



Eliana Pougy
André Vilela

MANUAL DO
PROFESSOR

TELÁRIS

Ensino Fundamental - Anos Finais

ARTE

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE

6

ea

editora ática

1ª EDIÇÃO
SÃO PAULO, 2018

Eliana Pougy

Doutora em Teoria Política com foco em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

Especialista em Linguagens da Arte pelo Centro Universitário Maria Antônia da Universidade de São Paulo (Ceuma-USP)

Bacharela em Comunicação Social pela Fundação Armando Álvares Penteado (Faap)

Autora de livros didáticos e paradidáticos sobre Arte

André Vilela

Licenciado em Educação Artística pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Coordenador pedagógico de ações educativas de instituições e programas de formação cultural

Professor de cursos de capacitação e de formação de professores em Arte

Professor de História da Arte

Autor de livros didáticos sobre Arte

MANUAL DO
PROFESSOR

TELÁRIS

Ensino Fundamental - Anos Finais

ARTE

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE

6

ea

editora ática

Direção geral: Guilherme Luz

Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

Gestão de projeto editorial: Mirian Senra

Gestão de área: Alice Ribeiro Silvestre

Coordenação: Cláudia Letícia Vendrame Santos

Edição: Edgar Costa Silva, Fabiana Marsaro Pavan,
Luciane Ortiz de Castro, André Saretto (assist.)

Consultoria técnica: Ana Carolina Pinheiro Nitto

Consultoria pedagógica: Mariana Pougy e
George Lucas Nercessian

Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga

Planejamento e controle de produção: Paula Godo,
Roseli Said e Márcia Pessoa

Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.),
Rosângela Muricy (coord.), Ana Maria Herrera, Ana Paula C. Malfa,
Célia Carvalho, Flávia S. Vênezio, Gabriela M. Andrade,
Lilian M. Kumai, Sandra Fernandez, Sueli Bossi, Vanessa P. Santos;
Amanda T. Silva e Bárbara de M. Genereze (estagiárias)

Arte: Daniela Amaral (ger.), Catherine Saori Ishihara (coord.),
Luiza Massucato (edição de arte)

Diagramação: Aga Estúdio

Iconografia: Silvio Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.),
Fernanda Gomes (pesquisa iconográfica)

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Thiago Fontana (coord.),
Liliane Rodrigues (licenciamento de textos), Erika Ramires, Luciana Pedrosa
Bierbauer, Luciana Cardoso e Claudia Rodrigues (analistas adm.)

Tratamento de imagem: Cesar Wolf, Fernanda Crevin

Ilustrações: Aidacass, Luiza de Souza, Mariana Coan,
Suryara Bernardi

Design: Gláucia Correa Koller (ger.), Adilson Casarotti (proj. gráfico e capa),
Gustavo Vanini e Tatiane Porusselli (assist. arte)

Foto de capa: Tim Gainey/Alamy/Fotoarena

Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 3º andar, Setor A

Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902

Tel.: 4003-3061

www.atica.com.br / editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pougy, Eliana
Teláris arte, 6º ano : ensino fundamental, anos finais /
Eliana Pougy, André Vilela. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática,
2018.

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN: 978-85-08-19129-1 (aluno)
ISBN: 978-85-08-19130-7 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental). I. Vilela, André. II.
Título.

2018-0079 CDD: 372.5

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB - 8/010142

2018

Código da obra CL 713510

CAE 631616 (AL) / 631617 (PR)

1ª edição

1ª impressão



Impressão e acabamento

Apresentação

Olá, professor!

Esta coleção busca auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem em Arte. Para tanto, tem como base o ensino da Arte por meio de projetos de trabalho que respeitam a faixa etária dos estudantes e as culturas juvenis. Esses projetos enfocam a obra e a vida de artistas de vários contextos, propõem reflexões sobre produções de diferentes linguagens e estimulam pesquisas e análises de grupos culturais e propostas de experimentações artísticas que resultam em produtos e manifestações artísticas diversas.

