

Nesta seção você encontra três propostas de jogo cênico que colocam em prática os conteúdos abordados ao longo deste Tema. Elas são inspiradas nos jogos teatrais de Viola Spolin e nos jogos para atores e não atores de Augusto Boal (1931-2009).

Para esta sequência de atividades, é importante utilizar um espaço amplo que não tenha carteiras; elas podem ser afastadas para as laterais da sala de aula ou pode-se utilizar o pátio ou a quadra da escola.

Momento 1: escolha um dos estudantes para começar o jogo ou inicie você mesmo. Chame a atenção para o fato de que se trata de “fiscalizar” um objeto imaginário, portanto os jogadores devem manipular o ar, como se ali estivesse o objeto que estão imaginando. Esclareça a sequência dos jogadores de acordo com a roda e que, um após o outro, todos deverão acrescentar características ao objeto proposto pelo primeiro jogador.

Dê alguns exemplos que possam ajudar os estudantes a criar a cena: um chapéu é apresentado; na sequência, ele ganha um perfume; logo após, outro jogador apresenta sua textura; em seguida, outro fala de sua cor, e assim sucessivamente.

Momento 2: reforce que se trata de uma construção coletiva da história e que cada um deverá acrescentar uma ou duas frases. Chame a atenção para o fato de que, ao dizer sua frase, cada jogador deve apresentar uma sequência da história que possibilite a sua continuidade. Oriente, portanto, para que não encerrem a história logo nas primeiras frases com propostas como matar a personagem principal.

Organize as sugestões de tema e selecione um. Dê início à história com o primeiro jogador. Se julgar necessário,

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Agora que você já conhece algumas das práticas de participação direta da plateia na construção de cenas teatrais e alguns exemplos de jogos e improvisações, é a sua vez de se aventurar.

Momento 1 – Para aquecer

- Sob a orientação do professor, organizem uma roda. Nesta primeira etapa, todos os integrantes da turma irão manusear um mesmo objeto imaginário, que deverá circular pela roda em sentido horário.
- Um voluntário propõe um objeto imaginário fazendo movimentos como se tivesse algo entre as mãos. Preste atenção para o tamanho e o peso desse objeto. Por exemplo: você pode mover as mãos como se segurasse um livro, manuseando as páginas.
- Em seguida, esse objeto deverá circular entre os colegas, passando por todos os integrantes em sentido horário. A cada novo integrante que segurar o objeto imaginário, uma nova característica deverá ser acrescentada.
- Neste jogo vocês podem falar, desde que não se esqueçam de segurar o objeto imaginário nas mãos. Por exemplo: após receber o livro imaginário do colega anterior, você deverá pegá-lo, manusear as páginas e, então, acrescentar uma nova característica a ele, mostrando o peso do livro ou falando para todos que o livro é colorido. O jogador seguinte receberá o livro nas mãos e poderá, por exemplo, “ver” a capa e comentar o título do livro.
- Durante o jogo, aceite todas as propostas dos parceiros na roda, ou seja, retomando o exemplo: se um colega, anteriormente, comentou que o livro é colorido, você não deverá dizer que o livro é todo preto. Ou, ainda, se um colega anterior manuseou o livro como se ele fosse pesado e com muitas páginas, você não deverá segurar o livro como se ele fosse leve.

Momento 2 – Jogo do alfabeto

- Sob a orientação do professor, sentem-se em roda para contar coletivamente uma história em que cada frase comece com uma das letras do alfabeto, sequencialmente. Decidam em conjunto o tema da história e quem vai iniciar o jogo.
- Cada jogador vai acrescentar uma frase à história.
- Por exemplo: após ser definido o tema, o primeiro jogador inicia sua frase com a letra A; o segundo jogador continua a história, iniciando sua frase com a letra B, e assim sucessivamente, até que a história termine com o último jogador. Caso haja mais estudantes do que letras do alfabeto, a história continua, mas a sequência de letras se reinicia.

118

Continuação

nas primeiras rodadas, você pode recomeçar o jogo até que todos tenham entendido a dinâmica da atividade.

Caso você tenha mais estudantes do que a quantidade de letras do alfabeto, peça a eles que, após a letra Z, continuem a história recomeçando o alfabeto, ou seja, o próximo da roda deverá começar sua frase com a letra A.

Momento 3: solicite dois voluntários e organize a sugestão de temas. Selecione um tema que dê


espaço para o desenvolvimento de ações e de um possível conflito.

Durante esse jogo você desempenhará o papel de condutor. Combine com os estudantes um código para congelar a cena. Por exemplo, uma palma. Deixe a cena acontecer por aproximadamente trinta segundos e então congele-a. Você pode fazer isso algumas vezes durante a cena.

Combine com os estudantes que estão observando um código para sugestões, como levantar a mão.

Continua

Momento 3 – Dramaturgia em processo

- Dois jogadores entram na área de cena. A plateia sugere um tema.
- No decorrer do jogo, a plateia construirá a cena com os jogadores, seguindo as orientações do professor.
- A cada 30 segundos, o professor congelará a cena. Os dois jogadores deverão permanecer parados na mesma posição em que estavam quando o professor indicou a pausa. Então, alguém da plateia sugere uma continuidade para a cena. O professor indica que a cena será retomada, e a sugestão da plateia deve ser incorporada à improvisação.
- As sugestões devem ser simples, objetivas e podem tanto se direcionar a uma personagem quanto a outra, ou a ambas. Por exemplo: o tema sugerido para improvisação é uma entrevista de emprego; os jogadores assumem seus papéis, um será o entrevistador e o outro, o entrevistado; a cena acontece até que o professor indique a pausa; alguém da plateia sugere: “a sala de entrevistas está muito quente”; a cena é retomada e os jogadores começam a agir de acordo com a sugestão.
- Escreva em seu diário de bordo sobre os jogos cênicos de que participou. Relate suas impressões, descreva a narrativa e as personagens que você vivenciou. O registro pode ser feito por meio da escrita, de desenhos ou usando colagens. 

Avaliação

Depois de realizada toda a sequência de jogos, permaneça em roda com os colegas e, seguindo as orientações do professor, conversem sobre o trabalho prático. Nesse momento, é importante falar das dificuldades, das aprendizagens e dos desafios vivenciados durante as improvisações. As perguntas a seguir podem nortear esse momento de avaliação.

- As atividades 1 e 2 estimularam a imaginação e ampliaram a percepção do outro?
- De que modo essas atividades contribuíram para as improvisações propostas?
- Durante as improvisações, os jogadores aceitaram as propostas dos colegas e desenvolveram essas proposições na cena?
- A plateia contribuiu para as improvisações, estimulando o jogo com propostas instigantes?

119

Avaliação

Convide os estudantes a comentar as relações que se estabeleceram entre os jogadores e se as propostas dos colegas serviram de estímulo à criação. Chame a atenção para o fato de que os momentos 1 e 2 tinham por objetivo “aquecer” a imaginação e a relação entre os jogadores para que pudessem realizar as improvisações de maneira mais disponível e com alto grau de proposição. É muito importante destacar a regra básica das improvisações: “a aceitação das propostas dos parceiros”, bem como verificar com os estudantes se eles percebem o quanto as cenas podem ser mais interessantes quando essa regra é seguida. Se julgar oportuno, retome pontos trabalhados ao longo do Tema e peça que relacionem sua participação como espectadores nesses jogos aos espetáculos estudados. Aproveite para avaliar como se deu a participação dos estudantes como espectadores colaboradores, verificando com eles se percebem os momentos em que os jogadores na plateia efetivamente contribuíram para o desenvolvimento das improvisações.

Continuação

Então, quando você congelar a cena, escolha aleatoriamente um ou dois estudantes para falar, em voz alta, suas sugestões para a cena. Reforce a importância de os jogadores em cena permanecerem congelados enquanto ouvem as instruções. Quando a cena for retomada, dê instruções para que, aos poucos, incorporem as sugestões à situação improvisada.

Chame a atenção para a necessidade de sugestões objetivas e simples. Explique aos estudantes que as sugestões devem ser estímulos para ajudar os colegas a criar novas situações em cena. Alerta para o fato de que todos, coletivamente, estão construindo a mesma cena, portanto não serão permitidas sugestões que boicotem os jogadores em cena ou zombem deles.

Objetivos

- Conhecer os diferentes tipos de processos criativos teatrais, identificando todas as etapas de criação de um espetáculo.
- Entender os processos de criação de vários grupos brasileiros de teatro.
- Valorizar as formas de trabalho colaborativo, percebendo o compartilhamento de ideias e a participação de todos os integrantes do grupo nesse processo.
- Reconhecer a obra de nordestinos como referência para a criação de espetáculos que desenvolvem o processo colaborativo.
- Experimentar a criação de uma cena baseada em uma dinâmica compartilhada.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR26), (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR30), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR34) e (EF69AR35).

Contextualização

Refleta com os estudantes sobre a imagem apresentada. Nela, vemos atores em pleno exercício da criação. Ainda que haja a presença de um texto ao longo dos ensaios, as relações criativas se dão durante o processo.

Auxilie-os na leitura da imagem desta página e reflita com eles a respeito do imaginário que temos sobre um processo de criação em teatro.

Se houver oportunidade, explique aos estudantes que as dinâmicas de criação em uma sala de ensaio são bastante semelhantes ao cotidiano das aulas práticas de teatro. Ou seja, há um trabalho de treinamento e preparação corporal, uma etapa de investigação de elementos teatrais e momentos de criação de cenas por meio de improvisações. Esses são procedimentos ligados a um modo de trabalho específico que, no Brasil, ficou conhecido como *teatro de grupo*.



PROCESSOS DE CRIAÇÃO COMPARTILHADA

TEATRO DE GRUPO

Imagine que você vá entrar em uma sala de ensaio de um grupo de teatro. O que você imagina que vai encontrar? Talvez espere ver um grupo de atores envolvidos na leitura de um texto, decorando falas e tentando transpor para a cena o texto escrito. Mas será que é sempre assim?



MARIA DE LOURDES GUIMARÃES

Grupo de teatro Comunicart & Cia. em ensaio da peça **O poeta, as musas e a poesia perdida**, em São Paulo (SP), em 2018. Da esquerda para a direita, as atrizes Adriane Delgado, Carla de Oliveira, Carolina Xavier e Bii Toledo; de costas, a diretora Cristina de Oliveira.

Relembre os grupos que conhecemos nos Temas anteriores desta Unidade. Será que é assim que eles trabalham?

Como você viu, o interesse de muitos grupos teatrais da atualidade está voltado para assuntos urgentes e diretamente ligados à realidade dos lugares e do contexto histórico em que vivem. E, mesmo que existam textos já escritos em que esses assuntos são tratados, a maioria desses grupos opta por outra forma de trabalho: uma escrita dramaturgica em processo. O Teatro da Vertigem e a Confraria de Teatro, por exemplo, são grupos em que o texto que vai para a cena surge na sala de ensaio, durante o processo de pesquisa e de criação cênica, com a participação de todos os envolvidos.

Esse modo de criação teve início por volta de 1960, quando se fortaleceu uma ideia de teatro de grupo, e os artistas passaram a se preocupar com dinâmicas coletivas de criação. Essas dinâmicas foram se modificando e, mais tarde, na década de 1990, diversos grupos instauraram um novo modo de trabalho: o **processo colaborativo**.

120

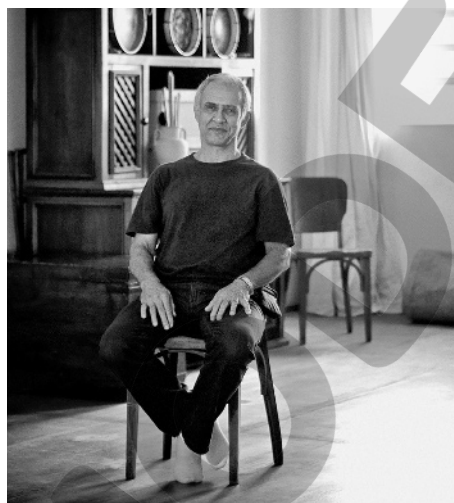
O PROCESSO COLABORATIVO

A palavra **processo**, na criação artística, diz respeito a todas as etapas da criação de um espetáculo: desde a ideia ou o desejo de falar sobre um tema, passando pela pesquisa, por aulas, treinamentos, ensaios até a escrita do texto, composição da trilha e bate-papo com o público depois das apresentações.

No processo colaborativo, a criação acontece em um longo período de encontros, em que a pesquisa, os treinamentos, a discussão sobre temas e as improvisações são muito importantes e constituem o cerne da criação teatral. Nesse modelo de criação, o texto não está escrito previamente nem o diretor é mais importante que outros membros da equipe. Todos compartilham seus saberes, suas ideias, fazem propostas, improvisam cenas e, assim, colaboram uns com os outros até que consigam chegar à montagem do espetáculo.

Isso não quer dizer, porém, que todo mundo faz tudo. Nos processos colaborativos estão mantidas as diferentes funções; há o diretor, o ator, o dramaturgo, mas um não é mais importante que o outro, como em momentos anteriores na história teatral. Cada artista responde por sua área, mas todos colaboram para a obra teatral criada pelo grupo e são responsáveis por ela. O dramaturgo é quem dá a palavra final sobre o texto; contudo, antes disso, aceita as sugestões e as proposições dos outros integrantes.

O encenador Antonio Araújo – um dos fundadores do Teatro da Vertigem – e o dramaturgo Luís Alberto de Abreu estão entre os precursores do processo colaborativo no Brasil.



Nas fotografias, à esquerda, o diretor da companhia Teatro da Vertigem Antonio Araújo, em fotografia de 2011; à direita, o dramaturgo Luís Alberto de Abreu, em 2013.

Além de seus trabalhos artísticos, Antonio Araújo e Luís Alberto de Abreu desenvolveram uma importante trajetória como professores. Grande parte da importância do processo colaborativo no Brasil se deve ao fato de esses dois artistas terem formado novas gerações nessa modalidade criativa.

121

Contextualização

A ideia de processo colaborativo começou a ser aplicada no Brasil pelos artistas do Teatro da Vertigem, tanto em seu trabalho artístico quanto nas escolas por onde passaram. Com base nessa experiência pioneira, o termo e o modo de trabalho compartilhado se difundiram e, atualmente, muitos grupos trabalham dessa forma. Até a década de 1950, no Brasil e em outros países, a ideia de processo não era tão importante quanto passou a ser alguns anos depois. Antes, o principal

interesse dos artistas era construir a apresentação de uma peça teatral em sua máxima perfeição, em geral de modo muito fiel ao texto escrito. A partir da década de 1960, muitos artistas de teatro começaram a desejar que o processo de construção da peça fosse tão importante quanto o seu resultado e também reivindicaram que esse resultado fosse a expressão dos artistas envolvidos na criação, e não apenas a visão do dramaturgo ou do diretor teatral. A partir de então, começaram a surgir inúmeras experiências que valorizavam

Continua

Continuação

o processo e, para isso, não mais se apoiavam na montagem de um texto prévio, mas criavam o texto durante os ensaios, baseadas em improvisações e debates. Ao longo dos anos, essas dinâmicas coletivas de trabalho foram encontrando diferentes formatos, até que, a partir de 1990, os grupos de teatro começaram a investigar formas compartilhadas de criação, dentre as quais destacamos o processo colaborativo.

Uma das principais características dos processos colaborativos em teatro é a metodologia de criação e escrita do texto, que vai sendo construído durante a experimentação, quando atores e diretor improvisam cenas com base em uma temática e, assim, constituem uma referência para o trabalho do dramaturgo. Nesses processos, é comum que os atores tenham um papel muito importante, não apenas dando vida às personagens do texto, mas também criando essas personagens e suas histórias. A troca de ideias entre todos é fundamental nesse processo, e todas devem ser colocadas em cena para que possam, depois, ser ou não escolhidas pelo dramaturgo ou pelo diretor. Além disso, todos podem sugerir elementos para compor o cenário, o figurino, a iluminação e a trilha sonora, e os artistas responsáveis por cada uma dessas áreas devem organizar as sugestões e indicar qual das propostas dialoga mais com o trabalho que está sendo criado.

Contextualização

Apresente um pouco mais aos estudantes sobre o histórico do grupo teatral paulistano. Diga-lhes que a Cia. São Jorge de Variedades surgiu em 1998, dentro da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo, e, desde então, vem investigando as relações permeáveis com o público, a apropriação dramática dos atores-criadores, a ocupação de diferentes espaços e a música ao vivo como importante elemento narrativo.

Com mais de oito espetáculos em seu histórico, a companhia já recebeu inúmeros prêmios e é reconhecida por desenvolver uma pesquisa de alto teor político, pensando em questões de ordem pública em nossos tempos.

Auxilie os estudantes na leitura da imagem desta página. Chame a atenção para o fato de que, nesta cena, os atores representam no meio de uma rotatória, estando, portanto, em um dos cruzamentos de ruas do bairro da Barra Funda. Aproveite para comentar que, mesmo se tratando de um espetáculo que conta a história do bairro, a Cia. São Jorge traz para a cena personagens mitológicos, seres fantásticos que tornam o espetáculo a apresentação de uma saga heroica em que o próprio teatro cumpre um papel importante.

A CIA. SÃO JORGE DE VARIEDADES

A fotografia reproduzida nesta página é do espetáculo **Barafonda**, da Cia. São Jorge de Variedades, que tem as ruas do bairro Barra Funda, em São Paulo (SP), como cenário, palco e tema. Além da história do bairro, **Barafonda** traz elementos das tragédias gregas **Prometeu acorrentado** e **As bacantes**.

Nas apresentações de **Barafonda**, 25 atores e quatro músicos percorrem cerca de dois quilômetros. Os principais elementos cenográficos do espetáculo são os figurinos dos atores e dois pequenos carros alegóricos que acompanham o grupo. Durante as apresentações, moradores das proximidades se tornam espectadores e até mesmo atores e, desse modo, o teatro se mescla com a vida do bairro.



Apresentação do espetáculo **Barafonda**, da Cia. São Jorge de Variedades, no bairro Barra Funda, São Paulo (SP), em 2012.

A Cia. São Jorge de Variedades é um exemplo de grupo teatral que desenvolve o processo colaborativo. Todos os integrantes do grupo colaboram para a realização dos espetáculos, participando da elaboração do texto, da criação dos cenários e dos figurinos, entre outros.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO



BOB SOUSA/CIA. SÃO JORGE DE VARIEDADES

O ator Alexandre Krug, da Cia. São Jorge de Variedades, em ensaio do espetáculo **Barafonda**, em São Paulo (SP), em 2012.

Leia, a seguir, um trecho de uma entrevista em que o ator Alexandre Krug – integrante da Cia. São Jorge de Variedades – fala sobre o processo de criação do grupo.

“Entrevistador: Alexandre, por favor, fale sobre o trabalho desenvolvido pela Cia. São Jorge de Variedades.

Alexandre Krug: A Cia. São Jorge de Variedades se define como um grupo de teatro de pesquisa, interessado em fazer um teatro investigativo, um teatro de muita criação, de muita invenção, sempre partindo dos questionamentos, das indagações mais profundas dos seus integrantes. É um grupo de teatro que não tem nenhuma fórmula pronta, que sempre vai partir do ‘zero’. Cada trabalho novo começa assim: ‘não sabemos nada; vamos tentar falar sobre isso’. Por um lado, é um teatro de pesquisa, um teatro que se pretende muito criativo, e, por outro, é um teatro de grupo, um tipo de teatro muito coletivizado, em que a função de direção costuma rodar entre alguns integrantes. Tudo é muito discutido. É um teatro, na medida do possível, pouco hierarquizado. [...] A Cia. [São Jorge de Variedades] é um grupo que, ao mesmo tempo que não tem fórmulas, tem algumas linhas de interesse... Vai construindo a sua linguagem através dos espetáculos [...]. Uma questão muito forte na pesquisa [do grupo] é o espaço. A pesquisa do espaço é uma forma de buscar novas maneiras de se relacionar com o público do teatro. Sair de uma relação estagnada, conhecida, e buscar uma relação mais viva.

Por exemplo, o primeiro trabalho que a gente fez foi em [um] palco italiano, aquele palco tradicional, geralmente elevado, frontal ao público. Já no segundo espetáculo partimos para uma peça itinerante pelos ambientes do teatro, inclusive [pelas] partes exteriores, a fachada, os fundos, e depois fomos fazer uma peça em um albergue para moradores de rua. Antes disso, fizemos uma peça em teatro de arena, que é uma relação diferente da frontal; o público está em 180°, em volta. Então a Cia. é um grupo que está sempre investigando, sempre variando, sempre querendo algo diferente, sempre querendo se desafiar.

Entrevistador: Fale um pouco sobre essa característica de se apresentar na rua.

Alexandre Krug: O espaço público, pensando na história da Cia., surge primeiramente como um desejo de romper com uma linguagem tradicional (relação frontal, palco italiano, relação da caixa fechada do teatro); vem de uma vontade de fazer algo mais vivo. Aos poucos, eu sinto que ele foi ganhando uma importância maior do que simplesmente variar, foi se tornando uma coisa essencial, um modo de realmente dialogar com a cidade que é muito mais intenso, muito mais vivo do que a sala fechada. [...] A obra em um espaço público é uma relação mais direta [...] com a cidade, com a paisagem, inclusive com as políticas públicas, arquitetônicas, urbanas. Está em diálogo com a cidade diretamente [...].”

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em fevereiro de 2015.

123

Contextualização

Depois de ter lido com os estudantes a entrevista de um dos integrantes da Cia. São Jorge de Variedades, reflita com eles sobre a presença de expressões como: *teatro de pesquisa, teatro de grupo, relações não hierarquizadas*. Esses aspectos presentes nas práticas dessa companhia, no Teatro da Vertigem e na Cia. do Tijolo (que será apresentada a seguir), são característicos dos processos colaborativos. Isso porque, ao estabelecer um processo coletivo de criação do texto e da montagem teatral, os artistas precisam pesquisar histórias, situações, materiais de trabalho, espaços de apresentação e trocar ideias entre si, de modo que todo o grupo se veja contemplado no espetáculo.