A coleção apresenta, de modo contextualizado, as artes contemporâneas, as manifestações artísticas tradicionais e as diferentes formas de arte socialmente constituídas, que estão mais próximas de nós. Ao valorizar a singularidade de cada artista e os aspectos culturais relacionados à sua produção, pretendemos incentivar os alunos à valorização de sua própria cultura e ao respeito às várias culturas com as quais se relaciona.

Acreditamos que esse diálogo entre as culturas juvenis, as artes contemporâneas e as artes tradicionais, com destaque para as brasileiras, permite um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e significativo. Além disso, promove aulas dinâmicas e interessantes, que estimulam a pesquisa, a reflexão, a crítica, a exploração de materiais e de técnicas e convidam à participação ativa dos estudantes e à liberdade de expressão, fortalecendo sua autonomia.

Aprender arte é um direito de todos. As aulas de Arte, por esse viés, promovem a inclusão e permitem que cada estudante possa desenvolver a própria forma de expressão, além do respeito pelo próprio trabalho, pelo trabalho dos colegas e também pelo trabalho dos artistas. Dessa forma, ao aprender arte, os estudantes também desenvolvem as chamadas habilidades socioemocionais.

Desejamos a você um bom trabalho e muita, mas muita arte no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental!

Os autores.

SUMÁRIO

Orientações gerais

I. Visão geral da coleção	VI
Ensino de Arte e a BNCC	VII
Ensino de Arte e o livro didático	IX
Conteúdos, artistas, procedimentos, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC no volume	XII
Ensino de Arte e os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental	XIV
Mediação de conflitos nas aulas de Arte	XIV
Ensino de Arte e Projeto de Trabalho	XV
Leitura e escrita de textos verbais nas aulas de Arte	XIX
Como organizar um seminário	XIX
Interdisciplinaridade e Projeto de Trabalho	XX
Como trabalhar os procedimentos das diversas disciplinas em projetos interdisciplinares	XXII
II. Fundamentos teórico-metodológicos	XXII
A Arte-educação baseada na cultura visual	XXII
Objetivos e didática da Arte-educação baseada na cultura visual	XXIV
As linguagens artísticas e os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental	XXV
Linguagem visual e audiovisual	XXVI
O trabalho com a produção midiática	XXVIII
Linguagem musical	XXVIII
Linguagem corporal	XXIX
Linguagem teatral	XXX
Linguagens integradas	XXXI
III. Ambiente de aprendizagem e acesso aos espaços de divulgação cultural	XXXI
Ambiente de aprendizagem	XXXI
Visitas culturais	XXXII
Preparando a visita	XXXII
Durante a visita	XXXII
Depois da visita	XXXIII
IV. Avaliação	XXXIII
Sugestão de roteiros de avaliação	XXXIII
Avaliação das sequências didáticas do Livro do Estudante	XXXVII

Avaliação inicial	XXXVII
Avaliação processual	XXXVIII
Antes da sequência didática.....	XXXVIII
Durante a sequência didática.....	XXXVIII
Depois da sequência didática.....	XXXVIII
Avaliação final para o professor	XXXVIII
Avaliação do produto final do Projeto de Trabalho	XXXVIII
V. Estrutura da coleção	XXXIX
Abertura da unidade	XL
Capítulos	XL
Unindo as pontas	XLII
VI. CD de áudio que acompanha o volume	XLIII
VII. Material digital do professor	XLIV
VIII. Referências para aprofundamento do professor	XLV
Arte-educação	XLV
Interdisciplinaridade	XLVI
Artes visuais	XLVI
Audiovisual	XLVII
Música.....	XLVII
Dança.....	XLVIII
Teatro.....	XLVIII

Orientações específicas

Unidade 1 – A arte pode expressar quem somos?	8
Capítulo 1: Arte e identidade.....	14
Capítulo 2: Arte e memória.....	48
Unidade 2 – A arte pode expressar nossas relações?.....	96
Capítulo 3: Arte e vida em comum	102
Capítulo 4: Arte e atitude	136

I. Visão geral da coleção

Embora haja diversas formas de entender o que é arte e como se ensina e se aprende arte na escola – todas coerentes com os diferentes momentos históricos em que foram concebidas –, hoje a disciplina Arte¹ é compreendida como um componente curricular obrigatório, cujo objeto de estudo é a arte produzida socialmente, em suas diferentes linguagens: artes visuais, música, dança, teatro, além das artes integradas – que exploram as relações e articulações entre as linguagens anteriores.