Além disso, a entrevista apresenta outro aspecto interessante: o diálogo direto com a cidade, que vai gerando novos significados a cada apresentação, fazendo com que o processo de criação não termine nem depois da estreia.

Sugestão de atividade

Após ler a entrevista de Alexandre Krug, auxilie a turma a se organizar em grupos de cinco a sete estudantes.

Proponha-lhes a elaboração de uma intervenção artística teatral com base na questão:

Imagine que você faz parte de um grupo de teatro como a Cia. São Jorge de Variedades, que cria apresentações que têm como palco o espaço público e busca discutir assuntos que afetam todos os cidadãos. Quais questões sociais você acharia interessante abordar, tendo em vista os problemas observados em sua cidade? Que tipo de intervenção artística teatral você faria para propor uma discussão sobre esse problema?

Peça aos estudantes que listem as questões observadas em sua cidade e escolham um dos problemas para nortear a criação. Solicite que compartilhem ideias artísticas que possam evidenciar, criticar e/ou indicar soluções para o problema e elaborem a intervenção artística combinando as diversas linguagens: teatro, dança, música, poesia, vídeo etc.

Orientem-os a escrever um pequeno texto sobre como deve ser a intervenção artística e a adicionar na apresentação imagens, desenhos, rascunhos e referências que exemplifiquem a proposta.

Organize com os estudantes a apresentação das propostas.

Orientem-os a registrar a proposta do grupo no diário de bordo.

Como avaliação, observe como as propostas são apresentadas e como cada grupo identificou o problema regional e propôs ações artísticas que possam evidenciar o problema, criticar ou apresentar soluções de forma criativa.

Observe a participação de todos os integrantes, se eles estão envolvidos nas sugestões e na elaboração da proposta. Converse sobre as possibilidades de executá-las em um espaço público da região da escola.

Contextualização

Após apresentar os princípios de trabalho da Cia. do Tijolo, que envolvem investigação e pesquisa rigorosas, retome com os estudantes a questão de abertura deste Tema. Será que a imagem que eles têm de uma sala de ensaio de um grupo de teatro permanece a mesma? Relembre com eles qual foi a imagem que construíram sobre a rotina de uma sala de ensaios de uma peça de teatro. Em seguida, peça que comparem essa ideia inicial com as referências estudadas até aqui. Então, incentive que estabeleçam relações e verifiquem as semelhanças e as diferenças entre os modos de trabalho mais "convencionais" e os processos de criação compartilhada.

ESTUDO E PESQUISA

As formas do trabalho colaborativo foram sendo investigadas por diferentes grupos, que criaram dinâmicas próprias de compartilhar as ideias, as sugestões e as funções artísticas em um processo teatral. A Cia. do Tijolo é um desses grupos; para eles, a dramaturgia também é escrita ao longo do processo, mas a forma final do texto é decidida coletivamente, também com base nas improvisações, sugestões e, principalmente, na pesquisa de todos.

O nascimento da Cia. do Tijolo confunde-se com o surgimento de seu primeiro espetáculo, **Concerto de Ispinho e Fulô**, que trata da história e da obra do poeta Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002), conhecido como Patativa do Assaré. Foi no encontro entre artistas de diferentes experiências de vida e de teatro que a Cia. do Tijolo começou a construir sua identidade artística. Além desse espetáculo, o grupo produziu **Cante lá que eu canto cá** (2008), que também tem como referência a obra de Patativa do Assaré.

Além de Patativa do Assaré, outra personalidade que é referência para as produções da Cia. do Tijolo é o educador Paulo Freire (1921-1997).



O ator Rogério Tarifa em cena do espetáculo **Concerto de Ispinho e Fulô**, apresentado pela Cia. do Tijolo, em São Paulo (SP), em 2015.

ALECIO CEZARICA, DO TIJOLO

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

PARA LER

- **ASSARÉ, Patativa do. Ispinho e Fulô.** São Paulo: Hedra, 2005. (Coleção Literatura Popular).

Lançado pela primeira vez em 1988, esse livro, cujo título foi a referência para o espetáculo abordado neste Tema, reúne poemas escritos por Patativa do Assaré.

Artista e obra

A obra de Patativa do Assaré

Patativa do Assaré nasceu no interior do estado do Ceará e, desde muito cedo, trabalhou na lavoura para ajudar a família. Embora tenha frequentado a escola por apenas seis meses, ele teve acesso à literatura por meio dos folhetos de cordel e dos versos entoados pelos cantadores sertanejos. Influenciado por essa literatura, em 1925, ele começou a compor seus primeiros versos musicados. Seu primeiro livro, **Inspiração nordestina**, foi publicado em 1956.

Os versos de Patativa destacam-se pelo ritmo e pela rima, compostos para conduzir o canto. Por essa razão, a característica mais importante de sua obra é a transmissão oral dos poemas acompanhados de música. Outra característica marcante de sua obra é o fato de, muitas vezes, ele não seguir algumas das normas urbanas de prestígio da língua portuguesa, revelando ao leitor o modo de falar do sertanejo.

Em suas produções, o escritor abordava temas relacionados ao cotidiano do sertanejo, como a dificuldade do plantio causada pelas longas secas, o abandono do sertão por parte do poder público, as injustiças sociais, a religiosidade e a migração para as grandes cidades. Sua obra, dessa maneira, pode ser entendida como uma denúncia dos problemas de sua terra.

No poema a seguir, Patativa do Assaré abordou a importância da reforma agrária, ou seja, da distribuição justa das terras.

Reforma agrária

"Pobre agregado, força de gigante,
Escuta amigo o que te digo agora,
Depois da treva vem a linda aurora
E a tua estrela surgirá brilhante.

Pensando em ti eu vivo a todo instante,
Minha alma triste desolada chora
Quando te vejo pelo mundo afora
Vagando incerto qual judeu errante.

Para saíres da fatal fadiga,
Do horrível jugo que cruel te obriga
A padecer situação precária

Lutai altivo, corajoso e esperto
Pois só verás o teu país liberto
Se conseguires a reforma agrária."

ASSARÉ, Patativa do. Reforma agrária. In: **Ispinho e Fulô**. Fortaleza, 2001. p. 199.



Patativa do Assaré, em Assaré (CE), em 2000.

JARBAS OLIVEIRA/ISTOCK/CONTEÚDO

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

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Em grupo e com a orientação do professor, criem uma improvisação teatral com base no poema "Reforma Agrária", de Patativa do Assaré.

Procedimentos

- Compartilhem impressões e ideias sobre o poema e rascunhem as ideias em uma folha de papel à parte.
- Elaborem uma improvisação de até 3 minutos, em que parte do grupo narra o poema e outra parte representa com gestos, ações e situações as imagens propostas por ele.
- Apresentem aos colegas a improvisação e registrem-na em vídeo, fotografias ou relato escrito no diário de bordo.



125

Experimentações

Como aquecimento para a atividade, proponha aos estudantes a leitura compartilhada do poema "Reforma agrária", de Patativa do Assaré. Em seguida, discuta com eles o tema desse poema. Se considerar adequado, solicite-lhes uma pesquisa sobre a questão da reforma agrária no Brasil e os problemas dos trabalhadores rurais sem-terra. Incentive-os a refletir sobre a função social da arte. Peça-lhes que releiam o poema de Patativa do Assaré e fiquem atentos às suas sensações ao ler o poema. Convide-os também a lembrar os trabalhos dos grupos teatrais estudados ao longo desta Unidade. Destaque o papel da experiência artística na ativação dos sentidos e na sensibilização dos espectadores por meio da poesia. Essa sensibilização é, na maioria das vezes, responsável por uma ampliação da visão de mundo de quem entra em contato com a arte. Se julgar oportuno, ao abordar essa seção, apresente aos estudantes algumas informações contidas no estudo "A poética popular e social de Patativa do Assaré", nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Continua

Continuação

Conduza a atividade, organizando a turma em grupos de seis a oito estudantes. Dê um tempo adequado para que elaborem a improvisação cênica. Ressalte que a improvisação deve conter a narrativa do poema e, também, ações, gestos, movimentos e situações cênicas que possam evidenciar as imagens, as situações e a trajetória do poema. Caso seja oportuno, incentive os estudantes a propor figurino, adereços e pequena cenografia ambiente para a improvisação. Os elementos estéticos podem ser sugestivos de ambiência e atmosferas, como tecidos, lanternas em um ambiente com baixa luz, folhas secas, objetos de áreas rurais etc., e não necessariamente a definição realista de um lugar. Assim como o poema desperta imagens e sensações, o improviso cênico pode refletir essa atmosfera. Os estudantes também podem utilizar sonoridades para compor o improviso.

Combine com eles o tempo de preparação e o dia da apresentação. Se possível, realize a atividade em dois dias, um para a preparação e outro para a apresentação e apreciação.

O processo avaliativo dessa atividade pode ser realizado em duas etapas. A primeira, observando o processo criativo desenvolvido pelos grupos: empenho na atividade, criatividade e disponibilidade de cada estudante. Depois, a avaliação pode observar o modo como cada grupo lê, reflete e fala sobre o trabalho do outro. Incentive os estudantes a ler de forma atenta, cuidadosa e detalhada a cena dos colegas, buscando evidenciar o que o grupo tentou propor e o que foi possível ver e sentir na cena. Evite opiniões como "gostei" ou "não gostei", que possam simplificar a apreciação e afastar possíveis descobertas sobre as conquistas criativas de cada estudante e grupo.

Contextualização

Comente com os estudantes que, para levar a história de Patativa do Assaré para os palcos, a Cia. do Tijolo não apenas leu os poemas e a biografia do poeta, mas viajou até Assaré, no estado do Ceará, para estudar o universo do artista. Algumas das cenas de **Concerto de Ispinho e Fulô** foram fruto de depoimentos dos próprios atores com base em pesquisas e estudos teóricos e de uma série de conversas com pessoas que viviam na cidade do Crato, na região cearense do Cariri, próximo à Chapada do Araripe, onde fica Assaré.

Explique que a peça narra a história de um grupo de atores que viaja até a região do Cariri para encontrar Patativa, mas nessa viagem acaba descobrindo não só a singeleza e contundência da obra desse poeta sertanejo, que foi pioneiro na luta pela reforma agrária, como também fatos que a história oficial não conta, como o massacre dos moradores do sítio Caldeirão de Santa Cruz do Deserto.

Nessa narrativa, evidencia-se o encontro entre o ritmo urbano e o imaginário de um sertão esquecido no tempo. Esse trabalho mostra o quanto a criação de uma peça teatral envolve muito mais do que decorar falas ou escolher as entradas e as saídas de cena. Uma montagem teatral exige o engajamento dos artistas que criam as histórias, as personagens, os cenários e os figurinos, mas que, para isso, estudam, viajam, leem e pesquisam muito.

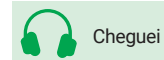
CONCERTO DE ISPINHO E FULÔ

A trilha musical do espetáculo **Concerto de Ispinho e Fulô** é composta de obras produzidas pelos integrantes do grupo e também por Luiz Gonzaga (1912-1989), importante referência da música nordestina. As canções são executadas ao vivo durante o espetáculo.



Da esquerda para a direita, os atores Rogério Tarifa, Maurício Damasceno, William Guedes e Aloísio Oliver em cena do espetáculo **Concerto de Ispinho e Fulô**, apresentado pela Cia. do Tijolo em São Paulo (SP), em 2011.

Uma das canções que fazem parte da trilha do espetáculo é “Cheguei”, de Jonathan Silva, um dos integrantes da Cia. do Tijolo. Leia, a seguir, um trecho dessa canção e ouça o áudio “Cheguei”, de Jonathan Silva, com a Companhia do Tijolo.



Cheguei

“Cheguei, não reclame,
não diga que demorei. (2x)
Cheguei agora,
todo apurcado,
óculos ray-ban,
sapato preto engraxado.
A vosmecê,
peço que não tenha pressa,
vou contar uma história
que eu não sei como comece.

Teve um poeta,
que cantou a vida e a morte,
que falou do azar e a sorte,
de quem vive no sertão.
Esse poeta,
só usava chapéu preto,
não sabia ler direito.
Já falou do caldeirão?

Era uma vez,
homem, criança e mulher,
com trabalho e muita fé,
construíram uma cidade.
Plantaram o grão,
depois repartiram o pão,
era um imenso caldeirão,
cheio de felicidade.

Os poderosos,
ficaram incomodados
e um batalhão de soldados
invadiu a propriedade.
E, num instante,
lavoura, igreja e praça,
viraram pó e fumaça.
E acabou-se a cidade.

Falou do amor,
da alegria e da dor,
do ispinho e da fulô,
com inspiração e fé.
Peço licença
ao senhor e à senhora,
vou apresentar agora
Patativa do Assaré [...]

SILVA, Jonathan. *Cheguei*.
In: CIA. DO TIJOLO. **Concerto de Ispinho e Fulô**. São Paulo: Cia. do Tijolo. Faixa 1.

O CENÁRIO

Assim como a trilha musical, o figurino faz referência ao Nordeste. As rendas e os crochês bordados nas roupas, os chapéus e as botinas são exemplos dessa referência.

O cenário, composto de muitas citações ao universo de Patativa do Assaré, é construído e reconstruído pelos atores em cena, que a todo tempo assumem diferentes personagens para narrar a história. As peças que formam o mapa do Brasil no centro do palco, por exemplo, são sinos, como aqueles dependurados no pescoço do gado, uma menção aos boiadeiros nordestinos.

Observe as fotografias reproduzidas a seguir.



Atores da Cia. do Tijolo em cena do espetáculo **Concerto de Ispinho e Fulô**, em Arcoverde (PE), em 2012.



Os atores Dinho Lima Flor (no centro), Rodrigo Mercadante, Karen Menatti e Thais Pimpão em cena do espetáculo **Concerto de Ispinho e Fulô**, em São Paulo (SP), em 2015.

Contextualização

Auxilie os estudantes na leitura das imagens desta página. Destaque as inúmeras referências sertanejas tanto na cenografia como nos figurinos, remetendo ao universo de Patativa do Assaré. Além disso, a própria atitude dos atores e o modo como lidam com os objetos fazem referência ao povo do sertão do Nordeste.

Pergunte aos estudantes se eles reconhecem a referência à lata d'água na cabeça de muitos sertanejos que, afetados pela seca e sem água encanada em suas casas, têm de caminhar longos trajetos para abastecer suas latas de água e, muitas vezes, as carregam em suas cabeças.

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

RODOLFO APALUOÇIA, DO TIJOLO

ALECO GEZÁRICA, DO TIJOLO

Pensar e fazer arte

Na primeira etapa, auxilie os estudantes a formar grupos e a escolher o tema de sua encenação, e oriente-os a elaborar o roteiro de entrevistas.

Acompanhe a elaboração das questões e incentive-os a fazer perguntas que abram espaço para relatos de vida. Auxilie os estudantes na definição das funções dentro do grupo.

Na segunda aula, deverão improvisar as cenas com base nas entrevistas já realizadas. Proponha aos estudantes a seguinte sequência de aquecimento para as improvisações:

- Todos os estudantes caminham pela sala. A partir de determinado momento, devem parar um por vez até que todos parem. Caso dois ou mais estudantes parem ao mesmo tempo, oriente o reinício do jogo.

- Depois que todos estiverem parados, começa a próxima etapa: um por vez inicia a sua caminhada até que todos estejam andando. Caso dois ou mais estudantes comecem a caminhar ao mesmo tempo, recomeça o jogo.

- Na terceira etapa, todos deverão parar ao mesmo tempo.

- Por fim, na quarta etapa, apenas um estudante deve estar em movimento. Enquanto caminha, ele deve falar sobre os encontros e as histórias ouvidas dos entrevistados. A qualquer momento, outro estudante pode iniciar a caminhada e sua história. Sempre que isso acontecer, aquele que estava caminhando deve parar.

- Após a realização das etapas de aquecimento, todos voltam a caminhar. Oriente-os a caminhar como as pessoas que entrevistaram e a experimentar os sons e as vozes dessa pessoa/personagem.

A terceira aula é o dia da apresentação do roteiro/texto. Incentive os estudantes a experimentar o roteiro em cena, realizando ensaios em que percebam quais passagens do texto precisam ser modificadas.

Oriente os estudantes que farão a cenografia e o figurino a observar atentamente as improvisações e a imaginar

Continua

Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- Agora é a sua vez de experimentar a criação de uma cena a partir de uma dinâmica compartilhada. Em cada etapa do processo criativo, escreva relatos em seu diário de bordo. Adicione imagens, colagens e desenhos para complementar seu registro do processo.



Procedimentos

- Sob a orientação do professor, componha um grupo de cinco integrantes e estabeleçam um tema de interesse do grupo. Vocês podem escolher temas diretamente ligados à realidade de vocês, seja na escola, no bairro ou na cidade onde vivem.
- Definam um roteiro de perguntas e façam entrevistas com pessoas que possam ajudar a entender melhor o assunto que vocês querem abordar. Por exemplo: se escolheram um tema relacionado à escola, vocês podem entrevistar funcionários e estudantes. Se o tema se relacionar com o bairro onde moram, entrevistem moradores ou transeuntes.
- Depois de realizar as entrevistas, estabeleçam as funções no grupo. Um dos integrantes deve ser o dramaturgo, responsável por escrever o texto; outro será o responsável pelos cenários e pelos figurinos. Por fim, os outros três integrantes serão os atores.
- No dia estabelecido pelo professor, vocês deverão realizar duas improvisações com base no material pesquisado.
 - Improvisação 1: os atores devem apresentar suas personagens. Para isso, escolhem um momento de tomada de decisão dessa personagem. Por exemplo: um estudante que, cansado de sofrer *bullying*, resolve entrar na sala do diretor para protestar. Criem essas situações considerando os problemas ou as questões relatadas nas entrevistas.
 - Improvisação 2: os atores vão criar uma situação coletiva, estabelecer onde a cena se passa e um acontecimento que envolva todas as personagens apresentadas na cena anterior.
- Com base nas improvisações, o dramaturgo vai elaborar um roteiro/texto para ser apresentado aos colegas e, posteriormente, ensaiado. Esse roteiro pode contar apenas com uma sequência de ações ou pode já ter a sugestão de algumas falas para as personagens. Lembre-se de que a criação do texto tem como referência as cenas, e não apenas a transcrição do que foi improvisado.
- O cenógrafo e o figurinista também devem definir, com base nas improvisações, como será o cenário e o figurino da cena. Para isso, podem contar com a colaboração dos colegas.
- Quando o texto já tiver sido escrito, o grupo todo deverá ensaiar a cena elaborada pelo dramaturgo, fazendo modificações quando necessário.
- Na data estabelecida pelo professor, todos os grupos vão apresentar suas cenas.

Avaliação

Após a apresentação das cenas de todos os grupos, formem uma roda e conversem sobre as seguintes questões.

- Como foi apresentar a cena aos colegas de turma e como foi a experiência de ser espectador das cenas dos outros grupos?
- Comentem também com o professor e os colegas quais foram os desafios envolvidos em todo o processo.

128

Continuação

quais objetos, adereços e figurinos podem ajudar a mostrar melhor as personagens apresentadas. É importante que esses estudantes trabalhem em parceria com o dramaturgo, escolhendo cenários e figurinos que auxiliem na criação de uma história.

A quarta aula é o dia das apresentações. É importante que haja um intervalo de, ao menos, uma semana entre as aulas, para que os grupos tenham tempo de memorizar o texto, realizar ensaios extras e produzir cenários e figurinos.

Avaliação

Refleta com os estudantes sobre os desafios de trabalhar de forma colaborativa e de escrever um texto em processo. Pode ser interessante discutir a pertinência das temáticas abordadas, bem como destacar a importância da pesquisa por meio de entrevistas para dar subsídios à criação cênica. Chame a atenção para a dinâmica de partilha de saberes e de propostas que se estabeleceu ao longo do processo de construção das cenas.

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo do estudo desta Unidade, você aprendeu um pouco mais sobre a linguagem teatral.

Conheceu alguns espetáculos e o trabalho de alguns grupos teatrais, como o Teatro da Vertigem, o EmFoco, a Confraria de Teatro, o Quatroloscinco – Teatro do Comum, a Cia. do Quintal, o Antropofocus, a Cia. São Jorge de Variedades e a Cia. do Tijolo.

Além disso, você estabeleceu contato com os diferentes tipos de espaço utilizados pelos grupos teatrais nas encenações de seus espetáculos, como a semiarena, o palco italiano e os espaços não convencionais (como ruas, praças, hospitais, estações de metrô, entre outros).

Também aprendeu sobre as peças convivais, sobre a improvisação e sobre o processo colaborativo de criação empregados por grupos de teatro e pôde vivenciar nas atividades práticas os jogos cênicos, improvisações, proposição de roteiro teatral e apresentações de cenas.

Agora, chegamos ao final desta Unidade. É importante que você reflita sobre o que aprendeu até agora e sobre o caminho percorrido até este momento. Para isso, responda no diário de bordo às questões a seguir.



- Cite um ou mais dos conteúdos apresentados nesta Unidade que o ajudaram a compreender a linguagem do teatro. Justifique.
- Mencione uma das atividades das seções **Experimentações** e **Pensar e fazer arte** que mais o ajudaram a compreender a linguagem teatral. Justifique.
- Como foi sua vivência ao realizar as leituras, as análises de textos e o compartilhamento de informações com seus colegas?
- Como foi para você realizar as atividades das seções **Experimentações** e **Pensar e fazer arte** desta Unidade? Justifique sua resposta.
- O estudo desta Unidade modificou o modo como você aprecia o teatro? Cite exemplos.
- O que poderia ajudá-lo a aprofundar seus conhecimentos sobre teatro?
- O que achou das experiências de pesquisa? O que você aprendeu sobre a prática de pesquisar?
- Como você relaciona os aprendizados desta Unidade com o das anteriores?
- Como você relaciona as referências do livro com outras práticas artísticas e culturais que você conhece? Você fez conexões com outros repertórios ao longo da Unidade?
- Em relação ao convívio e colaboração com os colegas, como você avalia o seu desempenho e o desempenho do grupo?

Autoavaliação

Antes de fazer a autoavaliação com os estudantes, retome as habilidades indicadas na abertura da Unidade e também os objetivos destacados no início de cada Tema para avaliar se o desenvolvimento esperado foi alcançado.