Assim, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)² e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, esta coleção entende que a arte é um saber passível de ser ensinado e aprendido e, também, patrimônio histórico e cultural da humanidade.

Como área do conhecimento, a arte abarca o fazer e o pensamento artísticos, que se caracterizam como um modo particular de dar sentido à vida, pois esse pensamento e esse fazer relacionam-se à *experiência estética* ou à experiência que vivemos ao apreciar e produzir *beleza*.

Beleza é um dos valores que atribuímos às coisas do mundo e tem uma relação direta com aquilo que agrada os nossos sentidos. Mas isso não quer dizer que o belo é apenas o que é “bonito” ou “correto”. Muitas vezes, algo que não é considerado bonito e nem convencionalmente correto pode despertar fortes emoções, como o medo, o asco, a raiva, a revolta ou a tristeza e, conseqüentemente, causar intensas experiências estéticas.

É sempre bom lembrar que o significado que cada pessoa em cada cultura dá à beleza varia, por isso dizemos que esse significado é relativo às experiências vividas pelo sujeito e aos valores culturais de dado grupo social. Assim, a arte também pode ser definida como uma forma de conhecimento que se manifesta por meio da experiência cultural.

Durante essas experiências, nos emocionamos e usamos a razão, ao mesmo tempo. A arte nos faz usar a razão porque as obras de arte e os produtos culturais trazem con-

sigo um conteúdo, um tema ou um assunto que, por meio das linguagens da arte, nos fazem refletir, questionar, colocar em discussão e, muitas vezes, rever valores, atitudes, certezas e conceitos. Por isso, além de mobilizar sensações e afetos, a experiência estética nos leva a conhecer mais sobre nós mesmos, sobre a vida, sobre as diversas áreas do conhecimento e sobre a própria arte.

Os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como qualquer um de nós, desde o nascimento fazem parte de um determinado universo cultural (familiar, da comunidade, regional, de sua época) e, assim, estão expostos às mais variadas manifestações artísticas. Muitas vezes, convivem com artistas amadores ou profissionais, que fazem parte das artes tradicionais feitas pelo povo, do *design*, do mundo acadêmico, que podem ser membros de suas famílias ou da comunidade em que estão inseridos. Além disso, os jovens se expressam artisticamente por meio de linguagens verbais e não verbais, utilizando diferentes materiais, instrumentos e técnicas.

Todo esse contato com a arte, no entanto, não significa que não precisem aprender mais sobre esse campo na escola. Pelo contrário: o prazer e o conhecimento artísticos e a experiência estética e cultural podem e devem ser cultivados e ampliados pela mediação educativa realizada pela instituição escolar, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades relativas a essa área do saber. Por isso, compreendemos que é na escola, e com sua mediação, professor⁴, que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental podem conhecer melhor a cultura em que estão inseridos e aprender mais sobre o campo expandido da arte, abrindo-se, desse modo, para a produção artística e cultural de outras culturas, de hoje e de outros tempos.

Na escola os estudantes têm a oportunidade de conhecer, apreciar, criticar, dialogar, refletir e valorizar as diversas culturas e manifestações da arte, se abrindo para o “diferente”, ao respeitar e valorizar a diversidade.

1 Quando se trata do componente curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte.

2 BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a; BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

3 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

4 Segundo orientações da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), quem ministra as aulas de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental são os licenciados em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, a fim de evitar a polivalência.

Como afirma a BNCC:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.⁵

Além disso, é nas aulas de Arte que os estudantes aprendem e ampliam seu conhecimento acerca dos procedimentos e técnicas construídos socialmente e que permitem a eles se expressarem artisticamente. Isso quer dizer que as manifestações e as produções artísticas são, elas mesmas, frutos de aprendizado sistematizado que, por sua vez, é direito dos estudantes brasileiros.

O grande objetivo das aulas de Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais é, portanto, possibilitar aos estudantes que estão na transição entre infância e adolescência experiências estéticas, culturais e afetivas, a fim de desenvolver as competências e habilidades artísticas, ampliar seu repertório acadêmico e cultural, sua capacidade de raciocínio abstrato e promover uma cidadania participativa, crítica e criativa. Esse é nosso desafio.

I Ensino de Arte e a BNCC

A BNCC é um documento normativo que tem como objetivo definir o conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas nas etapas e modalidades da Educação Básica.

O documento baseia-se nos princípios éticos, políticos e estéticos ditados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e visa a uma educação para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, o documento propõe que sejam asseguradas aos estudantes do Ensino Fundamental brasileiro as competências gerais listadas a seguir.

Competências gerais da Educação Básica

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.⁶

5 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 191.

6 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 9-10.

As linguagens, segundo a BNCC, são dinâmicas. Os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos.

Na BNCC, a área de conhecimento Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, além dessas, Língua Inglesa.

No decorrer do Ensino Fundamental, as disciplinas da

área de Linguagens organizam as aprendizagens com vistas à ampliação de capacidades expressivas e à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Além disso, consideram o reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas.

Nesse sentido, os estudantes do Ensino Fundamental brasileiro devem desenvolver determinadas competências específicas de Linguagens. Conheça essas competências no quadro a seguir.

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.⁷

A BNCC entende a arte como área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade e propõe o estudo centrado em quatro linguagens: **artes visuais, dança, música, teatro**, além da exploração das relações e articulações entre elas por meio das **artes integradas**.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus

processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.⁸

Além disso, a BNCC propõe que a abordagem das linguagens artísticas articule seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Por isso, em cada capítulo desta coleção, existem seções que têm como foco trabalhar essas dimensões, criando uma sequência didática que permite desenvolver as competências específicas de Arte.

Veja no quadro a seguir as competências que, segundo a BNCC, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro devem desenvolver em Arte:

⁷ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 63.

⁸ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 194-195.

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. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.⁹

Ensino de Arte e o livro didático

O livro didático de Arte vem sendo construído desde a década de 2000, inicialmente para escolas particulares. Em 2011, passou a integrar as políticas públicas participando do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA), buscando a formação integral dos estudantes das escolas públicas brasileiras e fazendo cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB n. 9394/1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conforme consta a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.¹⁰

Depois, a Arte também esteve presente no PNLD 2014 – EJA; PNLD 2015 – Ensino Médio; PNLD 2016 – 4º e 5º ano; PNLD 2017 – 6º a 9º ano; PNLD 2018 – Ensino Médio; PNLD 2019 – 1º a 5º ano e, agora, no PNLD 2020 – 6º a 9º ano, o que reforça a valorização do componente curricular e a importância do livro didático como apoio para as aulas de Arte.

O livro didático é um apoio porque traz uma proposta didático-pedagógica clara, textos complementares e sugestões de atividade que buscam cumprir o que dispõem as orientações governamentais presentes nos PCN e na BNCC. Além disso, tem o papel de inspirar a prática dos professores, já que traz estruturadas propostas que abarcam o trabalho didático-pedagógico de um segmento completo da educação básica.

Entretanto, o livro didático só é útil e verdadeiramente um apoio na medida em que os professores possam dialogar com ele e usar sua autonomia e criatividade na condução das atividades apresentadas.

Nesse sentido, esta coleção traz propostas de trabalho que podem e devem ser ampliadas por você em consonância com sua realidade local. Por isso, escolhemos projetos temáticos, conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais) e atividades que buscam desenvolver as competências e as habilidades descritas na BNCC, mas que, ao mesmo tempo, se abrem para a possibilidade de trabalho com outros temas, conteúdos e experimentações que podem ser elencados a partir da realidade e do Projeto Político Pedagógico da escola e da rede de ensino de que ela faz parte.

Conheça no quadro a seguir todas as habilidades que, segundo a BNCC, devem ser trabalhadas no decorrer dos Anos Finais do Ensino Fundamental com relação aos objetos do conhecimento de cada linguagem do componente curricular Arte.

9 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 196.