Leia o texto da seção com os estudantes, retomando todo o aprendizado da Unidade e parando em cada questão para que eles tenham tempo de refletir. Você pode optar por pedir a eles que escrevam as respostas ou que conversem sobre elas.

Aproveite para verificar, por meio das respostas dos estudantes, se a sua percepção é convergente com a deles, refletindo sobre a possibilidade de adaptar alguns pontos ou de retomá-los posteriormente.

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 2, 3, 5, 7, 6, 8 e 9.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 3, 4, 5 e 6.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 3, 5, 6, 7, 8 e 9.

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

Matrizes estéticas e culturais

(EF69AR33)

Patrimônio cultural

(EF69AR34)

Arte e tecnologia

(EF69AR35)



A DANÇA NA ATUALIDADE



GUILHERME ARTIGAS

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

Da esquerda para a direita, os dançarinos Leonardo Augusto, Socorro Dias, Heloisa Rodrigues e Duna Dias em cena do espetáculo **Na reta de 4 corpos**, do Grupo Contemporâneo de Dança Livre, na Cidade do Panamá, Panamá, em 2017.

NESTA UNIDADE:

- TEMA 1** ▶ Novos espaços para a dança
- TEMA 2** ▶ Dança na rua ou dança de rua?
- TEMA 3** ▶ Dança e tecnologia

130

Sobre esta Unidade

Ao longo da Unidade, os estudantes entrarão em contato com exemplos de articulação entre a dança e a cidade, a tecnologia e as culturas juvenis, bem como com várias referências do campo da dança, experimentando e pesquisando, de modo a produzir conhecimentos em torno da dança por meio da experiência e também de critérios científicos. Eles farão uma cartografia, uma produção de dança com vídeo e experimentarão uma dança brasileira que foi reconhecida como patrimônio cultural.

De olho na imagem



Cena do espetáculo **Na reta de 4 corpos**, do Grupo Contemporâneo de Dança Livre, na Cidade do Panamá, Panamá, em 2017.

1. Dedique um tempo para olhar a imagem desta página. O que nela chama sua atenção?
2. Os dançarinos estão se apresentando em qual espaço? Você já viu ou já imaginou uma dança sendo realizada em um espaço como esse?
3. Observando a fotografia, é possível imaginar o que essa dança quer expressar ao público? Converse com os colegas sobre essa questão.
4. Lembre-se de alguma apresentação de dança a que você já tenha assistido (pela televisão, no teatro ou na rua, por exemplo). Há alguma semelhança com essa imagem? O que é semelhante e o que é diferente?
5. O que você diria sobre os movimentos dos dançarinos? Você já realizou algum movimento parecido com os deles?
6. Observe o figurino dos dançarinos. Você já viu ou usou algo parecido? O que você poderia dizer sobre a escolha desse figurino?
7. Como é a iluminação das cenas apresentadas na fotografia?
8. Há elementos cênicos ou um cenário? Em caso afirmativo, que elementos cênicos ou que cenário?

Faça no diário de bordo.

131

De olho na imagem

Utilize esta seção como um momento de **avaliação diagnóstica**, cujo critério de verificação é a conversa com base nas perguntas propostas. Você poderá somar novos pontos para identificar lacunas de aprendizagem ou dificuldades de enunciação e interpretação.

1. Reserve um tempo para incentivar os estudantes a elaborar suas leituras iniciais da imagem, com base em seu repertório cultural e imagético.

2. Essa coreografia foi concebida para a rua. Converse com os estudantes sobre essa possibilidade e motive-os a pensar em diferentes espaços em que uma apresentação de dança pode acontecer. Pergunte se eles já assistiram a alguma dança na rua. Relembre o Carnaval, que acontece na rua, bem como outras manifestações populares, como a capoeira.

3. Comente com os estudantes a cena como um todo. Incentive-os a refletir sobre as maneiras

Continua

Continuação

como essa dança se insere no cotidiano de uma cidade, situando sua apresentação no tempo e no espaço, e sobre quais significados eles imaginam a partir disso.

4. Motive os estudantes a elaborar reflexões sobre a cena do espetáculo com base nos conhecimentos prévios deles e também em suas sensações e impressões. Incentive-os a falar de espetáculos de dança de qualquer natureza a que já tenham assistido e estimule-os a compará-los com a apresentação retratada na imagem reproduzida.

5. Espera-se que os estudantes mencionem que os dançarinos parecem caminhar e que realizam, principalmente, movimentos com os braços e as mãos. Caso os estudantes respondam que já realizaram movimentos como esses, pergunte-lhes em quais situações.

6. Ouça a opinião dos estudantes e destaque a aparência de roupas do cotidiano das vestimentas, apesar de serem um figurino. Espere-se que eles percebam que o figurino é um elemento da obra que dá unidade ao grupo e faz parte da concepção do espetáculo. Os dançarinos estão usando figurinos com escala de cores parecidas, que conferem unidade ao grupo. Eles também usam sapatos pretos.

7. Não há iluminação cênica, apenas luz natural.

8. Os elementos cênicos e o cenário são a própria rua, e os dançarinos lidam também com esse caráter de improvisação, pois esses elementos podem mudar a cada dia de apresentação. As composições de dança compartilhadas nas ruas dialogam com as pessoas, os objetos e as sonoridades presentes nos espaços públicos. O espetáculo parece integrar a paisagem do local onde é apresentado.

Artista e obra

Ressalte para os estudantes que o espetáculo **Na reta de 4 corpos** é realizado em espaços urbanos. Em cada cidade o espetáculo se transforma. Outros espetáculos que a companhia criou e que são encenados em espaços públicos também passam por transformações, influenciados pelas características do lugar onde se apresentam.

Caso considere oportuno, compartilhe com os estudantes que o Grupo Contemporâneo de Dança Livre foi concebido com a ideia de abordar diferentes técnicas e manifestações em dança para criar suas composições. No entanto, a partir de 2010, o grupo definiu um modo de trabalho específico, relacionado à dança contemporânea e à criação com base em processos colaborativos. Nesses processos, os participantes contribuem com seus saberes e interesses de um modo não hierárquico. Comente com os estudantes que o processo colaborativo teve início no teatro e que, anos depois, foi absorvido por artistas da dança. Se julgar oportuno, retome, nesse momento, o conceito de processo colaborativo apresentado na Unidade 3.

Artista e obra

Grupo Contemporâneo de Dança Livre

As fotografias das páginas anteriores mostram uma cena do espetáculo **Na reta de 4 corpos**, do Grupo Contemporâneo de Dança Livre. O grupo foi formado em 2004 por iniciativa da dançarina e coreógrafa Socorro Dias. Atualmente, além de Socorro Dias, fazem parte do grupo os dançarinos Duna Dias, Heloisa Rodrigues e Leonardo Augusto.



HELOISA RODRIGUES

Dançarinos do Grupo Contemporâneo de Dança Livre. Cidade da Guatemala, Guatemala, 2018.

O Grupo Contemporâneo de Dança Livre trabalha com um processo colaborativo de pesquisa e criação, desenvolvendo propostas para apresentações no palco e na rua. Em seus trabalhos, o grupo promove discussões, compartilhamentos e observações coletivas, descentralizando ideias e favorecendo o intercâmbio de experiências.

Ao longo de sua trajetória, o grupo tem se apresentado em diversas cidades brasileiras e, também, no exterior. O espetáculo retratado na abertura desta Unidade, por exemplo, foi realizado no Panamá.

O grupo também já se apresentou em outros países, como Colômbia, México, França, Bélgica e Portugal.

O que você imagina que muda nos espetáculos da companhia de dança em cada lugar que são apresentados?

As dançarinas Duna Dias e Heloisa Rodrigues, em cena do espetáculo **Orbis Finis**, do Grupo Contemporâneo de Dança Livre, em Belo Horizonte (MG), em 2017.



PABLO BERNARDO

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



NOVOS ESPAÇOS PARA A DANÇA

O ESPAÇO DA DANÇA

A pesquisa de novos espaços para a criação artística é uma característica da arte contemporânea e uma marca do trabalho de artistas de diferentes linguagens. Nas Unidades anteriores, por exemplo, você conheceu criações visuais e criações teatrais que extrapolam os espaços convencionais – o museu e o palco italiano, por exemplo – para ocupar espaços alternativos, como ruas, praças, estações de trem e hospitais.

Na dança, durante muito tempo, o palco italiano – aquele em que os artistas e o público ficam dispostos um de frente para o outro – era o espaço reservado para as apresentações. No balé clássico, por exemplo, ainda hoje é comum que os espetáculos sejam realizados em espaços desse tipo. Observe a fotografia reproduzida a seguir.



As bailarinas Paloma Gaywood e Dayan Hardy se apresentam em Joanesburgo, na África do Sul, em 2015.

Com o desenvolvimento da dança contemporânea, no entanto, a busca por novos espaços se consolidou, e os grupos e os dançarinos passaram a pesquisar novas possibilidades espaciais para suas criações. Um exemplo dessa mudança é o espetáculo

Na reta de 4 corpos, que conhecemos nas páginas anteriores.

133

Objetivos

- Reconhecer grupos de dança brasileiros cuja proposta é ocupar espaços urbanos, como ruas e praças.
- Identificar nos espetáculos desses grupos a participação do público em tempo real.
- Perceber os vários tipos de questão abordados nesses espetáculos, como a violência, as diferenças sociais, as ilusões, entre outros.
- Valorizar as intervenções urbanas concebidas pela dança contemporânea e sua nova relação com o espaço.
- Vivenciar em grupo a criação de um trajeto sensível-poético pelo espaço da escola.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR10), (EF69AR11), (EF69AR12) e (EF69AR14).

Contextualização

Se for necessário, retome o conceito de palco italiano, apresentado na Unidade 3. Depois, comente com os estudantes que as apresentações de dança na rua acontecem de uma maneira muito diferente das que ocorrem em teatros e espaços especialmente destinados às produções artísticas. Na rua, os artistas se submetem aos acontecimentos inesperados protagonizados por pessoas que estão passando por ali, os transeuntes. Não há um público sentado, que permanece em silêncio e concentrado para assistir a uma encenação. A apresentação afeta o espaço e é afetada por ele e por tudo que está nele, como pessoas, objetos, animais, informações arquitetônicas e sociais. A rua apresenta desafios e possibilidades imprevisíveis, que exigem uma habilidade específica dos artistas que se dedicam a esse tipo de pesquisa.

Contextualização

O cortejo é uma manifestação típica da cultura popular brasileira. Em sua origem, era uma atividade ritualística realizada por um grupo de pessoas em forma de caminhada ou trajetória única (como no espetáculo **Na reta de 4 corpos**). Os cortejos podem ser festivos e integrar ritos religiosos, cívicos ou fúnebres. Eles sempre ocorrem no espaço público, geralmente nas ruas.

Blocos de Carnaval, procissões religiosas em homenagem a santos católicos, romarias, desfiles de fanfarras, funerais e diversos tipos de folguedo são exemplos de situações nas quais é possível identificar o cortejo.

Pergunte aos estudantes se eles já participaram de algum tipo de cortejo e peça-lhes que falem dessa experiência com os colegas. Faça uma sondagem para descobrir se há manifestações desse tipo no bairro, entorno ou comunidade onde vivem.

Por fim, convide-os a refletir, à luz dessas informações, sobre quais seriam as motivações do Grupo Contemporâneo de Dança Livre ao adotar o cortejo como forma de organizar o espetáculo **Na reta de 4 corpos**. Peça que elaborem paralelos e relações entre o trabalho do grupo e o cortejo em sua essência.

AS RUAS COMO PALCO

Criado pelo Grupo Contemporâneo de Dança Livre, o espetáculo **Na reta de 4 corpos** tem as ruas como palco e surgiu do desejo do grupo de desenvolver propostas para dançar no espaço urbano.

Na reta de 4 corpos é um tipo de intervenção em forma de cortejo, no qual os dançarinos se deslocam em apenas uma direção, interagindo e modificando o cotidiano da cidade escolhida para a apresentação. Observe essa interação na fotografia reproduzida a seguir; perceba que muitas pessoas que passam pelo local mudam sua rotina e param para acompanhar a apresentação.



DANIEL ZAMBRANO



MAURICIO ZUMAFRAN

Da esquerda para a direita, os dançarinos Duna Dias, Heloisa Rodrigues, Leonardo Augusto e Socorro Dias em cena do espetáculo **Na reta de 4 corpos**, do Grupo Contemporâneo de Dança Livre. A primeira fotografia mostra uma apresentação na Cidade da Guatemala, Guatemala, em 2018; a segunda, uma apresentação em Bogotá, Colômbia, em 2017.

Em geral, as propostas de dança contemporânea em ruas e praças são desenvolvidas no local e são compartilhadas com o público em tempo real, como no espetáculo **Na reta de 4 corpos**.

FALTA DE AR

Ao longo de sua trajetória, o Grupo Contemporâneo de Dança Livre realizou diversos espetáculos de dança que tinham as ruas e as praças como espaço cênico. Um exemplo é o espetáculo **Falta de ar**, criado pelo grupo em 2016. Esse projeto teve como criadores e intérpretes os dançarinos Duna Dias e Leonardo Augusto e discute com o público fatos e notícias que, na atualidade, nos levam a “perder o ar”, a sufocar.

Com esse espetáculo, o Grupo Contemporâneo de Dança Livre problematiza questões como a violência, o abismo social e as ilusões. Observe, a seguir, alguns registros desse espetáculo.



Os dançarinos Duna Dias e Leonardo Augusto em cena do espetáculo **Falta de ar**, do Grupo Contemporâneo de Dança Livre, em Curitiba (PR), em 2017.



A dançarina Duna Dias em cena do espetáculo **Falta de ar**, do Grupo Contemporâneo de Dança Livre, em Curitiba (PR), em 2017.

Contextualização

Comente com a turma que o espetáculo **Falta de ar**, do Grupo Contemporâneo de Dança Livre, trata do incômodo dos artistas em relação a muitos acontecimentos da atualidade e no que diz respeito às desigualdades e às incoerências sociais. Caso julgue conveniente, pergunte aos estudantes o que os incomoda nas configurações da sociedade. Em seguida, questione-os sobre quais aspectos de suas vidas sociais e das pessoas que estão à volta deles eles gostariam de conversar com os colegas. Nesse momento, pode ser proveitoso deixar que os estudantes elaborem e compartilhem uns com os outros suas considerações.

Promova uma reflexão a respeito da arte como denúncia social e pergunte aos estudantes se eles conhecem ou se interessam por artistas que se dedicam a essa temática, nas mais diversas linguagens. Se julgar oportuno, retome na Unidade 2 os trabalhos de Eduardo Srur e Frans Krajcberg, artistas visuais que criam obras com as quais chamam a atenção para a degradação do meio ambiente.

Se julgar oportuno, comente que, em São Paulo (SP), a Cia. Sansacroma desenvolveu o conceito de **dança da indignação**, que consiste no desenvolvimento de propostas de dança que expressem as vivências dos integrantes do grupo. Assim como o Grupo Contemporâneo de Dança Livre, a Cia. Sansacroma realiza a maioria dos seus trabalhos na rua, dialogando com os espaços da cidade.

Contextualização

Informe aos estudantes que o espetáculo **Solos de rua**, do AVOA! Núcleo Artístico, é um jogo coreográfico dirigido por Luciana Bortoletto em que os dançarinos vestem uma lona que tem um lado preto e outro branco. As apresentações desse trabalho acontecem em espaços públicos de grande circulação, e os artistas se misturam à paisagem local, agregando suas características sonoras, arquitetônicas e sociais.

Sugestão de atividade

Organize os estudantes em grupos de três ou quatro integrantes e oriente uma pesquisa sobre um dos mais importantes trabalhos do artista Hélio Oiticica: **Parangolés**.

Na pesquisa, sugira que procurem também por referências sobre a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro, e sobre a participação dela nessa criação do artista. Incentive que assistam a alguns vídeos nos quais os artistas da Mangueira performam com os **Parangolés**.

É possível também propor algumas perguntas para focar a atenção em elementos dessas *performances*:

- Quais movimentos corporais são feitos?
- Esses movimentos lembram alguma dança em específico?
- As *performances* remetem a outras manifestações culturais? Quais?

Ao final, observe com os estudantes as fotografias do espetáculo **Solos de rua**, do AVOA! Núcleo Artístico, e investiguem as semelhanças e as diferenças com o trabalho **Parangolés**.

SOLOS DE RUA

Outro grupo que se dedica à criação de espetáculos de dança na rua é o AVOA! Núcleo Artístico. O AVOA! pesquisa a relação existente entre a dança e os contextos e faz uso de lugares que vão além do palco convencional. Um dos projetos desenvolvidos por esse grupo é o espetáculo **Solos de rua**, retratado na fotografia reproduzida nesta página.



SILVIA MACHADO/AVOA! NÚCLEO ARTÍSTICO

Dançarinos do grupo AVOA! Núcleo Artístico em cena do espetáculo **Solos de rua**, em São Paulo (SP), em 2018.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- A partir das pesquisas poéticas com a dança nos espaços públicos que conheceu até aqui, você vai fazer uma pesquisa sobre outros modos de ocupação e movimentação nesses espaços, com referência nos cortejos populares. Para isso, você entrevistará algumas pessoas de fora da escola para saber se já participaram de cortejos. A entrevista pode ser feita com seus pais, com avós, com vizinhos ou outras pessoas com quem você tenha contato fora da escola. O objetivo da entrevista é descobrir se as pessoas já participaram de algum cortejo, qual era a ocasião, onde foi feito o trajeto e que movimentos corporais realizaram. Por exemplo, se a pessoa caminhou, qual era a velocidade, a intensidade dos passos, por quanto tempo; se ela dançou, como era a dança, quais foram os passos mais marcantes, com que intensidade etc.
- Procedimentos**
- a) Reúna-se com dois ou três colegas e elaborem um roteiro de entrevista com três a cinco questões. Use o diário de bordo para anotar as perguntas. Inclua alguns exemplos de cortejo nas perguntas; isso vai ajudar as pessoas entrevistadas a se lembrar de suas experiências.
 - b) Usem o diário de bordo para anotar as respostas das entrevistas, registrando apenas as frases que considerarem mais importantes. Façam uso de palavras-chave para lembrar de coisas que vocês descobriram com as entrevistas. Não se esqueçam das informações principais: que cortejo era, como foi feito o trajeto, que movimentos corporais foram feitos e como foram feitos. Além disso, é possível que as pessoas contem alguma história com base nas perguntas; caso isso aconteça, registre a história!
 - c) Na data agendada pelo professor, compartilhem com os colegas como foram as entrevistas e as descobertas. Comparem as diferentes respostas obtidas.



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

136

Experimentações

- a) Considere um tempo curto para a elaboração das perguntas, cerca de 10 minutos são suficientes.
- b) Se considerar que entrevistar uma pessoa pode ser mais viável do que duas, observando as realidades ou o engajamento dos estudantes com esse tipo de trabalho, proponha apenas uma entrevista. Inclusive, com a mesma pessoa, eles podem investigar mais de um cortejo.
- c) Deixe que os estudantes compartilhem entre si os registros das entrevistas e como foi a experiência.

Artista e obra

Luciana Bortoletto

A seguir, você vai ler uma entrevista de Luciana Bortoletto, coreógrafa, professora, dançarina e diretora do espetáculo **Solos de rua**.

“Entrevistador: Luciana, como você se interessou pela dança e como foi o início de sua carreira?”

Luciana Bortoletto: [Eu] Me interessei pela dança ainda criança. Comecei a fazer minha formação artística graças a um sistema de permutas: eu trocava trabalhos administrativos e de auxiliar de produção por aulas com professores artistas maravilhosos, em uma importante escola de dança contemporânea de São Paulo (SP) [...]. Lá, eu construí toda a base de minha formação e também fui professora, após anos de total imersão na linguagem de dança e das artes do corpo e da cena. Também estudei mímica e teatro físico, poesia, consciência corporal, anatomia. Atuei como fotógrafa de cena, aprendi a olhar dança e a fotografar corpos em movimento. [Eu] Observava atentamente o modo como meus professores davam aula. Aprendi a dar aulas fazendo [assistindo às] aulas. Tive grandes mestres que respeito e admiro com muita gratidão. Sempre li muito e amo música. Aprendi a tocar acordeão e isso me ajuda a coreografar, pois provoca um entendimento maior sobre a musicalidade do movimento, os pulsos, os ritmos. Enfim, minha trajetória como artista da dança não se restringe apenas à linguagem da dança. Para ser bailarina, coreógrafa e professora, pesquisadora e educadora do movimento tive que aprender a observar, aprender a ver, a ouvir.



Luciana Bortoletto em cena do espetáculo **Andar_ilha**, em São Paulo (SP), em 2018.

137

Artista e obra

Com base na leitura da entrevista com Luciana Bortoletto, é possível trabalhar os seguintes aspectos com os estudantes:

- **Formação artística:** oriente-os a identificar na fala da artista quais foram as etapas e os processos de formação que ela vivenciou para se tornar uma artista da dança. É importante que eles reconheçam que a formação do artista não se dá apenas fazendo aulas de dança, mas que se trata de uma formação complexa, que passa por diversas áreas do conhecimento.
- **Dança contemporânea:** peça a eles que identifiquem o que é dança contemporânea segundo o ponto de vista da artista. É importante que identifiquem que a dança contemporânea não é um estilo estético formal, no sentido de ser uma coletânea de passos, mas um sistema de pensamentos sobre a dança e o corpo.
- **Processos criativos:** oriente os estudantes a destacar informações sobre o processo criativo da artista e da companhia. Eles devem perceber que os pontos de partida para uma criação artística podem ser diversos, porém que todos passam pelo olhar pessoal de cada artista. Destaque que qualquer assunto, situação, local ou elemento pode ser disparador de um processo de criação. O importante é compreender que esses “temas” geralmente são o ponto de partida e o fio condutor de um processo que não tem de antemão lugar de chegada.

Sugestão de atividade

Proponha aos estudantes que entrevistem artistas locais usando as mesmas perguntas da entrevista com a Luciana Bortoletto.

Oriente-os a fazer pequenas adaptações nas perguntas da entrevista, para que seja possível entrevistar artistas de outras linguagens, além da dança.