10 BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

As habilidades de Arte na BNCC – 6º ao 9º ano

Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
Artes visuais	Contextos e práticas	<p>(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.</p>
	Elementos de linguagem	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	Materialidades	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
	Processos de criação	<p>(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.</p>
	Sistemas da linguagem	(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.
Dança	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
	Elementos da linguagem	<p>(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.</p> <p>(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p>
	Processos de criação	<p>(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.</p> <p>(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.</p> <p>(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.</p>
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.
		(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
		(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.
		(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.

Música	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Teatro	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.
		(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.
	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
	Processos de criação	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.
		(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.
		(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.
(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.		
Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. ¹¹

Entendemos que as habilidades constantes na BNCC devem ser trabalhadas respeitando o desenvolvimento dos alunos em todas as suas esferas e, por isso, nesta coleção escolhemos conteúdos, artistas e procedimentos que norteiam a progressão das aprendizagens dos estudantes ao mesmo tempo que visam ao desenvolvimento das habilidades nas linguagens artísticas. No **Manual do Professor – Orientações específicas** de cada volume, você encontra a lista de habilidades desenvolvidas em cada seção da coleção e a forma como propomos esse trabalho. A seguir, apresentamos um quadro com a relação entre os conteúdos, artistas e procedimentos deste volume e os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC.

11 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 204-209.

Conteúdos, artistas, procedimentos, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC no volume

6º ano				
Unidade 1 – A arte pode expressar quem somos?				
	Introdução	Capítulo 1	Capítulo 2	Unindo as pontas
Conteúdos	Identidade	Peça teatral <i>Adolescer</i> Profissões artísticas (diretor teatral, ator) Catarse Adolescência/tribos urbanas/grupos sociais/singularidades Elementos do teatro – Personagem – figurino / Espaço cênico e cenografia / Iluminação / Trilha sonora / Ação teatral / Texto dramático História do figurino no teatro ocidental <i>Cosplay</i>	Afetividade <i>Tecendo a Manhã I, II e III</i> Amarrações/ trançados/ costuras Galeria de arte Pontos, linhas, texturas Espaço (obras bi e tridimensionais) Materiais – Tecido/tecelagem, renda, bordado História do tecido e da tecelagem Cestaria dos povos indígenas Parangolés	<i>Performance</i> Desfile de moda Moda <i>Designer</i> de moda Diversidade
Artistas	Libby Oliver – Canadá	Cia. Déjà-vu de Teatro – Rio Grande do Sul Flávio de Carvalho – Rio de Janeiro	Sonia Gomes – Minas Gerais João Cabral de Melo Neto – Pernambuco Rosana Paulino – São Paulo Índigenas brasileiros – diversos estados do Brasil Hélio Oiticica – Rio de Janeiro Rendeiras nordestinas – diversos estados do Brasil	Paulo Leminski – Paraná Jum Nakao – São Paulo Rick Owens – EUA
Procedimentos	Jogos teatrais Registro	Jogos teatrais Pesquisas Texto crítico Leitura dramática Encenação de peça teatral (palco) Registro	Experimentações em artes visuais Pesquisas Texto crítico Criação de obra bidimensional ou tridimensional usando costuras e amarrações Registro	Desenho de moda Criação de <i>performance</i> Pesquisas Registro
Objetos de conhecimento e habilidades	Teatro Elementos da linguagem: (EF69AR26) Processos de criação: (EF69AR30) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Processos de criação: (EF69AR32)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01) Teatro Contextos e práticas: (EF69AR24); (EF69AR25) Elementos da linguagem: (EF69AR26) Processos de criação: (EF69AR27); (EF69AR28); (EF69AR29); (EF69AR30) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01); (EF69AR02) Elementos da linguagem: (EF69AR04) Materialidades: (EF69AR05) Processos de criação: (EF69AR06); (EF69AR07) Sistemas da linguagem: (EF69AR08) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Matrizes estéticas e culturais: (EF69AR33) Patrimônio cultural: (EF69AR34)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01) Materialidades: (EF69AR05) Processos de criação: (EF69AR06); (EF69AR07) Sistemas da linguagem: (EF69AR08) Teatro Elementos da linguagem: (EF69AR26) Processos de criação: (EF69AR28) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Processos de criação: (EF69AR32) Arte e tecnologia: (EF69AR35)

Unidade 2 – A arte pode expressar nossas relações?

	Introdução	Capítulo 3	Capítulo 4	Unindo as pontas
Conteúdos	Relações humanas Instalação	Relações humanas cotidianas Corpo, comunicação, diversidade, criatividade Consciência corporal Fatores do movimento corporal – fluência, espaço, tempo, peso História da dança – da dança cênica à dança relacional Bossa Nova Habitação teatral Contato-improvisação	Atitude jovem <i>Rock'n roll</i> Som, silêncio, ruído Paisagem sonora Parâmetros do som – timbre, duração, intensidade, altura Melodia, textura e ritmo História do <i>rock</i> Jovem Guarda e MPB Tropicalismo Videoclipe	Proposição Hibridismo na arte Antiarte
Artistas	Rirkrit Tiravanija – Argentina	Caleidos Cia. de Dança – São Paulo Vinicius de Moraes – Rio de Janeiro Carlos Paez Vilaró – Uruguai Grupo Teatro Público – Minas Gerais Steve Paxton – EUA	Pitty – Bahia Aldous Huxley – Reino Unido Artistas da Jovem Guarda – diversos estados brasileiros Artistas da MPB – diversos estados brasileiros Artistas do Tropicalismo – diversos estados brasileiros	Lygia Clark – Rio de Janeiro Caetano Veloso – Bahia
Procedimentos	Exercícios de consciência corporal Jogos musicais Registro	Exercícios de consciência corporal Pesquisas Texto crítico Criação de espetáculo de dança relacional Registro	Jogos musicais Pesquisas Texto crítico Roteiro de videoclipe Composição de canção Registro	Registro Pesquisa Criação de proposição
Objetos de conhecimento e habilidades	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01) Dança Elementos da linguagem: (EF69AR10); (EF69AR11) Processos de criação: (EF69AR12) Música Contextos e práticas: (EF69AR16); (EF69AR19) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01) Dança Contextos e práticas: (EF69AR09) Elementos da linguagem: (EF69AR10); (EF69AR11) Processos de criação: (EF69AR12); (EF69AR13); (EF69AR14); (EF69AR15) Música Contextos e práticas: (EF69AR16); (EF69AR18); Teatro Contextos e práticas: (EF69AR24); (EF69AR25) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01) 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) Arte e tecnologia: (EF69AR35)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01); (EF69AR02) Elementos da linguagem: (EF69AR04) Materialidades: (EF69AR05) Processos de criação: (EF69AR06); (EF69AR07) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Processos de criação: (EF69AR32)

Ensino de Arte e os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental

A BNCC afirma que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental são, cada vez mais, protagonistas da cultura digital e interagem de forma multimidiática e multimodal, atuando socialmente em forma de rede. Influenciados pela cultura superficial e imagética em que estamos inseridos, eles se expressam de um modo peculiar, mais sintético e distante da cultura escolar que se caracteriza pela cultura letrada e pelo pensamento reflexivo e elaborado.

A presente coleção considera esse cenário e entende que as aulas de Arte, com a mediação do professor, podem desconstruir e analisar a cultura contemporânea, midiática e digital. Da mesma maneira, é capaz de ajudar a escola a compreender e a incorporar novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. É nas aulas de Arte que podemos criar projetos de trabalho contextualizados em relação à cultura dos estudantes, com estratégias de ensino em que as novas tecnologias possam ser reapropriadas e utilizadas de forma consciente, elaborada, criativa e crítica.

O compromisso da escola em propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, pode se concretizar em aulas de Arte contextualizadas e adequadas à cultura e à arte contemporâneas. Por exemplo, por meio de debates com base em leituras e análises de obras de arte significativas para os estudantes, é possível, como citado na BNCC, “desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola”¹².

Dessa forma, fatores que dificultam a convivência escolar e a aprendizagem dos estudantes, como o *bullying* e o fracasso escolar, podem ser ressignificados por meio de novos canais de expressão que promovam o diálogo respeitoso e a valorização da diversidade, fortalecendo o potencial da escola como espaço de formação da cidadania consciente, crítica e participativa.