Continua

137

Continuação

Além disso, a fim de prepará-los para esta busca por artistas locais e de ampliar o campo de possibilidades de investigação, pergunte aos estudantes quem eles imaginam que possam entrevistar. Incentive-os a buscar artistas que realizam seus trabalhos na rua ou em outros espaços não convencionais. Outra possibilidade é procurar centros culturais onde algum artista se apresente ou ministre cursos e oficinas.

Se for possível, oriente-os a fazer as entrevistas em duplas ou trios.

Peça-lhes que façam o registro da entrevista usando o diário de bordo.

Se for possível e o artista permitir, oriente-os a fotografar o entrevistado usando uma câmera de celular.

Depois de realizadas as entrevistas, promova uma conversa com os estudantes sobre as diferenças ou as semelhanças entre as respostas que obtiveram e as de Luciana Bortoletto. Converse também sobre como foi essa experiência, que tipos de trabalhos artísticos os artistas entrevistados realizam etc.

Ao final, oriente a criação de um mural coletivo usando cartolinas, papel sulfite ou algum outro material que tenha à disposição na escola. Palavras de revistas e jornais também podem ser usadas para compor esse mural.

Peça aos estudantes que coloquem nele os nomes e as frases registradas nas entrevistas, que tipo de trabalho realizam os artistas entrevistados e outras informações que considerarem relevantes incluir ali. Se possível, faça impressões das fotografias dos artistas produzidas pelos estudantes e inclua no mural.

O mural pode se tornar uma espécie de museu vivo, com referências de artistas que poderão inspirar criações artísticas dos estudantes, abrir debates sobre processos criativos e trajetórias etc. O espaço também pode ir se ampliando caso os estudantes queiram colocar outros artistas locais nele, além dos entrevistados.

Entrevistador: Luciana, para um jovem que se interesse por trabalhar com dança, o que você lhe sugere para iniciar sua trajetória nessa linguagem?

Luciana Bortoletto: A pessoa precisa ter muita perseverança e curiosidade. Ler, estudar, conhecer a história da dança, ir a espetáculos de dança de diferentes estilos e em diferentes ambientes. Ver teatro, ir ao cinema. Gostar de movimento e de expressão. Saber quem são as pessoas que fazem a história da dança no Brasil e em sua cidade; reconhecer-se dentro da história e ser protagonista da própria história! Fazer aulas práticas de dança e de consciência corporal. Defender a dança como profissão, já que, em nosso país, as pessoas consideram a arte e a cultura coisas supérfluas, [apenas] como 'lazer'. Dança é profissão regulamentada e deve ser valorizada. Há pouco reconhecimento da sociedade em relação a essa profissão do artista da dança. O jovem interessado em ser artista da dança precisa ter em mente que a arte não é somente a técnica, mas sim um modo de ser e de estar no mundo. Por isso, é tão importante estudar. Há universidades públicas e particulares, e boas escolas livres. Bons grupos [de dança] para assistir, conhecer, se aproximar. O artista da dança é sempre curioso e atento.

Entrevistador: Pode falar um pouco sobre a dança em espaços não convencionais, na perspectiva da dança contemporânea?

Luciana Bortoletto: A dança contemporânea não é exatamente um 'estilo' de dança, mas sim um modo de pensar o corpo, o movimento, a criação. Assim, o artista da dança contemporânea está sempre indagando o momento histórico no qual está inserido, e há um desejo de dialogar, questionar e provocar outros modos de se relacionar com o seu lugar de atuação, com a cidade [onde vive], com as pessoas que podem ser potencialmente o público. Dançar na rua não é simplesmente usar a rua como cenário. A dança é criada em contexto com o lugar, ou seja, o público não é apenas observador passivo, e a dança é um modo de praticar a cidade, habitá-la, questionar sobre normas impostas sobre os corpos que habitam a cidade e sobre o modo como nos relacionamos com ela.

Entrevistador: Como surgiu a proposta do espetáculo **Solos de rua**? Como foi a concepção artística desse espetáculo?

Luciana Bortoletto: Eu era moradora do Centro de São Paulo e me intrigava ver pessoas jogadas no chão feito 'coisas'. Misturadas aos detritos, em meio a esses detritos e ignoradas [pelos transeuntes e pelo poder público]. O fato de naturalizarmos a miséria e descartarmos o lixo 'dentro' das ruas. Ao mesmo tempo, encontrei um manifesto denominado 'As embalagens', do encenador polonês Tadeusz Kantor (1915-1990), no qual ele faz uma relação muito interessante entre a embalagem e o ser humano, sobre o que, em um momento, é útil e, no outro, é descartável. Assim, comecei a 'embalar' meu próprio corpo e a investigar, com outros bailarinos, maneiras de explorar o corpo misturado a grandes lonas plásticas que se mesclam à paisagem urbana. Ora parecemos coisas, detritos. Ora nos apresentamos como pessoas. Indagamos sobre como viver na cidade e utilizamos esse manifesto, um texto teatral, para nos basear na criação da dramaturgia.

Atuamos no centro histórico de São Paulo e escolhemos uma rua para criar a partir dela, com suas singularidades. [Em **Solos de rua**] São nove pessoas em cena, entre músicos e dançarinos, e quase vinte profissionais envolvidos, entre figurinistas, artistas convidados, produção [...]."

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em agosto de 2018.

CARÇAÇA

Observe a fotografia reproduzida nesta página. Ela mostra uma cena de **Carçaça**, espetáculo de dança do Grupo Strondum, de Uberlândia (MG). A principal proposta desse grupo é levar espetáculos de dança para espaços não convencionais, como prédios abandonados, construções, ruas e praças.

Assim como as propostas de espetáculos que conhecemos nas páginas anteriores, o espetáculo **Carçaça** acontece em um espaço aberto. Note que os dançarinos se apresentam ao redor e sobre uma carçaça de automóvel. Em sua opinião, por que o grupo teria escolhido um automóvel como elemento cênico para esse espetáculo?



Apresentação de **Carçaça**, do grupo Strondum, em Campinas (SP), em 2015.

Em **Carçaça**, o Grupo Strondum propõe uma reflexão a respeito do consumo exagerado que marca o mundo contemporâneo. A escolha do automóvel como principal elemento cênico reafirma esse objetivo, pois o automóvel constitui um dos símbolos do capitalismo.

No espetáculo **Carçaça**, a dança é coreografada em pequenos segmentos, sem estabelecer cenicamente a ligação cronológica entre um segmento e outro. O grupo chama esses segmentos de “células coreográficas”, pois apresentam aparentes características isoladas, que, juntas, constituem um “tecido cênico”: o espetáculo.

Contextualização

Caso ache oportuno, você pode ampliar as informações sobre o Grupo Strondum, que iniciou seu trabalho em 2003, na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. O espetáculo **Carçaça** teve sua primeira apresentação em 2010 e, desde então, é exibido em espaços públicos. Os artistas interagem entre si, com o público e com uma carçaça de automóvel danificada chamando a atenção para a simbologia inerente a esse meio de transporte e para a reflexão sobre objetos que perdem sua utilidade.

Comente com os estudantes que também existem espetáculos de dança contemporânea que acontecem no palco italiano.

Experimentações

Essa proposta será uma preparação para a atividade ao final do Tema 2 e para a seção **Pensar e fazer arte** ao final do Tema 3. No entanto, ela pode ser realizada também de forma independente.

Peça aos estudantes que tenham em mãos os diários de bordo. Defina com eles tempos máximos para cada momento.

Antes de começar, pergunte o que eles entendem por cartografia e, caso considere oportuno, comente que cartografia é uma atividade científica que envolve a produção de mapas, plantas e outras representações gráficas dos espaços. Nessa experimentação, a cartografia será usada como uma referência para a criação poética.

Momento 1: incentive os estudantes a pensar nessa escolha de forma subjetiva e individual. O objetivo é que eles façam uma cartografia afetiva, ou seja, que eles pensem no espaço em relação aos próprios afetos: pode ser um lugar onde eles gostem de sentar e ouvir música, um muro que tenha um desenho que considerem muito bonito, uma trave da quadra onde o estudante tenha marcado um gol importante, um degrau da arquibancada onde tenha acontecido uma conversa significativa com alguém etc.

Considerando essas escolhas subjetivas, eles vão se dividir entre os locais e realizar exercícios de observação e registro do espaço, percebendo como outras pessoas usam ou transitam por esse lugar.

Sugira que comecem a proposta corporal com o máximo de silêncio e concentração que conseguirem. Ressalte também que, neste momento, a ideia é caminhar, e não dançar.

Momento 2: o cartógrafo ou os cartógrafos serão as pessoas do grupo que vão conduzir a turma pelos espaços para praticar as ações do grupo, praticando a cartografia. Esses trajetos podem ser contínuos: quando um grupo

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Ao longo deste Tema, você conheceu diversos grupos que desenvolvem propostas de dança em espaços não convencionais, como ruas e praças. Agora, a partir dessas referências artísticas e da entrevista sobre cortejo que realizou em grupo, você vai criar com os colegas uma cartografia pela escola que possibilite a todos perceber o ambiente do ponto de vista de cada um.

Momento 1 – Cartografar

- Organizem-se em grupos com quatro integrantes.
- Conversem sobre os espaços da escola de que mais gostam. Façam uma lista desses espaços no diário de bordo.
- Agora, vocês vão se organizar para que cada um vá a um espaço; se houver menos espaços escolhidos do que o número de integrantes do grupo, dois ou mais integrantes podem ir para o mesmo local.
- Observem atentamente o espaço em que estão e como as pessoas o percorrem. Usando poucas palavras, façam anotações no diário de bordo sobre o que vocês observaram e conversem sobre o que perceberam.
- Experimentem diferentes maneiras de percorrer esses espaços. Evitem trajetos únicos que sejam retas com começo, meio e fim. Procurem criar deslocamentos que vão e voltam pelos espaços, param no meio do caminho, fazem círculos ou outras possibilidades que o grupo quiser experimentar.
- Registrem os deslocamentos incomuns que vocês fizeram pelos locais, usando apenas linhas. Após terminar o mapa dos percursos, passem a caneta ou o lápis em algumas linhas, reforçando os modos de percorrer os espaços que vocês consideraram mais interessantes.

Momento 2 – Relevos

- Voltem para os espaços destacados no mapa, pensando em novas maneiras de

se movimentar entre eles. Vocês podem consultar o diário de bordo e experimentar alguns movimentos dos cortejos descritos pelos entrevistados na atividade da página 136. Façam os movimentos entre os espaços durante um tempo e, aos poucos, comecem a transformá-los em novas movimentações e ações.

- A partir desses movimentos, escolham uma ação para cada lugar. Por exemplo: na quadra, deitem-se no chão e observem o céu; no corredor da escola, andem “colados” à parede etc.
- Anotem a trajetória com as indicações de ação no mapa e escolham quem será o cartógrafo (podem ser cartógrafos também).

Momento 3 – Cartógrafos

- Seguindo as orientações do professor, cada grupo vai conduzir a turma para experienciar a trajetória que criou, observando as ações corporais definidas para cada espaço.
- Retornem à sala de aula e compartilhem a experiência, tanto de criar as cartografias e conduzir esse trajeto sensível-poético quanto de assistir, como público participante, aos trajetos dos colegas.
- Ao final, procurem responder às seguintes questões: essa atividade mudou o modo como percebemos e nos relacionamos com o espaço? Que experiências as trajetórias dos outros grupos possibilitaram?

140

Continuação

encerra, o outro já começa. Pode ser que os estudantes comecem a praticar as ações com os grupos ou que apenas caminhem; deixe que eles participem da proposta como preferirem. Lembre-se de que você, assim como eles, faz parte do público participante.

Momento 3: faça a mediação da conversa com toda a turma, trazendo as perguntas indicadas no momento que considerar oportuno. Se desejar, faça perguntas adicionais para aprofundar as reflexões dos estudantes. Lembre à turma que é importante acolher as reflexões de todos, inclusive aquelas que possivelmente se referem a sensações não tão agradáveis, como incômodo e ansiedade, por exemplo. Ressalte que as pessoas podem ter sensações diferentes e que é fundamental que as reconheçam.



DANÇA NA RUA OU DANÇA DE RUA?

DANÇA DE RUA

No Tema 1, você conheceu grupos que apresentam seus espetáculos de dança nas ruas. Esses são grupos da chamada dança contemporânea e dedicam-se ao desenvolvimento de propostas que visam repensar a relação da arte com o espaço, aproximando-a do público.

As ruas e as praças, no entanto, são o cenário de diversas apresentações de dança que surgiram em espaços urbanos – as denominadas **danças urbanas**. O *break* é uma das mais conhecidas dessas danças urbanas. Observe a fotografia reproduzida a seguir.



Dançarinos dançam *break*, nas ruas de Budapeste, na Hungria. Fotografia de 2016.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário
de bordo.

1. Você já dançou ou já assistiu a alguma apresentação de *break*? Em caso afirmativo, comente com os colegas como foi essa experiência.
2. Você conhece algum movimento característico do *break*?

141

Objetivos

- Conhecer e valorizar as chamadas danças urbanas.
- Identificar as várias expressões artísticas da cultura *hip-hop*, como o *break* (na dança), o grafite (nas artes visuais) e o *rap* (na música).
- Entender o papel desempenhado pelo DJ.
- Reconhecer a rua como espaço de celebrações e perceber o frevo como um bem do patrimônio cultural brasileiro.
- Participar de atividade de dança, tendo como base os passos do *break* e do frevo.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR10), (EF69AR11), (EF69AR12), (EF69AR13), (EF69AR15), (EF69AR16), (EF69AR33), (EF69AR34) e (EF69AR35).

Contextualização

Comece este Tema perguntando aos estudantes sobre seus conhecimentos prévios quanto ao universo das danças urbanas e abra espaço para que compartilhem saberes entre eles. Caso julgue conveniente, comente com a turma que essas danças são um agrupamento de vários estilos que existem nos ambientes urbanos e têm relação direta com os espaços das cidades. As danças urbanas surgiram com os negros nos Estados Unidos e os imigrantes, influenciadas pelo sapateado irlandês e pelas danças africanas.

Foco na linguagem

1. Incentive os estudantes a lembrar de situações em que dançaram, mesmo que por “brincadeira”, como festas ou encontro com amigos. Se eles não se lembrarem de ter visto alguém dançando *break* ao vivo, talvez tenham visto esse estilo de dança em filmes ou vídeos.

2. Estimule os estudantes a falar sobre quais movimentos do *break* eles conhecem. Se não souberem os nomes dos movimentos, peça-lhes que os descrevam, como “girar com a cabeça no chão”, “movimentos rápidos com os pés” etc. Caso os estudantes digam que não sabem ou não conhecem, sugira um exercício de imaginação. Pergunte o que, para eles, seriam movimentos de *break*.

Contextualização

Pergunte aos estudantes se eles conhecem o movimento *hip-hop* e, em caso afirmativo, de quais artistas e coletivos se lembram.

Apresente a eles informações a respeito do contexto em que o *hip-hop* surgiu e de como se tornou um movimento social e cultural presente em todo o mundo. Comente que a cultura *hip-hop*, essencialmente urbana, reflete os conflitos oriundos de discriminações e desigualdades acentuadas nas cidades. Em sua origem, o movimento estava relacionado à busca de jovens negros que viviam na periferia de Nova York, nos Estados Unidos, por melhores condições de vida. Explique que muitos jovens que pertenciam a gangues e praticavam crimes encontraram na cultura *hip-hop* um meio para transformar sua realidade e buscar maneiras para construir um futuro melhor.

Em seguida, retome as referências que eles trouxeram, perguntando se percebem ou não essas características nelas também. Atualmente, o movimento *hip-hop* nos EUA tem diversas vertentes, que não necessariamente têm as características do movimento no início. Já no Brasil, o aspecto de denúncia, por exemplo, segue com força em algumas linguagens, como no *rap*.

Caso os estudantes não tragam nenhuma referência ou cite apenas exemplos internacionais, considere orientar uma pesquisa, em um momento oportuno, sobre algumas referências brasileiras no movimento *hip-hop*.

A CULTURA HIP-HOP

O *break* surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos, como parte de um movimento cultural que reunia elementos das culturas latino-americana e afro-americana. Esse movimento cultural recebeu o nome de *hip-hop* e disseminou-se por diversos países. Além do *break*, são expressões do movimento *hip-hop* o grafite, nas artes visuais, e o *rap*, na música. A partir dessas diversas linguagens artísticas, o movimento começou reivindicando os pontos de vista e as vozes de jovens que eram marginalizados e invisibilizados na sociedade. Essa reivindicação segue presente no trabalho de muitos artistas e coletivos.



EDISON GRANDISOLPULSAR IMAGENS

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

O artista Ludu grafita um muro da cidade de São Paulo (SP), em 2017.

Entre os pioneiros do *hip-hop*, destaca-se o **DJ** (abreviação de *disc jockey*) estadunidense Afrika Bambaataa (nome artístico de Kevin Donovan). O DJ é o profissional que programa e reproduz as músicas que tocam em programas de rádio, em eventos ou em festas. Em 1986, Afrika Bambaataa lançou a canção "Planet rock", considerada o marco inicial do movimento *hip-hop*. Bambaataa viaja o mundo todo divulgando a cultura *hip-hop*.

O *hip-hop* chegou ao Brasil na década de 1980 e, em pouco tempo, consolidou-se, principalmente, entre os jovens moradores das periferias das grandes cidades.

Por dentro da arte

O rap

Abreviação de *rhythm and poetry* (“ritmo e poesia”), o **rap** é um estilo de música popular que se caracteriza pela interpretação de rimas improvisadas sobre um acompanhamento rítmico.

O responsável por compor e cantar as letras de *rap* é o **MC** (abreviação de *master of ceremonies*, o “mestre de cerimônias”), também conhecido como *rapper*. Cabe ao DJ propor e trabalhar a sonoridade dos encontros de *rap*. Para produzir os sons eletrônicos que compõem essa base rítmica, os DJs utilizam diversos equipamentos. Um efeito sonoro típico do *rap* é o **scratch** – som provocado pelo atrito da agulha com o disco de vinil.



O DJ Panchez produz o efeito *scratch*, em Kiev, na Ucrânia. Fotografia de 2018.

As letras de *rap*, em geral, abordam questões sociais e políticas e, muitas vezes, relatam situações do cotidiano das pessoas que vivem nas periferias das grandes cidades. A seguir, leia a letra da canção “Lado bom”, de Ferréz.

Lado bom

“Periferia tem seu lado bom
Manos, vielas, e futebol no campão.
Meninas com bonecas e não com filhos
Planejando assim um futuro positivo

Sua paz é você que define
Longe do álcool, longe do crime.
A escola é o caminho do sucesso
Pro pobre honrar desde o começo.

E dizer bem alto que somos a herança
De um país que não promoveu as mudanças
Sem atrasar ninguém, rapaz
Fazendo sua vida se adiantar na paz

Jogando bolinha, jogando pião
Vi nos olhos da criança a revolução
Que solta a pipa pensando em voar
Para não ver o barraco que era o seu lar

143

Por dentro da arte

Pergunte aos estudantes se eles já ouviram alguma música em um disco de vinil.

Pergunte a eles como escutam música atualmente e se usam alguma tecnologia para registrar os sons ou mesmo para criação musical. Nesse momento, você poderá mencionar também suas experiências com as tecnologias, comentando as mudanças no modo de escutar e gravar músicas que você possa ter vivenciado.

Além disso, esses diálogos e conteúdos podem ser uma oportunidade para abordar criticamente a relação que temos com as tecnologias de registro e difusão sonora na criação de obras artísticas. Desde a época dos discos de vinil, por exemplo, artistas usam trechos de outros músicos para criar novas canções.

Continua

Continuação

A apropriação de trechos de outras músicas é um recurso que os DJs usam tanto no *rap* quanto nas músicas *pop* eletrônica. Essa apropriação envolve questões éticas relacionadas ao modo como as referências estão sendo ressignificadas na nova obra, à menção ao autor original etc.

Se considerar oportuno, mencione alguns exemplos, como o grupo de *rap* brasileiro Racionais MC's, que usou trechos de canções de Jorge Ben Jor não apenas para criar as canções, mas também como uma homenagem ao cantor e para explicitar a influência que ele representa para o grupo.

Ao abordar a letra de “Lado bom”, comente com os estudantes que Ferréz é o nome artístico de Reginaldo Ferreira da Silva. Romancista, poeta e cronista, com vários livros publicados, entre eles **Capão pecado**, Ferréz é considerado representante da literatura marginal. Ligado ao movimento *hip-hop*, em suas obras fala das vivências da população mais pobre da periferia das cidades grandes.

Foco na linguagem

1. Incentive os estudantes a refletir e comentar elementos ou trechos que despertam o interesse deles.

2. Os estudantes devem mencionar o fato de a letra tratar de questões do cotidiano da periferia e de o acompanhamento ser feito pelos sons produzidos por um DJ. Espere-se que eles também citem a utilização do efeito *scratch*.

Sugestão de atividade

Peça aos estudantes que se reúnam com dois colegas e criem uma letra de *rap*. Incentive-os a transformar em rima suas experiências e percepções sobre o local onde moram, a cidade e como as pessoas se relacionam. Ao final, peça que leiam em voz alta e compartilhem com a turma toda.

Periferia lado bom o que você me diz
Alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime
Sua paz é você que define

Refrão
(2x)

E nessa pipa no céu eu vi planar
A paz necessária para se avançar
Ânimo, positivismo em ação
Hip-hop, cultura de rua e educação

Foi assim que criaram e assim que tem que ser
O mestre de cerimônia rimando pra você
Enquanto o DJ troca as bases
O grafiteiro pinta todo o contraste

Da favela pro mundo
O caminho do rap pelo estudo
Por isso eu não me iludo
Roupa de marca não é meu escudo

Detentos, já te disse no começo
E estudar do sucesso é o preço
Porque a fama não cabe num coração pequeno
Então positivismo pra vencer, vai vendo

Periferia lado bom o que você me diz
Alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime
Sua paz é você que define.”