Ao se envolverem com os projetos de trabalho desta coleção, que possuem forte ligação com as diversas culturas – incluindo a cultura dos próprios estudantes – e com a arte contemporânea, os alunos poderão expressar seus anseios, reflexões e planos para o futuro, cumprindo o que a BNCC afirma:

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro como também com a continuidade dos estudos, no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.¹³

Mediação de conflitos nas aulas de Arte

Como sabemos, os adolescentes e pré-adolescentes podem se comportar de maneiras consideradas peculiares na escola, conversando com os colegas em momentos impróprios, rindo e fazendo piadas, não levando material para a sala de aula, chegando atrasados, não fazendo lição de casa, entre outras. Essas ações refletem uma atitude de constante enfrentamento por parte deles, o que pode resultar em aulas infrutíferas.

Nas aulas de Arte, em especial, os momentos de experimentação em dança e teatro promovem encontros muito diferentes da prática escolar cotidiana, pois podem envolver os corpos dos alunos nas atividades. Isso pode suscitar atitudes de *bullying*, por exemplo, resultando em momentos de confronto e, no limite, de violência.

A fim de auxiliá-lo nessas situações, sugerimos uma estratégia que estimula o diálogo e a compreensão: a mediação de conflitos, que é um método alternativo utilizado para a prevenção, a negociação e a resolução de conflitos ou para a prática restaurativa aplicada aos diferentes campos da convivência entre as pessoas.

A mediação de conflitos é um processo confidencial no qual o mediador, um terceiro neutro capacitado, facilita a comunicação entre os protagonistas de um conflito, ajudando-os a encontrar soluções mutuamente aceitáveis, transformando a dinâmica adversarial em dinâmica colaborativa.

O mediador não decide o que é certo ou errado ou encontra pessoas culpadas ou inocentes. Ele tenta ajudar as pessoas em disputa a encontrar e a concordar sobre um caminho pacífico para resolver o conflito.

Uma questão central quando se fala em conflito é a maneira como os envolvidos em situações conflitantes pensam, agem e sentem de acordo com sua visão de mundo em relação a essas situações.

Assim, se as pessoas acham que no conflito só existe risco e têm uma visão negativa a respeito dele, endurecem sua posição, dificultando qualquer tentativa de solução. Ao

¹² BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. p. 35-36.

¹³ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 60.

contrário, se acreditam que o conflito é uma dificuldade que de alguma forma terá que ser resolvida, passam a ter uma visão positiva e desenvolvem recursos na busca de soluções.

Entretanto, o conflito é um processo interacional, ou seja, é sempre construído entre duas ou mais partes. Ele se caracteriza por:

- posição antagônica entre os interesses das partes;
- presença ou ausência de processos agressivos entre as partes;
- disputa como apenas uma etapa do conflito;
- partes que acreditam que seus interesses não podem ser satisfeitos simultaneamente;
- inflexibilidade das partes.

A convivência entre pessoas, grupos e nações é marcada, em todos os tempos, pelo surgimento de conflitos. Estes assumem maior ou menor risco, dependendo da maneira positiva ou negativa com as quais as pessoas conceituam o conflito. Depende também dos recursos que as partes envolvidas possuem para negociar e chegar a acordos, criando alternativas. Caso contrário, a disputa pode levar à ruptura dos relacionamentos, aos impasses nos negócios e até a guerras entre nações.

A busca de alternativas para resolução dos conflitos envolve práticas que consistem em:

- legitimar as diferenças;
- buscar opções criativas que atendam de algum modo a interesses e necessidades de todos os envolvidos no conflito;
- possibilitar a colaboração entre as partes;
- favorecer o empoderamento pessoal e o reconhecimento do outro;
- estimular o diálogo;
- criar contexto favorável para a construção de acordos participativos e duradouros.

O mediador pode usar várias técnicas para fazer a mediação de conflitos. Uma delas é a técnica restaurativa – Círculo de classe/Hora do círculo, de Belinda Hopkins¹⁴. Nessa técnica, quando há um conflito escolar, o mediador cria um círculo com os envolvidos e inicia uma conversa com base nas seguintes perguntas:

- A partir do seu ponto de vista, o que aconteceu?
- O que cada um está sentindo/pensando?
- Quem mais foi afetado ou sofreu algum dano?
- O que eu preciso para que as coisas fiquem bem?
- O que eu posso fazer para ajudar?