Refrão
(2x)

LADO bom. Ferréz. Disponível em: <http://blog.ferrezescritor.com.br/2005/10/lado-bom.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

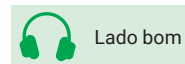


O grafite realizado em um muro de uma escola na cidade de São Paulo (SP), pelos artistas Jana Joana e Vitché, ilustra alguns elementos da letra do rap "Lado bom". Fotografia de 2005.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Que elementos da letra da canção despertam seu interesse?
2. Ouça o áudio "Lado bom", de Ferréz e converse com os colegas sobre os elementos do rap que podem ser identificados em "Lado bom".



Entre textos e imagens

Manifestações culturais afro-brasileiras

[...]

A importância da palavra entre as sociedades africanas reaparece numa das mais fortes manifestações afro-brasileiras contemporâneas: o *rap*. Nele, a força da musicalidade africana está presente em circuitos que unem os negros dos Estados Unidos aos negros do Brasil, principalmente do Rio de Janeiro e de São Paulo. Tanto os ritmos marcados e repetitivos como a força da palavra, e especialmente da palavra cantada, remetem a características das sociedades africanas. Além de narrar fatos do cotidiano e fazer a crônica dos acontecimentos, como fazem as sociedades africanas, as letras das músicas de *rap* denunciam a opressão e a marginalização a que estão submetidos os habitantes das periferias dos grandes centros urbanos, em sua maioria negros e mestiços. Geralmente acompanhando a música há um tipo específico de dança, conhecido como *break*, no qual as marcas africanas também são evidentes. Não mais o requebro de quadris e o meneio de ombros presentes no samba, mas a quebra dos movimentos na qual a parte superior e a parte inferior do corpo se tornam quase independentes uma da outra, o que também é tipicamente africano.

O *rap* surge em um momento em que a adoção dos valores do mundo branco dominante não é mais vista como necessária no caminho da ascensão social e em que as raízes africanas são valorizadas em vez de negadas. A contestação da ordem social e a denúncia da violência presentes nas letras desse gênero musical fazem parte de um movimento de valorização da negritude que tomou corpo a partir da década de 1960. Nelas não há mais a visão de um país no qual as diferentes raças convivem em harmonia, sendo expostos os conflitos, os privilégios e as diferenças sociais entre brancos, negros e mestiços. Além de denunciar a opressão e a violência que pesam sobre as populações da periferia, os grupos de *rap* muitas vezes se engajam em atividades que visam enfrentar os problemas dessas comunidades, como promoção de oficinas e palestras voltadas para o aperfeiçoamento profissional e intelectual das pessoas. Dessa forma, apesar de serem vistos com suspeita pela opinião pública, sendo acusados em alguns casos de incitar à violência em virtude da crueza das letras que cantam, muitas vezes, além de serem canais de denúncia da exclusão e da marginalização dos afro-brasileiros, empreendem ações que buscam solucionar os problemas que afligem esses grupos e, portanto, uma transformação na ordem social em vigor.

[...]

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006. p. 138-139.

Questões

1. De acordo com o texto, por que o *rap* e o *break* são considerados manifestações culturais afro-brasileiras?
2. Quais são as diferenças entre os movimentos do samba e os movimentos do *break* apresentadas no texto?
3. Você conhece outras danças que são influenciadas pelas culturas africanas ou são praticadas nos países do continente africano?

Faça no diário de bordo.

145

Questões

1. Espera-se que os estudantes comentem que o *rap* e o *break* trazem elementos das culturas africanas, como o ritmo e as narrativas das letras do *rap* e os movimentos característicos do *break*.
2. A diferença, segundo o texto, está na quebra dos movimentos, que faz com que as partes superior e inferior do corpo tornem-se “independentes”.
3. Incentive os estudantes a mencionar referências de danças que considerem ser influenciadas pelas culturas africanas ou praticadas nos países do continente africano, mesmo que eles não tenham todas as informações sobre essas danças. Caso não conheçam nenhuma referência ou não tenham muitas informações, oriente uma pesquisa sobre essas referências culturais. Ressalte também a importância de buscarem as especificidades dessas referências (país/local e etnia de origem) para não cometerem generalizações.

Entre textos e imagens

Orienta a leitura do texto. Comece pedindo que façam a leitura individualmente e anotem os trechos e as palavras que chamaram a atenção deles. Em seguida, incentive-os a comentar os destaques que fizeram. Assim, vocês começam a dialogar com o texto antes da leitura.

Por fim, peça a quatro estudantes que se sentem à vontade que leiam o texto em voz alta, cada um uma parte. Para dividir essa leitura, sugira que um comece e leia até o momento que quiser parar, em seguida o outro começa a ler até decidir parar e assim por diante.

A escuta do texto lido em voz alta e por mais de uma voz, possivelmente, fará com que os estudantes compreendam outros sentidos do texto que não perceberam na leitura silenciosa. A partir desses contatos com o conteúdo, comece a trabalhar as perguntas com a turma.

Contextualização

Comente com os estudantes que não é só no caráter de resistência social que o *break* e a capoeira têm pontos em comum. Além de ambos serem uma maneira de os jovens reinventarem seu cotidiano, refletindo sobre questões socioculturais, essas duas manifestações apresentam semelhanças em seus movimentos e sua estrutura corporal, também chamada de **base**. Por exemplo, o **freeze**, nome que se dá aos movimentos estáticos dos *bboys*. Nesses movimentos, os dançarinos fazem pausas em diversas posições complexas, como se estivessem congelados, por isso o nome **freeze**. Esse elemento também está presente na capoeira quando os capoeiristas ficam suspensos na mesma posição, provocando o oponente durante a luta. Podem ser destacados outros movimentos comuns às duas manifestações, como giros de cabeça, giros e paradas de mão, estrelinha, saltos mortais, giros no chão com as costas etc. Outro elemento comum é a musicalidade e o ritmo: tanto o *break* quanto a capoeira contam com a música para acontecer. Nas duas situações, dança e luta estão presentes: na capoeira, uma luta “dançada”, acompanhada pelos instrumentos musicais. No *break*, uma dança com elementos de luta, no enfrentamento das batalhas, por exemplo.

Experimentações

Abra um espaço dentro da sala de aula para experimentar a batalha de dança. Quando os estudantes formarem a roda, pergunte se já tinham ouvido o termo “batalha” em referência a uma prática de dança, se conhecem essa prática ou já participaram dela. Nessa conversa, caso alguns estudantes conheçam ou já tenham participado de uma batalha, pergunte que estilo musical era tocado. Durante a prática, se necessário, ressalte a importância de os estudantes acolherem a forma como

Continua

O BREAK

Agora, pense em uma festa em que haja muita música e na qual ocorram pequenos intervalos para realizar a troca entre os DJs. O que você faria nesses intervalos?

Em Nova York, Estados Unidos, na década de 1970, os dançarinos usavam esses intervalos para dançar e mostrar suas danças nos *block parties* – as festas de quarteirão, que eram realizadas nas ruas da cidade. Por acontecerem nesses espaços de **quebra** que havia entre as músicas, essas danças foram chamadas *breakdance* (ou *break*, que significa “quebra”, em português). Os dançarinos são chamados *bboys* e *bgirls*, os *breakboys* e as *breakgirls*.

Reunidos em grupos (chamados *crews* – “tripulações”, em português), esses dançarinos faziam da dança uma possibilidade de demarcar seu território, mostrar suas habilidades e compartilhar os propósitos de resistência às injustiças sociais. Você sabia que a capoeira também teve e ainda tem esse mesmo caráter de resistência social?

De origem afro-brasileira, a capoeira era praticada por africanos escravizados como um modo de resistência cultural e de defesa e, por muito tempo, essa prática foi proibida. Atualmente, a capoeira é praticada por pessoas das mais variadas origens sociais, tanto no Brasil quanto no exterior.

Apresentação de capoeira, em Salvador (BA), em 2017.



Dançarino de *break*, em Nova York, Estados Unidos. Fotografia da década de 1980.



Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Forme uma roda de dança com toda a turma para experimentar uma batalha de dança, na sala de aula.

Procedimentos

- Lista do DJ: junto a toda a turma, escolham algumas canções que vão tocar na roda.
- Aquecer a roda: com as orientações do professor e em roda, aqueçam o corpo para começar a batalha.
- Regras da batalha:
 - Um ou dois estudantes serão os DJs, enquanto os outros fazem a roda e começam a dançar. Essas funções podem se revezar para que todos possam dançar.
 - Os DJs colocam uma música para tocar por alguns segundos, um estudante entra na roda e começa a dançar. Quando os DJs mudarem a faixa musical, outra pessoa deve entrar na roda para dançar e desafiar quem veio antes, tentando dialogar com os movimentos que o colega estava fazendo.
 - Vocês podem também entrar em duplas ou trios para batalhar.

146

Continuação

cada pessoa dança. Diga-lhes que todos os movimentos que praticamos, dos mais simples aos mais complexos, são pessoais e devem ser respeitados em sua singularidade.

- As canções escolhidas podem ser de estilos diferentes e podem ser apenas trechos.
- Antes de começar a dança, faça um breve aquecimento: peça aos estudantes que deem pequenos saltos no lugar onde estão tirando apenas os calcanhares do chão e depois os pés inteiros. Faça isso por pouco segundos, cerca de dez repetições para cada tipo de pulo. Depois, peça a eles que chacoalhem as pernas, os pés, os braços, as mãos e que façam círculos com a cabeça, para um lado e para o outro. Em seguida, comece a roda da batalha.
- Repasse as regras da batalha com os estudantes e comece o jogo com eles. Lembre-os de que o mais importante é se divertir e experimentar esse modo de dançar, ou seja, nesse momento o foco não está na competição. A partir dessa prática com a turma, aprofunde no conteúdo sobre batalhas na página 147.

AS BATALHAS

Com o surgimento do *break*, iniciaram-se as **batalhas**. Essas batalhas são competições nas quais dançarinos ou grupos de dançarinos se apresentam, frente a frente, e são julgados pelo público.



URBANPHOTOS/FRANKLIN DOUGLAS MARQUES

Dançarino se apresenta em encontro de *bboys* e *bgirls* realizado em Brasília (DF), em 2018.

Embora originalmente o termo *batalha* tenha em seu significado algo que remete à violência (as guerras, por exemplo), as batalhas de *hip-hop* surgiram no contexto dos bairros pobres de Nova York, justamente para combater a violência que havia ali. Os fundadores do movimento *hip-hop* propunham que os conflitos entre grupos fossem substituídos por encontros de dança em que eles se enfrentassem de modo não violento, dançando. Esses grupos, como vimos anteriormente, são chamados *crews*.

Ao longo do tempo, as batalhas foram se modificando, deixando os territórios de conflito e ampliando o alcance para outras partes do mundo, preservando algumas características comuns: toda batalha formal deve ter um MC (o mestre de cerimônia), um DJ (aquele que escolhe as músicas), os jurados (que são os avaliadores) e os *crews* (individuais ou coletivos).

Hoje, as batalhas também ampliaram a gama de possibilidades da dança: vários estilos podem participar dessas batalhas, dançando em grupos ou individualmente. Nas batalhas tradicionais, há sempre um jogo entre a música e a dança, pois os dançarinos, em geral, não sabem o que será tocado, possibilitando, assim, a criação de danças durante a batalha. Isso faz com que as danças urbanas não se cristalizem e estejam sempre vivas e dinâmicas.

Contextualização

Se julgar oportuno, comente com os estudantes que existem regras e critérios de votação para uma batalha de *break*. Há critérios relacionados ao grupo, como a sincronicidade (se todos dançam juntos em uníssono), a presença de palco (se o grupo consegue prender a atenção de todos ao dançar) e a coreografia (se a coreografia é bem construída e inovadora). Também há critérios relacionados a apresentações individuais de *bboys* e *bgirls*, entre os quais se destaca a qualidade da execução de alguns passos, como o *toprock*, o *footwork*, o *freeze* e o *powermove*.

Outros critérios considerados nos julgamentos das batalhas são a postura do grupo durante a batalha, a dificuldade das sequências e se o grupo consegue “provo-car” o adversário e reagir com criatividade às “provocações”.

Contextualização

Pergunte se alguém já assistiu a algum espetáculo ou se pratica alguma dança, como *jazz*, balé etc. Depois de eles terem respondido, converse sobre como é seguir e aprender passos que eles não inventaram e proponha uma discussão sobre os **códigos** da dança (movimentos preexistentes) que engessam o corpo e não possibilitam criar ou interpretar as danças de modo subjetivo. Proponha também uma discussão sobre o processo contrário: os códigos que estabelecem uma base para a criação, que pode ser o caso das danças urbanas. Comente com eles ainda que existem danças criadas inteiramente por seus intérpretes (os chamados “intérpretes-criadores”), que não seguem passos ou movimentos básicos predeterminados.

No entanto, tanto no caso de danças criadas com base em códigos quanto aquelas que não necessariamente partem de códigos predefinidos, as práticas de improvisação de movimentos estão presentes como ferramentas para criar.

Auxilie os estudantes na leitura completa da imagem. Comente que um dos bailarinos (de blusa marrom) está entre os níveis médio e alto, enquanto o outro (de blusa azul) está entre os níveis médio e baixo.

Comente que os dançarinos mantêm o contato visual o tempo todo durante a batalha.

Comente também que o público participa como uma torcida de futebol, incentivando o dançarino para o qual torcem.

OS MOVIMENTOS DO BREAK

Existem algumas danças que são compostas de passos ou de movimentos básicos preexistentes. Você sabe dizer algumas danças que têm essa característica?

Essas danças são chamadas **codificadas**, pois trazem um código preestabelecido historicamente, que deve ser compreendido e seguido por todos aqueles que a praticam.

De certo modo, esse é o caso do *break*. No *break*, existem alguns movimentos essenciais, criados ao longo das décadas, e que todos os dançarinos aprendem quando se dedicam ao *hip-hop*, mas que, em uma batalha, podem e devem ser recriados pelos dançarinos.

E você? Alguma vez, já participou de uma batalha de *break* ou já assistiu a alguma? Percebeu que os movimentos são individuais, predominantemente fortes, rápidos e diretos?

No *break*, os dançarinos, em geral, exploram todos os níveis do espaço (os níveis alto, médio e baixo) e seu olhar permanece fixo no dançarino rival ou nos jurados. Observe a fotografia a seguir.



Dançarino se apresenta em encontro de *bboys* e *bgirls* realizado em Brasília (DF), em 2018.

148

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

TOPROCKE E FLOOR ROCKS

Nas apresentações de *break* há, inicialmente, um conjunto de movimentos mais simples que são realizados em pé (nível alto) pelos dançarinos, denominados *toprock*.

Esses são considerados “movimentos de aquecimento”, pois são executados anteriormente às séries e às sequências principais que os dançarinos realizam.

Os chamados *floor rocks* também são característicos do *break* e são movimentos realizados no nível baixo com o apoio dos pés e das mãos. Observe a fotografia a seguir.



Os dançarinos acompanham a batida do *rap* em pé e fazem movimentos com o corpo, que imprime o ritmo. São Caetano do Sul (SP), 2014.



Dançarina executa os *floor rocks* utilizando o apoio das mãos e dos pés no chão (nível baixo) para girar e se equilibrar. São Caetano do Sul (SP), 2014.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Agora, vamos decodificar alguns movimentos do *break*? Experimente alguns códigos, compreenda-os à sua maneira e transforme-os.

Momento 1 – Dançar o código

- Dance, livremente, com os movimentos de *break* que você conheceu nesta página.
- Em seguida, reúna-se com dois colegas e mostrem um para o outro como estão fazendo, compartilhando soluções para os movimentos.
- Use o ritmo e a letra da canção “Lado bom”, do artista Ferréz, e perceba que, aos poucos, a dança vai se aproximando da sua maneira de dançar.

Momento 2 – Decodificar

- Improvise novos movimentos, criando variações.
- Combinem os movimentos que aprenderam, variações deles e outros que possam surgir nas trocas com os colegas e com os estímulos da música.

- O break* é uma dança autoral, cada pessoa pode inventar a própria maneira de dançar. Valorize o modo como os colegas dançam.

Momento 3 – A rua é a escola

- Com a orientação do professor, experimentem essas maneiras de dançar, ocupando os espaços da escola.
- Aproveitem os espaços de que mais gostam. Nesse momento, toda a turma vai se reunir para dançar, como se fosse a rua.
- Dancem em trios. Não é necessário ter música. Quem estiver acompanhando pode bater palmas em um ritmo similar ao *rap* para orientar cada trio que for dançar.
- Ao final, sentem-se em roda em um desses lugares para conversar sobre essa experiência.

149

Experimentações

Arraste as carteiras para obter um espaço vazio no centro da sala ou realize essa atividade em espaço amplo. Se considerar necessário, retome com os estudantes a noção de código na dança.

Momento 1: nesse primeiro momento, os estudantes devem explorar individualmente, ao som da música, os movimentos de *break*. Enfatize que o mais importante é que eles experimentem os movimentos a partir dos corpos de cada um, respeitando suas especificidades e seus limites. Insista para que eles se divirtam, sintam prazer com a dança. Peça-lhes que ensinem os movimentos uns aos outros, e sempre ressalte que o movimento que é fácil para um estudante pode não ser tão fácil para outro. Assim, oriente-os sempre a adaptar os movimentos aprendidos às possibilidades do próprio corpo.

Momento 2: permita que os estudantes improvise a dança em algumas músicas e se divirtam. Fique atento para o caso de haver alguma situação de constrangimento na turma relacionada ao modo como cada

Continua

Continuação

estudante dança. Todas as maneiras de dançar, com trejeitos pessoais e características corporais de cada um, devem ser acolhidas e valorizadas na sua especificidade. O modo de cada dançarino se expressar, inclusive, é uma característica do *break* e de outras danças praticadas na atualidade.

Momento 3: se optar por trabalhar esta prática em articulação à prática do Tema 1, peça aos estudantes que retomem as cartografias e escolham alguns espaços para experimentar a partir da referência do *break*. No entanto, se não estiver trabalhando as práticas de modo articulado, peça a eles que indiquem alguns espaços onde queiram dançar. Nesses espaços, faça rodas com todos em pé, bem descontraídas. Incentive os estudantes a bater palmas e a motivar os colegas que estiverem dançando no centro da roda. Chame a atenção deles para o fato de que este não é um momento de batalha de *break*, e sim um momento de dança coletiva.

O momento da roda de conversa e troca de experiências é também um espaço de avaliação. Por isso, faça perguntas que possibilitem investigar como foi o processo para eles e também que viabilizem reflexões dos estudantes sobre a atividade. Nesta avaliação, opte por focar no processo, e não no resultado final. Por isso, considere também as suas observações e as deles durante o processo. O *break* é uma dança que exige muito treino e dedicação. O importante para essa atividade é observar o envolvimento dos estudantes, a experimentação e a disponibilidade para tentar e criar passos, cada um dentro de suas possibilidades individuais.

Arte e muito mais

No espetáculo **Concreto**, o *break*, com a dança contemporânea, passa a ter o objetivo de compor um novo sentido com base nas ideias, nas vontades e nos objetivos dos criadores da obra.

Esta é uma oportunidade para abordar o **Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo** no contexto da dança. Os dois estilos são formas de arte e podem ocupar tanto as ruas quanto os palcos. Ou seja, assim como a dança contemporânea que historicamente ocupou palcos de teatros passa a ser apresentada nas ruas, as danças de rua praticadas por *bgirls* e *bboys* (nomenclatura usada pelos dançarinos de *break*) também ocuparam os teatros, reafirmando sua importância como arte e expressão cultural afro-brasileira.

Arte e muito mais

Das ruas para os palcos

Atualmente, existem grupos de danças urbanas que estabelecem parcerias com grupos de dança contemporânea a fim de ampliar o universo dessas duas correntes de dança.

Esse é o caso do Grupo Solo de Dança, dirigido pela intérprete Luciana Caetano, e do grupo Mega Break, do *bboy* Jerry-X, ambos de Goiânia (GO). O encontro entre as técnicas desses dois grupos resultou no espetáculo **Concreto**, retratado nas imagens a seguir.



FOTOGRAFIAS: LAYZA VASCONCELOS/GRUPO SOLO DE DANÇA

Os dançarinos Jerry-X e Luciana Caetano em cenas do espetáculo **Concreto**, em Goiânia (GO), em 2014.

No espetáculo **Concreto**, são abordadas as questões políticas, sociais e do cotidiano. As canções e os poemas concretos do músico e poeta Arnaldo Antunes – que conhecemos na Unidade 1 – são o fio condutor desse espetáculo.

A concepção e a direção de **Concreto** são de Luciana Caetano, que também atua como intérprete no espetáculo ao lado do *bboy* Jerry-X.

A RUA COMO ESPAÇO DE CELEBRAÇÃO

A dança também faz parte de festejos e de celebrações que acontecem em todo o Brasil. Um exemplo disso é o **frevo**, expressão musical, coreográfica e poética que surgiu no Carnaval pernambucano no fim do século XIX. Observe a fotografia reproduzida a seguir.



LEO CALDAS/IPSAR/IMAGENS

Grupo de passistas dança o frevo, em Recife (PE). Fotografia de 2018.

Alguns estudiosos propõem que o termo *frevo* tenha se originado da palavra *fervo* (do verbo *ferver*), aludindo ao ritmo “quente” e vigoroso dessa dança. A coreografia do frevo se caracteriza por movimentos frenéticos e intensos em que os passistas (dançarinos) flexionam pernas e braços, subindo e descendo o corpo e dando saltos. Acredita-se que vários desses elementos são desdobramentos da ginga da capoeira.

Outro elemento marcante do frevo é a pequena sombrinha multicolorida que os passistas levam nas mãos. Observe a fotografia desta página.

Contextualização

Ao abordar a questão da rua como espaço de celebração, pergunte aos estudantes se, nos espaços públicos dos lugares onde moram, há festejos que incluem a dança. Caso obtenha resposta afirmativa, incentive-os a compartilhar uns com os outros quais são as características dessas manifestações e pergunte a eles se já participaram de algumas delas. Se sim, estimule-os a conversar sobre suas experiências uns com os outros.

A fim de obter mais informações sobre o frevo, leia o texto “O passo: dança”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual. Caso julgue proveitoso, comente com os estudantes algumas das informações desse texto.

Reserve um tempo para ler com os estudantes a imagem desta página.

Se considerar oportuno, use algumas perguntas como disparadoras da leitura imagética:

- Quais elementos chamam a atenção à primeira vista?
- A imagem traz alguma lembrança?
- Como é o espaço onde os dançarinos praticam a dança?
- Como são os figurinos e adereços que usam?

Aproveite essa pergunta para investigar quais referências e repertórios os estudantes têm e se os associam ou não com o frevo.

Se não comentarem o espaço, fale brevemente sobre a cidade do Recife (PE), cujo centro histórico está localizado na parte da ilha da cidade, junto a um porto. Comente também o figurino que usam (saias curtas, calças justas e *collants* que permitem amplos movimentos) e a sombrinha, adereço que integra os movimentos da dança.

Arte e muito mais

Ao trabalhar essa seção, incentive os estudantes a conversar uns com os outros sobre os saberes deles quanto às práticas corporais e musicais do frevo. Depois de uma primeira troca de ideias, se possível, coloque uma música orquestrada (como a “Marcha nº 1”, do Clube Vassourinhas, criada no final do século XIX por Mathias da Rocha e Joana Baptista e que se tornou a música símbolo do Carnaval pernambucano) ou uma canção com esse ritmo para que os estudantes comecem a imaginar esses movimentos, que fazem parte de nossas referências culturais.

A história do frevo abre diversas possibilidades de estudo e aprofundamento sobre as matrizes culturais brasileiras, e a importância das diversas regiões do país para a conformação dessas matrizes multiculturais.

Este pode ser um momento para trabalhar uma **proposta interdisciplinar** com o componente História e investigar a importância das culturas populares, também chamadas de “não letradas”, para a produção das artes e das identidades no Brasil do século XIX. Alguns elementos dessa história podem ser conhecidos e pesquisados nas exposições virtuais do **Paço do Frevo**, um centro de referência em salvaguarda do frevo focado na difusão, na pesquisa, no lazer e na formação nas áreas da dança e música do frevo, localizado em Recife (PE).

Arte e muito mais

Um bem do patrimônio cultural brasileiro

“O Frevo [...] é uma forma de expressão musical, coreográfica e poética densamente enraizada em Recife e Olinda, no Estado de Pernambuco. [...] Em 2012, o Frevo: expressão artística do Carnaval de Recife foi incluído na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da Unesco.

A história do frevo está registrada na memória coletiva do povo pernambucano, nos modos como essas pessoas povoam a vida sociocultural do Recife, sua forma de organização; participação da população na festa, no cotidiano, nas intenções políticas e sentidos por elas atribuídos. Manifestação artística da cultura pernambucana, desempenha importante papel na formação da música brasileira, sendo uma das suas raízes.

[...]

Do repertório eclético das bandas de música, composto por variados estilos musicais,

resultaram suas três modalidades, ainda vigentes: frevo de rua, frevo de bloco e frevo-canção. Simultaneamente à música, foi-se inventando o passo, isto é, a dança frenética característica do frevo. Improvisada na rua, liberta e vigorosa, criada e recriada por passistas, a dança de jogo de braços e de pernas é atribuída à ginga dos capoeiristas, que assumiam a defesa de bandas e blocos, ao mesmo tempo em que criavam a coreografia. Produto desse contexto sócio-histórico singular, desde suas origens, o Frevo expressa um protesto político e uma crítica social em forma de música, de dança e de poesia, constituindo-se em símbolo de resistência da cultura pernambucana e em expressão significativa da diversidade cultural brasileira.”

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). Frevo. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/62>. Acesso em: 28 fev. 2022.



VERGER, Pierre. **Frevo em Recife**. 1947. Fotografia, digitalização a partir de negativo 6 × 6 cm. Fundação Pierre Verger, Salvador (BA).

- Assim como o frevo, há outras danças brasileiras consideradas patrimônio cultural. Reúna-se em grupo com os colegas e façam uma pesquisa sobre este tema. Vocês devem realizar um levantamento que leve em consideração o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e também os órgãos estaduais e municipais de preservação do patrimônio. Ao final, façam um seminário, usando vídeos como recurso para apresentar a dança que escolheram.

MULTICULTURALISMO

Faça no diário de bordo.

152

Proposta de pesquisa

Essa proposta de pesquisa se relaciona com o **Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo**, com ênfase no subtema **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Os estudantes deverão fazer um levantamento catalográfico na base de dados do *site* do Iphan e/ou dos órgãos de preservação da sua região, estado ou cidade. Eles devem listar e, depois, escolher um único exemplo, que será compartilhado com a turma por meio de um seminário com vídeos, para torná-lo mais dinâmico e fomentar estratégias multimodais de compartilhamento de experiências e conhecimento.

Os estudantes poderão ser avaliados pela cooperação com os colegas, pelo engajamento na proposta, pelo cuidado no levantamento catalográfico e pela qualidade dos seminários.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Agora que você estudou um pouco sobre o frevo, vamos aprender um pouco dessa dança? O frevo é dançado nas ruas das cidades de Pernambuco e em outras cidades do país. É uma dança praticada tanto por pessoas que aprendem a dançar em festas, como o Carnaval, quanto por mestres de frevo e dançarinos profissionais. Nessa experimentação, vamos aprender um dos passos de base da dança, a tesoura.

Momento 1 – Um passo do frevo



Movimento 1



Movimento 2



Movimento 3



Movimento 4

FOTOGRAFIAS: DOTTA2

Menino dançarino ensinando o passo tesoura do Frevo. São Paulo (SP), 2016.

- Vamos aprender o passo tesoura. Esse é um dos passos mais conhecidos do frevo. No passo tesoura, há um movimento cruzado das pernas e dos pés, e há pequenos deslocamentos feitos pelo dançarino à direita e à esquerda.
- Para aprender essa dança, reúna-se em dupla com um colega; enquanto você começa a praticar com o corpo, o colega lê o passo a passo. Depois, vocês trocam de posição.
- Apoie o peso do corpo sobre o pé direito e abra a perna esquerda para a diagonal/frente, como na imagem do movimento 1. Repare que o peso do corpo do dançarino se desloca todo para a perna de apoio. A perna que está aberta fica somente com o calcanhar apoiado no chão!

Experimentações

Mesmo que os estudantes não executem de forma exata os movimentos que compõem o frevo, a proposta pode facilitar o estreitamento das relações entre eles e suas capacidades de compartilhar maneiras de ensinar e aprender os passos dessa dança. Escolha um lugar apropriado para desenvolver a atividade. Pode ser a própria sala com carteiras afastadas ou outro espaço da escola. Estimule a participação lúdica, descompromissada com a execução perfeita dos passos.

Momentos 1: o passo da tesoura inclui alguns movimentos, que combinados compõem a tesoura. Para facilitar para os estudantes, oriente-os a se organizar em duplas para que um leia e outro aprenda com o corpo, a partir das instruções, e depois troquem as funções. Outra possibilidade é usar algum vídeo da internet como referência.

Deixe que as duplas trabalhem os movimentos juntas, se ajudando, praticando e se divertindo. Auxilie os estudantes caso tenham dúvidas, mas se estiverem executando os movimentos de maneira diferente, deixe essas experimentações ou adaptações acontecerem, sem interferir.

Momento 2: se possível, coloque músicas orquestradas de frevo para que os estudantes experimentem outros movimentos que possam seu imaginário.

Incentive-os a buscar qualquer objeto disponível na sala de aula para compor a dança, como a sombrinha do frevo. A ideia é propor o uso de objetos incomuns para dançar com eles, e perceber como isso interfere ou não nos movimentos e brincar com essas possibilidades.

Depois de dançar por algum tempo com a música, o ritmo do frevo possivelmente já estará no corpo dos estudantes. Assim, será possível fazer este cortejo que remete ao Carnaval, mas não tem a música, como se algo estivesse “faltando” e quem passar e observar pode “completar” com suas memórias. Nesse momento, estimule os estudantes a fazer a tesoura e outros movimentos que quiserem. Se considerar oportuno, faça algumas paradas no cortejo, para eles fazerem a tesoura, que é um movimento complexo para ser feito caminhando.

Momentos 3: use um quadro ou uma lousa para fazer um breve registro coletivo do cortejo com os estudantes. A sugestão é que esse registro seja produzido usando linhas contínuas e tenha como focos o trajeto e os ritmos do cortejo, criando uma partitura visual. Pode ser algo parecido com um eletrocardiograma ou outra solução visual que encontrarem coletivamente. Esse registro ajudará a ampliar ou ativar as reflexões sobre o que acabaram de experimentar e, possivelmente, sugerir associações com as outras experimentações realizadas na Unidade.

Além disso, esse momento tem como foco avaliar e partilhar as experiências vividas com esta prática. Desse modo, avalie o processo com foco na participação e no desenvolvimento dos estudantes ao aprender e


Continua

- d) Agora, com um pequeno salto, feche a perna esquerda (que estava aberta), passando-a pela frente da perna de apoio. Observe a imagem do movimento 2.
- e) Com mais um salto, apoie todo o peso do corpo na perna esquerda, e abra a direita para a diagonal/frente. Repare que o peso do corpo agora está todo sobre a perna de apoio novamente. A perna que está aberta fica com o calcanhar apoiado no chão, conforme a imagem do movimento 3.
- f) Agora, dê um pequeno salto e, depois, feche a perna direita (que anteriormente estava aberta), passando-a pela frente da perna de apoio. Observe a imagem do movimento 4.

Momento 2 – O frevo na escola

- a) Agora, ao som de músicas de frevo, repita esses movimentos com o colega de dupla até executá-los com rapidez e agilidade! Quanto aos movimentos dos braços, deixe-os moverem-se livremente, enquanto direciona a sua atenção aos movimentos das pernas.
- b) Em seguida, busque algum objeto que possa servir de adereço para a dança. O adereço tradicional do frevo é a sombrinha. Mas, em vez de usá-la, você pode usar qualquer outro objeto para dançar. Com o objeto escolhido, invente outras maneiras de brincar o frevo, a partir das suas próprias referências e do movimento (tesoura) que acabou de aprender.
- c) Depois, com a orientação do professor, saia em cortejo, em silêncio, pelos corredores ou outro espaço interno da escola, dançando a tesoura e outros passos que queira inventar. Leve com você o objeto que você escolheu como adereço.

Momento 3 – Partilha

- a) Com os colegas e o professor, no diário de bordo, faça um registro visual do cortejo, usando apenas linhas contínuas, considerando o trajeto que vocês fizeram e que represente os ritmos com os quais vocês dançaram, pularam, andaram. 
- b) Em seguida, conversem sobre como foi experimentar essa proposta, dentro e fora da sala de aula. Caso essa experiência tenha trazido alguma memória de festas ou outra experiência de dança de que você já participou, compartilhe essa memória com o grupo.
- c) Depois, reflita sobre as diferenças e as semelhanças entre os passos de *break*, que você aprendeu no Tema 1, e o passo de frevo.
- d) Pense também sobre o modo como vocês ocuparam o espaço da escola com cada uma das práticas.

154

Continuação

fazer os passos do frevo, e também escutando como eles percebem, registram e narram esta e outras experiências. Para isso, estimule a autoavaliação dos próprios processos de criação, experimentação e aprendizagem, e escute atentamente o que relatam. Em seguida, a partir dessa escuta e de suas observações sobre o processo, converse com eles e ressalte os pontos positivos e o que pode ser aprimorado (não

necessariamente em termos de técnica, mas de concentração, aprofundamento no processo de criação etc.). Ao falar de cada estudante, evite fazer comparações com outros colegas ou com a estética original do frevo.

Incentive os estudantes a fazerem comparações reflexivas entre o aprendizado e a experimentação do *break* e do frevo, e como cada dança ocupou de maneira diferente os espaços da escola.



DANÇA E TECNOLOGIA

A DANÇA E OS RECURSOS DIGITAIS

Nas Unidades anteriores, você conheceu artistas que empregam diferentes tecnologias para criar suas obras. Os avanços que possibilitaram a gravação e a reprodução de sons, as projeções e as videoinstalações são exemplos de obras artísticas criadas com o auxílio de recursos digitais.

Com seus avanços e a popularização de equipamentos – como câmeras digitais e telefones celulares, computadores e internet –, a tecnologia passou a fazer parte do universo da dança e a influenciá-lo. Muitos coreógrafos e bailarinos/dançarinos descobriram nessa interface um meio de ampliar as possibilidades criativas e poéticas. Podemos observar essa utilização tanto utilitária quanto estética.

Observe a fotografia reproduzida nesta página. Você pode imaginar que recursos tecnológicos foram utilizados na concepção do espetáculo retratado a seguir?



As dançarinas Julia Viana e Luiza Folegatti apresentam o espetáculo **Corpo Projeção**, em São Paulo (SP), em 2014.

155

Objetivos

- Reconhecer a influência da tecnologia no universo da dança como um meio de ampliar as possibilidades criativas e poéticas.
- Conhecer artistas e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que misturam várias linguagens artísticas e dialogam com projeções de vídeo em seus espetáculos.
- Entender o conceito da videodança e conhecer artistas que trabalham com essa linguagem no Brasil.
- Criar, em grupo, uma videodança que dialogue com algum local da escola; gravar o trabalho e depois apresentá-lo aos demais colegas da turma.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR13), (EF69AR15) e (EF69AR35).

Contextualização

Crie um espaço para que os estudantes compartilhem suas impressões sobre a imagem apresentada nesta página e conversem sobre os recursos tecnológicos usados na elaboração e realização do trabalho. Depois de um tempo de conversa e da exposição das hipóteses dos estudantes, você pode dizer que foi utilizada uma câmera para a captação das imagens, um computador para a edição delas e um aparelho projetor.

Auxilie os estudantes na leitura dessa imagem. Destaque o fato de os movimentos serem realizados pelas dançarinas pensando na relação com a luz. Comente que as imagens na parede formam figuras corporais ampliadas, distorcidas, impossíveis de serem feitas somente com o corpo humano. Esse recurso possibilita transformações e deformações do corpo que causam sensações, emoções e leituras únicas.

Sugestão de atividade

Se a escola tiver um aparelho projetor de imagens e se você achar oportuno, selecione algumas imagens e as projete sobre uma parede branca. Depois, oriente os estudantes a interagir com uma das imagens, organizando a experiência de modo que, de dois em dois, eles façam uma “estátua” em composição com a imagem. Você pode contar a eles que quanto mais perto o corpo estiver do projetor, maior será a imagem, e quanto mais longe, menor ela será. Também é interessante deixá-los experimentar algumas possibilidades antes de realizar a “estátua” que comporá com a imagem projetada. Se julgar oportuno e tiver recursos para fazê-lo, fotografe e imprima as imagens criadas pelos estudantes para que, posteriormente, eles percebam as inúmeras possibilidades de composição utilizadas e conversem sobre elas.

CORPO PROJEÇÃO

A fotografia da página anterior mostra uma cena do espetáculo **Corpo Projeção**, apresentação de dança concebida e realizada pelas artistas Julia Viana e Luiza Folegatti. Nesse espetáculo, as artistas dançam em constante diálogo com projeções.

O espetáculo **Corpo Projeção** é apresentado em uma sala em que são instalados projetores que lançam imagens sobre as paredes. Essas projeções dialogam com o corpo das artistas, ora se mesclando, ora criando relações de oposição entre si, promovendo uma espécie de jogo entre o real e o virtual.

Observe, a seguir, outros registros do espetáculo **Corpo Projeção**.



LUCAS FREIRANO

Julia Viana (à esquerda, na fotografia) e Luiza Folegatti em apresentação de **Corpo Projeção**, em Campinas (SP), em 2015.



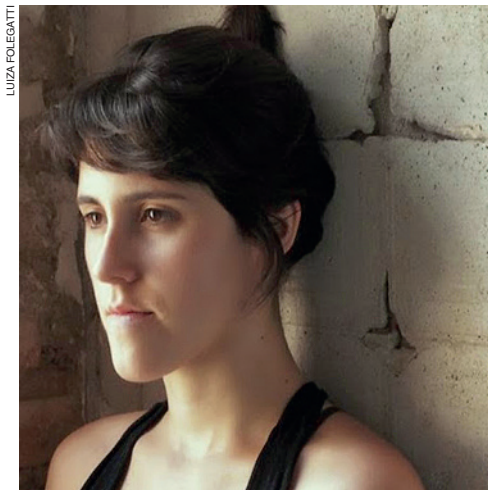
ISABELA MOURA

Apresentação do espetáculo **Corpo Projeção**, em São Paulo (SP), em 2015.

UMA PROPOSTA MULTILINGUAGEM

O espetáculo **Corpo Projeção** faz parte de um projeto de mesmo nome criado, em 2013, por Julia Viana e Luiza Folegatti. A principal proposta desse projeto é o desenvolvimento de experimentações artísticas que proporcionam o diálogo entre diferentes linguagens, como a dança, o vídeo e a projeção.

Com formações distintas – Julia é formada em Dança, e Luiza, em Midialogia –, no projeto **Corpo Projeção**, essas artistas propõem pesquisar as possibilidades de criação de trabalhos artísticos que extrapolem os limites entre as linguagens, por meio de exercícios de sobreposição, fusão, justaposição de imagens do corpo e da projeção.



LUIZA FOLEGATTI

Julia Viana, em São Paulo (SP).
Fotografia de 2014.



JULIA VIANA

Luiza Folegatti, em São Paulo (SP).
Fotografia de 2014.

Para a realização do projeto **Corpo Projeção**, colaboraram também a produtora Isabela Maia, o artista gráfico Marcus Braga, o músico Victor Negri e a *webdesigner* Ana Rute Mendes, entre outros.

Contextualização

Ao tratar do assunto desse tópico, comente com os estudantes que as propostas artísticas de multilinguagem são aquelas que utilizam mais de uma linguagem expressiva em sua composição. Um bom exemplo é o trabalho do coletivo **Corpo Projeção** (também é o nome da primeira obra deles), iniciado em São Paulo em 2013, em que estão presentes a dança e as artes visuais.

Comente com os estudantes que os trabalhos que promovem a integração entre linguagens artísticas não são simplesmente a colagem ou aproximação de duas linguagens no mesmo trabalho.

Explique que os processos artísticos com essa característica têm como objetivo descobrir novas relações e possibilidades. No encontro do corpo com as projeções, por exemplo, surge um novo material artístico: a dança não é mais apenas só dança nem o vídeo só vídeo. Ambas as linguagens são “contaminadas” pela outra e se transformam, gerando algo novo.

Artista e obra

Após realizar a leitura do relato de Julia Viana com os estudantes, resalte que uma característica da arte contemporânea é a dissolução das fronteiras de cada linguagem. Comente que a arte contemporânea busca ampliar as possibilidades e sempre descobrir novos modos de criar e de relacionar as linguagens artísticas.

Se considerar oportuno, retorne às imagens das páginas 155 e 156 e identifique alguns dos elementos de multilinguagem mencionados pela artista. Além disso, para desdobrar esta abordagem, é possível retomar as práticas que os estudantes experimentaram ao longo da Unidade e questionar se identificam ou não outras linguagens artísticas naquilo que praticaram. A proposta da cartografia (página 140), por exemplo, relaciona-se com as artes visuais ao propor uma forma poética de representar o movimento espacialmente.

Outro caminho para trabalhar este relato da artista é tratar da relação entre arte e vida. Ela também está presente em outros momentos da Unidade, além da proposta de **Corpo Projeção**, nos conteúdos e nas práticas relacionados aos cortejos populares ou mesmo no trabalho **Na reta de 4 corpos**, do Grupo Contemporâneo de Dança Livre, que acontece no espaço público e usa o modo como as pessoas se movimentam nos centros urbanos para criar o espetáculo.

Artista e obra

Julia Viana

No relato a seguir, a dançarina Julia Viana apresenta mais informações sobre o projeto **Corpo Projeção**.

“A pesquisa que move o projeto **Corpo Projeção** investiga experimentos criativos entre dança, vídeo, projeção e música, dialogando com os questionamentos contemporâneos sobre as fronteiras entre as linguagens artísticas e entre arte e vida.

Propomos estudar como a dança cria imagens e como as imagens criam dança, construindo um processo criativo com base nessa relação. Esses dois fluxos de experimento se cruzam e constituem o impulso criativo do projeto **Corpo Projeção**.

Por meio de vídeos criados com imagens sugeridas com base no movimento corporal, em investigações sobre fluxo, impulso e duração, ampliamos essas imagens com o projetor sob o corpo em movimento e a arquitetura do espaço. Essa experiência resulta na criação de um ambiente em que o movimento e a imagem, do corpo e do vídeo, sobrepostos, configuram uma instalação audiovisual e coreográfica.

A partir da dança e das imagens internas provocadas pelas projeções, são criadas novas propostas de captação de imagens externas, gerando novos vídeos a serem projetados. Com esses experimentos, construiu-se, aos poucos, um retrato íntimo e em constante transformação das formas, dos espaços e das experiências que o processo percorreu.

A pesquisa sobre a construção do corpo, dos vídeos, das projeções e da instalação baseia-se nos estudos sobre dança e imagem realizados por mim e pela Luiza Folegatti. Essa pesquisa teve início em 2012 com o nosso encontro no processo de criação de **Bando**, do Grupo Vão, coletivo de dança contemporânea.

Em 2013, essa proposta tomou forma como projeto artístico, no espaço do Condomínio Cultural em São Paulo, com o nome **Corpo Projeção**. Utilizando a pesquisa corporal e as tecnologias de vídeo e de projeção, esse projeto tem-se configurado uma experiência em que os elementos das diferentes linguagens artísticas se influenciam, sem hierarquia, e a nossa formação (Midialogia e Dança) vem passando por um processo de se arriscar em fusão, de modo que ambas manipulam imagens e realizam *performance*.

Corpo Projeção é um projeto de interlinguagem artística. Nesse encontro de linguagens, procuramos trazer para o público outra experiência de tempo. [...]”

Depoimento concedido especialmente para esta Coleção, em setembro de 2018.

PIXEL

Pixel, da companhia francesa de dança Käfig, é um dos mais conhecidos espetáculos de dança com projeções. No desenvolvimento desse trabalho, o coreógrafo e diretor Mourad Merzouki convidou os artistas digitais Claire Bardainne e Adrien Mondot para criar uma série de projeções com as quais os dançarinos contracenam durante a apresentação do espetáculo.

Observe as fotografias reproduzidas a seguir.



PATRICK BERGER



AGATHE POUPENEY

Dois momentos do espetáculo **Pixel**, em que os integrantes da companhia francesa de dança Käfig contracenam com projeções, em Créteil, França, em 2014.

Contextualização

Ao apresentar as fotografias do espetáculo **Pixel**, da companhia francesa de dança Käfig, motive os estudantes a tentar descobrir o que é real e o que é virtual na composição do espaço. Se achar oportuno e sem desvalorizar os avanços tecnológicos e as oportunidades e possibilidades geradas por eles, proponha um diálogo sobre o modo como as experiências virtuais ocupam considerável tempo de nossas vidas atualmente. Na discussão com os estudantes, comente a relevância de cultivar experiências reais e relações não mediadas por aparelhos e recursos tecnológicos.

Auxilie os estudantes na leitura das imagens da página. Na primeira, os dançarinos estão em pé (no nível alto), realizando inclinações que geram possíveis desequilíbrios. A projeção está se aproximando deles como algo perigoso e eles se esforçam para ocupar o único local do palco que não está preenchido de imagem. Já a segunda fotografia mostra os dançarinos em diferentes níveis e realizando movimentos distintos. Destaque que as projeções, nesse caso, criam um ambiente com relevo, abismo e igualmente desafiador.

Contextualização

Peça aos estudantes que falem de suas impressões a respeito das fotografias desta página. Após a leitura orientada da página anterior, eles terão condições de identificar as projeções e como os dançarinos se relacionam com elas.

Explique aos estudantes que um *pixel* é a menor unidade de uma imagem digital. Aliás, o termo vem da contração da expressão *picture element* ("elemento da imagem", em inglês). Se for aplicado um *zoom* máximo em uma fotografia digital, é possível ver que ela é formada por vários quadradinhos – os *pixels*. A cor de cada *pixel* é fruto da combinação de três cores básicas: vermelho, verde e azul.

O REAL E O VIRTUAL

Assim como em **Corpo Projeção**, no espetáculo **Pixel** os dançarinos da companhia de dança Kāfig propõem um diálogo entre o real e o virtual, e o espectador tem dificuldade para diferenciar o que é real do que é virtual. No espetáculo, além de se adaptarem ao espaço virtual, eles têm de se adequar ao ritmo das projeções. Toda a apresentação é embalada por músicas que remetem à cultura *hip-hop* – movimento que conhecemos no Tema 2.

Observe, a seguir, outras imagens de apresentações do espetáculo **Pixel**.



LAURENT PHILIPPE



AGATHE POUPREY

Integrantes da companhia Kāfig de dança em duas cenas do espetáculo **Pixel**, em Créteil, França, em 2014.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- A seguir, você fará dois experimentos para investigar a diferença e as possibilidades de criação a partir de imagens digitais, que têm como suas matérias-primas os *pixels*. Para fazer esses experimentos, forme grupos com quatro colegas. Juntos, delimitem um espaço quadrado de mais ou menos 1×1 m. Para essa delimitação, vocês podem usar qualquer material que tiverem à mão.

Experimento 1

- Enquanto uma pessoa faz movimentos de dança, três pessoas observam, fazendo uma forma de foco com as mãos. O foco das mãos funcionará como três câmeras fixas, cada pessoa deve observar a cena de um plano diferente.
 - A primeira pessoa se posiciona bem próximo ao chão para focar o movimento de baixo para cima.
 - A segunda fica em pé e foca o movimento na altura de seus olhos.
 - A terceira procura um lugar mais alto, como uma cadeira, e foca o movimento de cima para baixo.
 - A quarta dança dentro do quadrado, usando os três níveis espaciais – baixo, médio e alto.
- Façam algumas vezes esse experimento até que todos os colegas do grupo passem pelos três focos e pelo lugar do dançarino que será observado.



VALENTIN AMUSENKOV/ISTOCK PHOTOGETTY IMAGES

Experimento 2

- Usando a função de fotografar e filmar de um telefone celular, experimentem outras formas de foco, dessa vez produzindo registro de dança.
 - Três pessoas dançam dentro do quadrado, e uma faz duas fotografias diferentes usando os níveis espaciais e um lado diferente do quadrado.
 - Três pessoas dançam fora do quadrado, próximo de suas bordas, e uma pessoa faz três fotografias de dentro do quadrado.
 - Três pessoas dançam dentro do quadrado ou próximo a suas bordas e uma pessoa faz um vídeo de até 30 segundos usando diferentes ângulos, níveis espaciais e distâncias.
- Façam algumas vezes esse experimento até que todos os colegas do grupo passem pelos três movimentos de foco e pela dança.
- Quando terminarem os dois experimentos, visualizem as fotografias e os vídeos produzidos com atenção e retomem a pergunta: qual é a diferença em ver movimentos de dança ao vivo e a partir de um vídeo ou de uma fotografia? Para responder a essa pergunta, considerem as diferenças entre a maneira como vocês perceberam ou registraram os movimentos da dança e o modo como se relacionaram com o espaço ao usar o foco das mãos, a fotografia nas diferentes propostas e o vídeo.

161

Experimentações

Auxilie os estudantes a demarcar o espaço do quadrado, considerando as possibilidades que você tem com eles na escola. Eles podem usar, por exemplo, giz de lousa para desenhar um quadrado no chão ou fita adesiva.

Os dois experimentos devem ser breves; deixe, no máximo, 5 minutos para cada proposta. A ideia é que eles trabalhem com a percepção de modo mais intuitivo, e o tempo curto pode estimular essa qualidade. Se considerar oportuno, coloque

músicas de fundo para facilitar a fluência dos movimentos e a dinâmica dos experimentos. Nessa proposta não há nenhum passo ou estilo de dança como referência, eles podem trabalhar com os movimentos que quiserem.

No **Experimento 2**, a sugestão é que utilizem câmeras de celulares para realizar a proposta. Se houver um grande número de estudantes que não têm o aparelho, é possível organizar grupos maiores, fazer o experimento com toda a turma (adaptando o tamanho do quadrado) ou realizar

Continua

Continuação

apenas o primeiro experimento, fazendo uma segunda variação na qual o foco com as mãos deixe de ser fixo e passe a ser móvel.

Deixe que os estudantes façam os experimentos livremente. Se considerar oportuno, faça intervenções pontuais lembrando da proposta de manterem as câmeras fixas no primeiro experimento, de trabalharem com os níveis espaciais etc., mas deixe também um espaço para que os grupos façam pequenas modificações nas orientações da proposta.

Ao final da prática os grupos vão dialogar e procurar caminhos próprios para responder à pergunta disparadora da proposição. Nesse momento, você pode também perguntar aos grupos o que eles acharam dessa proposta, se tiveram alguma dificuldade, se descobriram ou aprenderam algo novo etc.

Esta prática pode ser uma oportunidade para conversar com os estudantes sobre o uso responsável e ético das tecnologias associadas às redes sociais. A partir desta proposta, primeiro, resalte que as imagens dos colegas que eles produziram com celulares não devem ser compartilhadas em redes sociais, exceto se houver autorização das pessoas que foram fotografadas ou filmadas e também de quem produziu as imagens, quando for o caso. Se a divulgação for autorizada, é importante informar na postagem, sempre que possível, quem é o autor da imagem e quem está presente nela. Nessa conversa, incentive-os a fazer perguntas e a expressar também suas opiniões pessoais sobre o assunto, para que a discussão sobre ética e respeito no compartilhamento das imagens e outros conteúdos em redes sociais faça sentido nos contextos e nas experiências deles.

Contextualização

Ao tratar do tema desse item, comente com os estudantes que a videodança é uma modalidade artística que está em desenvolvimento em todo o mundo. Ela é formada, de maneira geral, pela junção da dança, das novas tecnologias e do cinema. Na videodança, as coreografias são concebidas para serem filmadas e vistas em uma tela. Fazem parte de sua elaboração: o modo como a câmera se movimenta, a escolha dos planos e dos enquadramentos e a edição das cenas. A combinação de planos e enquadramentos cria a movimentação que faz com que a imagem ganhe vida na tela, deixe de ser apenas o registro de uma situação e adquira características criativas e artísticas. Ainda em relação à videodança, se possível, apresente aos estudantes as informações sobre essa linguagem artística contidas no texto "O corpo na videodança", indicado nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

A VIDEODANÇA

A primeira relação entre dança e vídeo nasceu da necessidade de registrar a dança. Diferentemente da música, que pode ser gravada ou registrada em uma partitura, ou de um quadro ou um livro, a dança é uma arte fugaz, que só acontece no momento em que é dançada. Por isso, havia a preocupação em registrar os trabalhos coreográficos e criar, assim, um acervo para que a história da dança não se perdesse. No registro, a câmera geralmente é colocada de frente para o local da apresentação, o que é chamado **tomada geral**, pois filma a coreografia em um único e contínuo enquadramento.

No entanto, assim como o cinema utilizava essa linguagem audiovisual como forma artística e poética, coreógrafos começaram a enxergar nessa plataforma uma nova possibilidade para a dança. Assim, o vídeo passou a fazer parte da criação, dando origem à **videodança**.

O bailarino e coreógrafo estadunidense Merce Cunningham (1919-2009) foi o primeiro a fazer experimentos trabalhando a relação entre vídeo e dança. Sua primeira videodança foi **Westbeth**, uma colagem de seis partes que tinha a intenção de provocar mudanças na percepção da passagem do tempo utilizando os recursos do vídeo.



Merce Cunningham em Avignon, na França, em 1988.

COLETTE MASSON/ROGER-VOLLET/ROFOTAGBPHOTO LIBRARY

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

A VIDEODANÇA NO BRASIL

A videodança é uma criação em que as danças são concebidas especialmente para ser vistas em uma tela. Assim, os movimentos da câmera, bem como a escolha dos planos, o *zoom*, os enquadramentos, a montagem dos quadros e a edição das cenas, são tão importantes para o resultado final quanto os movimentos dos dançarinos gravados pela câmera.

Na videodança, a imagem em vídeo é resultado do trabalho do coreógrafo – responsável pelas coreografias – e do *videomaker* – responsável pela concepção e pela edição das imagens.

Observe alguns fotogramas da videodança **Retina**, desenvolvida pelo grupo Margaridas Dança, de Brasília (DF), em 2009.



FOTOGRAFIAS: MARGARIDAS CIA. DE DANÇA

Cenas da videodança **Retina**, do grupo Margaridas Dança, 2009. Roteiro e coreografia de Laura Virginia.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Você conhece práticas contemporâneas que aliam dança e tecnologia? Nos últimos anos, os vídeos de dança se transformaram em um fenômeno nas redes sociais, mas eles são diferentes da videodança, porque são feitos mais para entretenimento do que fruição artística. Como pensar sobre isso do ponto de vista da linguagem da dança? Faça uma pesquisa em grupo sobre esse tema.

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Procedimentos

- O primeiro ponto a considerar são as métricas das redes sociais. Reúna-se em grupo com seus colegas e escolham três artistas televisivos ou *influencers* que vocês acompanhem nas redes sociais. Vocês deverão identificar nas redes sociais desses artistas se existem vídeos de dança e como é o engajamento do público para este tipo de conteúdo, considerando itens de avaliação como “curtidas”, “comentários” e “compartilhamentos”. São postagens de maior ou menor engajamento? A que vocês atribuem o impacto das postagens desses vídeos de dança, com maior ou menor engajamento? Coletem dados para discutir sobre isso.
- Agora que vocês já fizeram um levantamento de métricas e engajamento para essas postagens de dança na internet, vocês devem considerar como elas são estilisticamente, do ponto de vista da linguagem da dança. As câmeras são estáticas ou se movimentam? Os artistas aproveitam a profundidade do espaço ou dançam de um mesmo ponto? São danças que exploram elementos da linguagem da dança, como peso, velocidade, equilíbrio, os níveis e outros que você já tenha estudado? Assistam a alguns dos vídeos e tomem nota sobre esses pontos.
- Para encerrar a atividade, façam uma roda de conversa, compartilhando as referências de artistas e *influencers* escolhidos, as métricas observadas e as características estilísticas dos vídeos assistidos.

163

Experimentações

Essa proposta visa promover uma sensibilização para as métricas das redes sociais e provocar uma reflexão sobre os sentidos que a dança adquire quando veiculada por pessoas, artistas e *influencers* nas redes sociais. Ela se alia, assim, ao **Tema contemporâneo transversal Ciência e tecnologia**, uma vez que discute o impacto das tecnologias de informação e comunicação na linguagem da dança.

As métricas a serem avaliadas são as “curtidas”, os comentários e os compartilhamentos. Primeiro, os estudantes deverão observar, nos perfis de artistas ou *influencers* escolhidos, se nas postagens de vídeos de dança há maior ou menor engajamento que os outros posts.

Depois, eles deverão avaliar esse conteúdo com base no seu repertório sobre dança. No livro, alguns fatores de movimento são citados, como sugestão de critério de análise, mas vocês podem readequar os critérios, convocando, por exemplo, a relação entre dança e a música, ou avaliando a relação de consumo desses vídeos com a escolha por músicas da indústria cultural, de grande circulação, portanto.

Os estudantes devem refletir livremente, mas utilizando tanto o vocabulário da dança como as métricas com uma abordagem científica, ou seja, tomando-as como dados para produzir reflexões responsáveis e embasadas. Eles poderão ser avaliados pelas contribuições à reflexão, pela cooperação no trabalho em grupo, pelo engajamento no desenvolvimento da proposta e pelas relações que produzirem com conteúdos previamente trabalhados em dança ou em outras linguagens.

Pensar e fazer arte

Para preparar a proposta de criação em grupo, retome com os estudantes brevemente os conteúdos abordados nesta Unidade:

- Incentive-os a comentar quais interfaces chamaram mais a atenção deles. Destaque que hoje em dia, com a difusão da tecnologia, dispositivos necessários para a criação de videodanças e projeções, por exemplo, são mais acessíveis.
- Retome os conceitos da videodança e os experimentos realizados na seção **Experimentações** deste Tema. Peça aos estudantes que indiquem algumas características dessa linguagem artística e registre as suas respostas no quadro.
- Mencione que, desde 1991, existe um festival de cinema muito conhecido, chamado Festival do Minuto, que reúne profissionais, estudantes e interessados na linguagem do audiovisual em geral. A regra de participação nesse festival é que os vídeos tenham um minuto de duração.

Momento 1: auxilie os estudantes na formação dos grupos. Caso a turma tenha poucos aparelhos celulares à disposição, podem ser formados grupos maiores. Não é necessário que sejam os mesmos grupos da experimentação do Tema 1, mas, como ela será uma das referências para o trabalho, reserve um tempo para conversar com os estudantes e ajude-os a lembrar o que os grupos criaram na cartografia. Caso tenham feito anotações no diário de bordo, elas também poderão ser retomadas.

Oriente os estudantes na escolha de espaços propícios para a criação da videodança, considerando a cartografia e as possibilidades de criação que o espaço apresenta. Explique que a escolha do local é tão importante quanto todas as etapas do processo de criação, pois será o cenário e o ambiente onde acontecerá toda a ação que será gravada.

Continua

Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- Como você observou neste Tema, são muitas as possibilidades de relação entre a dança e a tecnologia. Diversos grupos do Brasil e do exterior se interessam por essa linguagem e têm desenvolvido diferentes trabalhos nos mais diversos espaços. Além disso, nos Temas anteriores desta Unidade, você conheceu companhias e estilos de dança que usam a rua ou outros espaços não convencionais para dançar. Agora é a sua vez de criar uma videodança com os colegas em um espaço da escola. Vocês podem usar a câmera do telefone celular para produzir o vídeo.

Momento 1 – Espaço-dança

- Forme um grupo com cinco colegas.
- Relembrem a experimentação da cartografia no início da Unidade (página 140) e os espaços da escola que vocês mapearam na proposta. Escolham um desses espaços para criar a videodança.
- No espaço escolhido, experimentem alguns movimentos. Vocês podem criar algo totalmente novo, mas tenham como referência para essa criação aquilo que fizeram na experimentação do Tema 1 e o que esse espaço significa pessoalmente para um integrante do grupo ou mais.
- Percebam as possibilidades de ocupar esse local com o corpo. Vocês também podem incluir alguns objetos cênicos (adereços) para compor o espaço, ou dançar com eles.
- Escolham alguns movimentos que vão fazer parte do vídeo a ser produzido na próxima aula. Comecem a imaginar como seria criar uma videodança com esses movimentos e nesse espaço escolhido. Não é necessário que sejam muitos movimentos, porque o vídeo terá, no máximo, 1 minuto, e nele alguns movimentos podem ser repetidos ou improvisados.
- Façam anotações usando palavras-chave ou desenhos no diário de bordo para lembrar os movimentos criados e o modo como pensaram em ocupar com eles o espaço escolhido.

Momento 2 – Videodança

- Relembrem os movimentos criados e o modo como imaginaram ocupar o espaço com eles e repitam algumas vezes.
- Escolham um integrante do grupo para ser o “diretor” desse trabalho, e outro para fazer a filmagem da videodança.
- Façam algumas filmagens como testes. Para a produção do vídeo, não é necessário que todos dancem ao mesmo tempo. Combinem momentos em que um entra e faz alguns movimentos, depois outros dois entram e repetem ou fazem outros movimentos etc.

164

Continuação

Estimule-os a experimentar o espaço escolhido com movimentos de dança e, se quiserem, usar adereços para dançar também. Se considerar oportuno, lembre o papel que o adereço da sombrinha tem no frevo ou o uso da carcaça de carro, no espetáculo **Carcaça**, do grupo Strondum.

Ressalte que, ao definir quais movimentos serão usados para a videodança, eles considerem momentos nos quais os movimentos serão repetidos ou que façam improvisações, porque o registro de vídeo tende a modificar bastante o modo como os movimentos são percebidos.

Momento 2: incentive-os a fazer alguns testes experimentando maneiras diferentes de criar com os elementos principais da proposta – vídeo, dança e espaço. Auxilie os grupos na exploração das possibilidades da câmera: *zoom*, *foco*, enquadramentos diversos. Por ser um material artístico, eles podem usar e experimentar possibilidades que não são usadas em gravações convencionais.

Continua

- d) O “diretor” deve atentar ao fato de que esse não é apenas um videorregistro, mas um exercício de criação. Utilizem recursos como *zoom*, *foco* e *enquadramento*. Lembrem-se de que o modo de gravar também faz parte da criação artística. Usem e experimentem várias maneiras de realizar esse trabalho.
- e) Depois de fazer alguns testes, vejam juntos o que produziram e escolham qual registro ficou melhor. Em seguida, produzam a videodança final.
- f) Lembrem-se de salvar esse vídeo para apresentar na próxima aula.

Momento 3 – Mostra

- a) Com a orientação do professor, assistam aos vídeos dos colegas com atenção e anotem algumas perguntas para fazer aos grupos sobre o que criaram.
- b) Após assistir a todos os vídeos, cada grupo vai comentar como foi o processo de criação de sua videodança e responder a perguntas dos colegas e do professor.

Avaliação

Ao final, conversem entre todos da turma sobre como foi essa experiência e respondam a algumas perguntas:

- a) Como foi o processo de criação e de gravação da videodança?
- b) Vocês perceberam diferenças entre esta proposta para criar uma videodança e as experimentações anteriores?
- c) Que dificuldades foram enfrentadas nesse processo?
- d) Como foi a experiência de assistir à videodança dos outros grupos? Mencionem elementos de que vocês gostaram no trabalho dos outros grupos.



Cena da videodança **Transiterrifluxório REC**, do grupo Cláudio Lacerda/Dança Amorfa, Recife (PE), 2021.

165

Continuação
descrever e refletir sobre seus processos de criação.

Conduza uma conversa final de modo que os estudantes reflitam e falem sobre as dificuldades relacionadas à execução de uma ideia, como lidaram com essas dificuldades e como fizeram para tomar decisões e fazer as escolhas definitivas do trabalho. Estimule-os a relatar as experiências pessoais e coletivas durante o processo de criação. Incentive-os a falar da relação da arte com a tecnologia, aspecto principal desse trabalho artístico, e a fazer comparações com o que experimentaram nos temas anteriores.

Continuação

Comente também que esta é uma experimentação, e não um vídeo profissional. Por isso, mais importante do que fazer algo “perfeito” é eles criarem juntos e conhecerem as múltiplas possibilidades da videodança. A proposta é que seja um vídeo sem edições, mas, se os estudantes já tiverem contato com aplicativos de edição de vídeo e quiserem usar recursos de edição, é possível também.

Momento 3: se for possível, considerando os recursos a que vocês têm acesso na escola, assista aos vídeos usando um equipamento de projeção, que possibilite ver os vídeos em uma tela maior. Mas os vídeos podem ser vistos também nos próprios celulares, organizando a turma em pequenos grupos para assistir a todos os vídeos.

Incentive os estudantes a elaborar perguntas sobre as criações dos grupos; é uma oportunidade para compreenderem as diversas possibilidades de criação da proposta. As perguntas também podem ajudar os grupos a

Continua

165

Autoavaliação

Antes de propor a autoavaliação aos estudantes, revise as habilidades e também os objetivos apresentados, respectivamente, na abertura da Unidade e no início de cada Tema.

Leia o texto e as questões com os estudantes, parando em cada uma delas para conversar. Ao final, peça que produzam uma reflexão escrita no diário de bordo.

Aproveite o ensejo da conversa para verificar se a sua percepção sobre o processo de aprendizagem e criação das aulas de dança está alinhada à dos estudantes. Possivelmente, este momento trará informações valiosas para imaginar outros modos de abordar os mesmos temas ou para reconhecer necessidades específicas dos estudantes e do contexto que contribuam para pensar outros modos de aplicar esses conteúdos.

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Nesta Unidade, você aprendeu sobre o trabalho de diferentes grupos contemporâneos de dança, como o Grupo Contemporâneo de Dança Livre, o AVOA! Núcleo Artístico, o Grupo Strondum, que criam espetáculos tendo a rua como espaço para suas apresentações. Os espetáculos criados por esses grupos procuram aproximar o público da linguagem da dança.

Essas propostas de espetáculos também possibilitaram relacionar as danças realizadas na rua com outras manifestações de dança de rua, como o *break* e o frevo, que, como você já estudou, têm origens diversas e até hoje estão presentes em nossa cultura.

Você também conheceu alguns coreógrafos que apresentam propostas inovadoras em relação aos movimentos, aos figurinos, aos adereços e aos recursos tecnológicos, ampliando as referências sobre os rumos da dança contemporânea.

Os três Temas desta Unidade também possibilitaram a você refletir sobre a linguagem da dança e as relações que se podem estabelecer com os movimentos cotidianos e que podem ser fonte de pesquisa e de repertório para a apreciação e a criação de coreografias e de videodança.

Agora que chegamos ao final da Unidade, é importante que você reflita sobre o que aprendeu e sobre o caminho percorrido até este momento.

Para isso, responda no diário de bordo às questões a seguir.



- a) Cite um ou mais dos aprendizados vivenciados nesta Unidade que o ajudaram a compreender a linguagem da dança. Justifique suas escolhas.
- b) Mencione uma das atividades práticas que mais o ajudaram a compreender a linguagem da dança e a diversidade de movimentos que podem ser criados, aprendidos e experimentados. Justifique.
- c) Como foi sua experiência de realizar leituras de textos e imagens, análises de textos e compartilhamento de informações com os colegas? Justifique sua resposta.
- d) Como foi para você experienciar a realização das atividades das seções **Experimentações e Pensar e fazer arte** desta Unidade? Justifique.
- e) O estudo desta Unidade mudou o modo como você vivencia a linguagem da dança? Dê exemplos.
- f) O que poderia ajudá-lo a aprofundar seus conhecimentos sobre a dança?
- g) Do ponto de vista da cooperação e da colaboração, como você avalia a sua relação com os colegas?
- h) Sobre as práticas de pesquisa realizadas na Unidade, o que você considera que aprendeu?
- i) Ainda sobre as práticas de pesquisa e seus modos de compartilhamento, você já tinha feito algo similar? Como acha que esses recursos contribuem para a sua aprendizagem?
- j) Você reconheceu práticas ou referências culturais presentes no seu dia a dia sendo trabalhadas na Unidade? Se sim, como você se sente quando isso acontece?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Livros e outras publicações

ALEXANDRE, Ricardo. **Dias de luta: o rock e o Brasil dos anos 80**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.

Nesse livro, o jornalista Ricardo Alexandre aborda um período ímpar da música brasileira, a década de 1980, na qual, devido a uma combinação de fatores, o *rock* brasileiro se transformou em um fenômeno de massa.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Esse livro introduz, em linguagem acessível, alguns dos fundamentos da arte contemporânea. A autora explicita, por exemplo, como os artistas contemporâneos incorporam à arte objetos e imagens produzidos industrialmente, abordando, assim, a manualidade como critério da poética artística; a inserção de imagens da cultura de massa na arte, o que produz reflexão sobre como a cultura visual transformou a nossa percepção visual e o acesso às imagens; e o questionamento promovido por artistas a respeito dos próprios modos de produção e circulação da arte.

CESAR, Chico *et al.* **Uma árvore da música brasileira**. São Paulo: Sesc SP, 2020.

Esse livro traz vários artigos sobre diversos gêneros musicais no Brasil, como MPB, baião, choro, música de concerto, samba, bossa nova, *rock*. Além disso, aborda movimentos musicais brasileiros que foram fundamentais, como a *tropicália* e o *manguebeat*.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2015.

Nesse livro, o pesquisador e professor de teatro Flávio Desgranges coloca o espectador como protagonista da manifestação cultural teatral. Ele fala sobre as mudanças do teatro no tempo contemporâneo e de que maneira isso afeta diretamente o modo como o espectador participa do espetáculo teatral.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Esse livro traz textos com uma abordagem crítica não apenas sobre estudos acadêmicos no domínio da arte dramática, mas também sobre as tendências que se destacaram nas últimas três décadas em relação a concepções e práticas no teatro brasileiro e internacional.

HOWARD, Pamela. **O que é cenografia?** Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Sesc SP, 2015.

Nesse livro, Pamela Howard apresenta aspectos da cenografia do século XXI, analisando as relações espaciais com o texto teatral, artistas, diretores e espectadores. Indica, ainda, os caminhos para a criação cenográfica, como escrever as ideias, pesquisar, desenhar, organizar e realizar.

MALMACEDA, Luise. **Arte postal: intercâmbios solidários à distância**. Instituto Tomie Ohtake. Disponível em: https://www.institutotomieohtake.org.br/o_instituto/interna/arte-postal. Acesso em: 16 maio 2022.

Nesse artigo, uma vertente da arte contemporânea não trabalhada em livros é apresentada: a arte postal. Há muitas confluências com as ideias discutidas no volume, como a noção de participação e o uso de recursos tecnológicos e comunicacionais, como os correios, para inventar novos modos de fazer e difundir a arte.

MOLINARI, Carlos. *Freddie Mercury: 30 anos sem a voz mais poderosa do rock*. Agência Brasil, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/freddie-mercury-30-anos-sem-voz-mais-poderosa-do-rock>. Acesso em: 14 maio 2022.

A matéria apresenta uma breve biografia de um dos principais vocalistas de *rock*, Freddie Mercury, e sua trajetória com a banda Queen. É possível acessar alguns vídeos de suas produções musicais, além de uma gravação de áudio em homenagem aos 30 anos de sua morte.

VICENTE, Ana Valéria. *Frevo para aprender e ensinar*. Recife: Editora UFPE, 2015. Nesse livro, a coreógrafa, dançarina e professora Ana Valéria Vicente convida os leitores a aprender frevo de forma segura e consciente. A obra considera também os processos de transformação e atualização dessa dança.

Sites

ASSOCIAÇÃO Cultural Videobrasil. Acervo. Disponível em: <https://site.videobrasil.org.br/acervo>. Acesso em: 16 maio 2022.

A plataforma da Associação Cultural Videobrasil oferece o acesso a textos e imagens de obras em exposição nos festivais que a instituição organiza a cada dois anos. A instituição é uma das principais responsáveis pela difusão da produção de vídeoarte e do uso de novos meios pelas artes visuais brasileiras.

CILDO Meireles no Inhotim [exposição *on-line*]. **Google Arts and Culture**. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/ugUheasGE-00LQ>. Acesso em: 16 maio 2022.

A exposição *on-line* reúne imagens e reflexões em texto e áudio sobre as obras do artista Cildo Meireles expostas no Instituto Inhotim, complexo com galerias e obras a céu aberto, com foco em botânica e arte contemporânea.

A DANÇA no espaço urbano [exposição *on-line*]. **Museu da dança**. Disponível em: <http://musedadanca.com.br/adancanoespacourbano>. Acesso em: 3 maio 2022.

Essa exposição *on-line*, com curadoria de Ana Terra, tem como foco a dança nos espaços públicos paulistanos por meio do trabalho de oito companhias: ...AVOA! Núcleo Artístico, Célia Gouvêa Grupo de Dança, Cia. Artesãos do Corpo, Cia. Damas em Trânsito e os Bucaneiros, Cia. Mariana Muniz de Teatro e Dança, Cia. Sansacroma, Lagartixa na Janela e Núcleo Triade.

Audiovisuais e sonoros

AMAZÔNIA Groove. Direção: Bruno Murtinho. Brasil: Urca Filmes, 2018. Vídeo (85 min).

Esse documentário explora a produção musical da Região Norte brasileira, em especial a música paraense. Além de abordar a tradição da música regional, o filme discute as influências das novas tecnologias sobre a produção e a distribuição musical.

DANÇA em foco [canal de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/dan%C3%A7aemfocofestival>. Acesso em: 3 maio 2022.

Canal com diversos videodanças de companhias nacionais e internacionais e outras referências do Dança em Foco – Festival Internacional de Vídeo & Dança, um festival de filmes com foco em dança que existe desde 2003 e, a partir de 2018, passou a ter edições *on-line*.

GRUPO Galpão de Teatro [canal de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/GrupoGalp%C3%A3odeTeatro/videos>. Acesso em: 17 maio 2022.

Em seu canal do YouTube, o Grupo Galpão apresenta diversas entrevistas, peças teatrais completas e *lives*, mostrando uma trajetória criativa que, em 2022, completou 30 anos de história. Para mais informações, acesse também o *site* da companhia: www.grupogalpao.com.br.

HISTÓRIA do *rock*. 2016. Vídeo (4min20s). Publicado pelo canal TV Unesp. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/tvunesp>. Acesso em: 10 jul. 2022.

De forma resumida e animada, esse documentário em curta-metragem da TV Unesp apresenta uma síntese da história do *rock* mundial, traçando um paralelo com os principais expoentes da época do seu surgimento.

IF YOU hold a stone. Intérprete e compositor: Caetano Veloso. In: CAETANO Veloso. Rio de Janeiro: Philips Records, 1971.

A canção "*If you hold a stone*" (Se você segura uma pedra), lançada por Caetano Veloso no álbum que leva seu nome, é uma homenagem à artista Lygia Clark. Na canção, ele representa poeticamente a arte de Lygia Clark, que convoca ao toque e à fruição da arte por meio de todos os sentidos, em direção àquilo que a crítica de arte chamou, na época, de "arte terapia".

VISITA Guiada - Hélio Oiticica: Parangolés e Bólides. 2021. Vídeo (6min10s). Publicado pelo canal MAM Rio. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/MAMRio>. Acesso em: 10 jul. 2022.

O vídeo introduz os "parangolés", espécie de obra ou vestuário criado pelo artista, com inspiração nos terreiros de matriz africana e no samba, para incorporar à arte a participação dos públicos e o movimento. A obra parada não é a mesma coisa que a obra dançada. Trata-se de um exemplo das várias contribuições do multiartista Hélio Oiticica para a arte brasileira, entre obras e textos fundamentais, como "Brasil diarreira".

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

GUIA DOS ÁUDIOS

Unidade 1 – Música: mudanças e transformações

Gravação original da canção “Admirável chip novo”, de Pitty, páginas 11, 18
(Compositora: Pitty)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Admirável chip novo”, de Pitty

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluido em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente
Eu sei o que vão fazer:
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga

Não senhor, sim senhor
Não senhor, sim senhor

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluido em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente
Eu sei o que vão fazer:
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga

Não senhor, sim senhor
Não senhor, sim senhor

Mas lá vêm eles novamente
Eu sei o que vão fazer:
Reinstalar o sistema

[Narrador]: Canção original de “Admirável chip novo”, de Pitty.

Solo de guitarra da música “Admirável chip novo”, de Pitty, página 15

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco / Compositora: Pitty)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Solo de guitarra da música “Admirável chip novo”, de Pitty,

[Som instrumental]

[Narrador]: Solo de guitarra da música “Admirável chip novo”, de Pitty.

Solo da música “Admirável chip novo”, de Pitty, acrescido do som do teclado, página 17

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco / Compositora: Pitty)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Solo da música “Admirável chip novo”, de Pitty, acrescido do som do teclado

[Som instrumental]

[Narrador]: Solo acrescido do som do teclado da música “Admirável chip novo”, de Pitty.

Solo da música “Admirável chip novo”, de Pitty, acrescido dos sons de teclado e baixo elétrico, página 17

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco / Compositora: Pitty)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Solo da música “Admirável chip novo”, de Pitty, acrescido dos sons de teclado e baixo elétrico

[Som instrumental]

[Narrador]: Solo da música “Admirável chip novo”, de Pitty, acompanhado dos sons de teclado e baixo elétrico.

Solo de guitarra da música “Admirável chip novo”, de Pitty, acrescido dos sons de teclado, baixo e bateria, página 17

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco / Compositora: Pitty)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Solo de guitarra da música “Admirável chip novo”, de Pitty, acrescido dos sons de teclado, baixo e bateria

[Som instrumental]

[Narrador]: Solo de guitarra da música “Admirável chip novo”, de Pitty, acrescido do som de teclado, baixo e bateria.

“São coisas nossas”, de Noel Rosa, página 27

(Produção musical, arranjos e voz: Marcelo Pacheco / Compositor: Noel Rosa)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “São coisas nossas”, de Noel Rosa

Queria ser pandeiro
 Para sentir o dia inteiro
 A tua mão na minha pele a batucar
 Saudade do violão e da palhoça
 Coisa nossa, coisa nossa

O samba, a prontidão e outras bossas
 São nossas coisas
 São coisas nossas

Malandro que não bebe, que não come
 Que não abandona o samba, pois o samba mata a fome
 Morena bem bonita lá da roça
 Coisa nossa, coisa nossa

O samba, a prontidão e outras bossas
 São nossas coisas
 São coisas nossas

Baleiro, jornaleiro, motomeiro
 Conductor e passageiro
 Prestamista e vigarista
 E o bonde que parece uma carroça
 Coisa nossa, muito nossa

O samba, a prontidão e outras bossas
 São nossas coisas
 São coisas nossas

[Narrador]: Canção “São coisas nossas”, de Noel Rosa

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

MODERNA

Trecho de “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, página 29

(Produção musical, arranjos e voz: Marcelo Pacheco / Compositor: Geraldo Vandré © by 100% Fermata do Brasil)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho da canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não

Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora...

[Narrador]: Trecho da canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré

“Apesar de você”, de Chico Buarque de Hollanda, página 31

(Produção musical, arranjos e voz: Marcelo Pacheco / Compositor: Chico Buarque © by 100% Marola Edições Musicais Ltda. Todos os direitos reservados)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Apesar de você”, de Chico Buarque de Hollanda

Amanhã vai ser outro dia
Amanhã vai ser outro dia

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
Não...

A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão

Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia

Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia

Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar

Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar

Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juros, juro

Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro

Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza
De desinventar

Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia

Inda pago pra ver
 O jardim florescer
 Qual você não queria
 Você vai se amargar
 Vendo o dia raiar
 Sem lhe pedir licença
 E eu vou morrer de rir
 Que esse dia há de vir
 Antes do que você pensa

Apesar de você
 Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia

Você vai ter que ver
 A manhã renascer
 E esbanjar poesia

Como vai se explicar
 Vendo o céu clarear
 De repente, impunemente

Como vai abafar
 Nosso coro a cantar
 Na sua frente

Apesar de você
 Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia

Você vai se dar mal
 Etc. e tal

[Narrador]: Canção “Apesar de você”, de Chico Buarque de Hollanda

“Brasil”, de Cazuzza, George Israel e Nilo Romero, página 35
 (Produção musical, arranjos e voz: Marcelo Pacheco / Compositores: Cazuzza; George Israel; Nilo Romero)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Brasil”, de Cazuzza, George Israel e Nilo Romero

Não me convidaram
 Pra esta festa pobre
 Que os homens armaram
 Pra me convencer
 A pagar sem ver
 Toda essa droga
 Que já vem malhada
 Antes de eu nascer

Não me ofereceram
 Nem um cigarro
 Fiquei na porta
 Estacionando os carros
 Não me elegeram
 Chefe de nada
 O meu cartão de crédito
 É uma navalha

Brasil
 Mostra tua cara
 Quero ver quem paga
 Pra gente ficar assim
 Brasil
 Qual é o teu negócio
 O nome do teu sócio
 Confia em mim

Não me convidaram
 Pra esta festa pobre
 Que os homens armaram
 Pra me convencer
 A pagar sem ver
 Toda essa droga
 Que já vem malhada
 Antes de eu nascer

Não me sortearam
 A garota do Fantástico
 Não me subornaram
 Será que é o meu fim
 Ver TV a cores
 Na taba de um índio
 Programada
 Pra só dizer sim, sim

Brasil
 Mostra a tua cara
 Quero ver quem paga
 Pra gente ficar assim
 Brasil
 Qual é o teu negócio
 O nome do teu sócio
 Confia em mim

Grande pátria
 Desimportante
 Em nenhum instante
 Eu vou te trair
 Não, não vou te trair

Brasil
 Mostra a tua cara
 Quero ver quem paga
 Pra gente ficar assim
 Brasil
 Qual é o teu negócio
 O nome do teu sócio
 Confia em mim

Brasil
 Mostra a tua cara
 Quero ver quem paga
 Pra gente ficar assim
 Brasil
 Qual é o teu negócio
 O nome do teu sócio
 Confia em mim
 Confia em mim
 Brasil

[Narrador]: Canção “Brasil”, de Cazuzza, George Israel e Nilo Romero

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

Versão instrumental de “Brasil”, de Cazuzza, George Israel e Nilo Romero, página 35
(Arranjo e execução: Marcelo Pacheco / Compositores: Cazuzza; George Israel; Nilo Romero)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Versão instrumental de “Brasil”, de Cazuzza, George Israel e Nilo Romero
[Som instrumental]

[Narrador]: Música “Brasil”, de Cazuzza, George Israel e Nilo Romero

“Quando as aves se encontram nasce o som”, de Hermeto Pascoal, página 41
(Compositor: Hermeto Pascoal)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Quando as aves se encontram nasce o som”, de Hermeto Pascoal
[Som que mistura cantos de diferentes pássaros, com teclado e instrumentos percussivos]

[Narrador]: Música “Quando as aves se encontram nasce o som”, de Hermeto Pascoal

Trecho de música eletroacústica produzida pelo professor e compositor José Augusto Mannis, página 46
(Compositor: José Augusto Mannis)

Transcrição do áudio

[Narrador]: Trecho de música eletroacústica produzida pelo professor e compositor José Augusto Mannis

[Sons produzidos com objetos mixados com sons eletrônicos]

[Narrador]: Trecho da música eletroacústica, de José Augusto Mannis

Unidade 3 – Teatro além das fronteiras

“Cheguei”, de Jonathan Silva, com a Companhia do Tijolo, página 126
(Jonathan Silva e Cia. do Tijolo / Compositor: Jonathan Silva)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Cheguei”, de Jonathan Silva, com a Companhia do Tijolo

Hoje o dia é de celebração! Foi por isso que nós aqui da Companhia do Tijolo nos juntamos pra que assim possamos celebrar melhor a vida e obra desse grande poeta brasileiro, desse grande poeta cearense: Patativa do Assaré.

Cheguei

Não reclame não diga que demorei

Cheguei

Não reclame não diga que demorei

Todo apurado

Óculos Ray-ban,

sapato preto engraxado

À vosmecê peço que não tenha pressa

Vou contar uma história que eu não sei como comece

Teve um poeta

Que cantou a vida e a morte

Que falou o azar e a sorte

De quem vive no sertão

Esse poeta

Só usava chapéu preto

Não sabia ler direito

Já falou do caldeirão

Era uma vez

Homem, criança e mulher

Com trabalho e muita fé

Construir uma cidade

174

Plantaram grão
Depois repartiram o pão
Era imenso o caldeirão
Cheio de felicidade

Os poderosos
Ficaram incomodados
E um batalhão de soldados
Invadir a propriedade

E num instante
Lavoura, igreja e praça
Viraram pó e fumaça
E acabou-se a cidade

Falou do amor
Da alegria e da dor
Do espinho e da flor
Com inspiração e fé

Peço licença
Ao senhor e à senhora
Vou apresentar agora
Patativa do Assaré

Seu dotô me dê licença
Pra minha história contar
Hoje eu tô na terra estranha
É bem triste o meu penar
Mas já fui muito feliz
Vivendo no meu lugar
Eu tinha cavalo bão
Gostava de campear
E todo dia eu aboiava
Na porteira do currá

[Locução de rádio] Meus caros ouvintes da sua rádio Caldeirão, sua conexão São Paulo no Assaré.

ÉÉ vaca Estrela e boi Fubá

[Locução de rádio] Nesse momento, o sol brilha forte sobre o asfalto da cidade de São Paulo. Faz calor paulistano. Já a previsão do tempo para a cidade de Assaré, no Ceará, é de chuva fina e garoa.

[Narrador]: Canção “Cheguei”, de Jonathan Silva, com a Cia. do Tijolo

Unidade 4 – A dança na atualidade

“Lado bom”, de Ferréz, página 144

(Produção musical e arranjos: Marcelo Pacheco / Voz: Ítalo Siqueira / Compositor: Ferréz © Ferréz Escritor)

Transcrição do áudio

[Narrador]: “Lado bom”, de Ferréz

Periferia tem seu lado bom
Manos, velas, futebol no campão.
Meninas com bonecas e não com filhos
Planejando assim um futuro positivo

Sua paz é você que define
Longe do álcool, longe do crime.
A escola é o caminho do sucesso
Pro pobre honrar desde o começo

E dizer bem alto que somos a herança
De um país que não promoveu as mudanças
Sem atrasar ninguém rapaz
Fazendo sua vida se adiantar na paz

Jogando bolinha, jogando peão
Vi nos olhos da criança a revolução
Que solta a pipa pensando em voar
Para não ver o barraco que era o seu lar

Periferia lado bom o que você me diz
Alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime.
Sua paz é você que define.

Periferia lado bom o que você me diz
Alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime.
Sua paz é você que define.

E nessa pipa no céu eu vi planar
A paz necessária para se avançar
Ânimo, positivismo em ação.

Hip-Hop cultura de rua e educação

Foi assim que criaram e assim que tem que ser
O mestre de cerimônia rimando pra você
Enquanto o DJ troca as bases
O grafiteiro pinta todo contraste

Da favela pro mundo
O caminho do *rap* pelo estudo
Por isso eu não me iludo
Roupa de marca não é meu escudo

Detentos já te disse no começo
E estudar do sucesso é o preço
Porque a fama não cabe num coração pequeno
Então positivismo pra vencer vai vendo

Periferia lado bom o que você me diz
alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime.
Sua paz é você que define

Periferia lado bom o que você me diz
alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime.
Sua paz é você que define

Periferia lado bom o que você me diz
alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime.
Sua paz é você que define

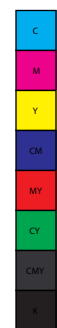
Periferia lado bom o que você me diz
alguns motivos pra te deixar feliz
Longe do álcool, longe do crime.
Sua paz é você que define

[Narrador]: Canção "Lado bom", de Ferréz





MODERNA



ISBN 978-85-16-13784-7



9 788516 137847