- Como se pode dar uma oportunidade aos envolvidos de repararem o dano e colocarem as coisas em ordem?
- O que você pode aprender desse fato?
- Como você poderia ter feito isso de outra maneira?
- Como você acha que a vítima se sente? O que pensa?
- Quais soluções podem beneficiar mais cada um dos envolvidos?
- O que você pensou no momento do acontecimento? Estava tentando conseguir o quê?
- Houve mudanças na sua vida depois do incidente?

O “perguntar restaurativo”, como é chamada essa prática, leva a uma forma de ouvir que possibilita ao ouvinte entender a história do interlocutor e reconhecer seus pensamentos, sentimentos e necessidades em um dado momento. Em síntese, o “perguntar restaurativo” permite ao interlocutor refletir sobre o que ocorreu e suas consequências no futuro; promove a reflexão, a expressão de sentimentos, pensamentos, ações, comportamentos e necessidades, e auxilia na busca de um caminho ou de um modo de fazer com que as coisas fiquem bem. Além disso, permite ao ouvinte permanecer imparcial durante toda a situação.

Ao utilizar essa técnica, é esperado que as partes:

- contem seu lado da história;
- expressem seus sentimentos;
- compreendam melhor o que aconteceu;
- compreendam como isso pode ser evitado em uma próxima vez;
- sintam-se compreendidos pelos outros envolvidos;
- reconheçam o dano causado;
- encontrem um caminho para continuar juntos e sentirem-se melhor em relação a si mesmos e aos outros.

■ Ensino de Arte e Projeto de Trabalho

A partir dos princípios explanados anteriormente e das orientações dos PCN e da BNCC, a presente coleção organiza o ensino e o estudo dos diferentes campos da arte por meio da investigação e da participação ativa dos estudantes ou por meio de Projetos de Trabalho:

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e

14 HOPKINS, Belinda. *Just Schools: A whole School Approach to Restorative Justice*. Londres/Filadélfia: Jessica Kingsley Publishers, 2004.

contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.¹⁵

Um Projeto de Trabalho se vincula à exploração de problemas significativos para os estudantes, mas que, ao mesmo tempo, os aproxima dos saberes escolares. Em outras palavras, um projeto tem como base questões consideradas relevantes para os estudantes e que possibilitam o desenvolvimento das competências e habilidades específicas de Arte.

Consequentemente, essas questões ou problemas tanto podem partir do interesse dos estudantes quanto podem ser propostos pelo professor que, por sua vez, deve ter em vista o desenvolvimento das competências e habilidades por meio de objetivos, conteúdos e propostas de atividades preestabelecidos.

A perspectiva de globalização que se adota na escola, e que se reflete nos Projetos de Trabalho, trata de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexos, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite aprender. Finalidade esta que se pode fazer coincidir com os objetivos finais de cada nível educativo.¹⁶

Por isso, em primeiro lugar, é necessário que coordenação, professor e estudantes concordem com a escolha de uma questão *norteadora* do projeto que, no caso das aulas de Arte, pode estar relacionada a uma inquietação sobre algum assunto ou tópico do campo das artes ou sobre uma pergunta técnica, artística, estética ou ética a respeito do trabalho de um artista ou grupo de artistas. Essa questão também pode estar relacionada a temas contemporâneos que mobilizam a reflexão e a crítica sobre quem somos hoje.

Em um projeto, diferentemente de outras modalidades organizativas, o professor faz a mediação da escolha do tema, pois ele é quem deve dirigir o fio condutor do trabalho, em diálogo com o Projeto Político Pedagógico da escola e com o universo cultural dos estudantes:

O ponto de partida para a definição de um Projeto de Trabalho é a escolha do tema. Em cada nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes. Os alunos partem de suas experiências anteriores, da informação que têm sobre os Projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes. Essa informação se torna pública num painel situado na entrada da escola (com isso, as famílias também estão cientes). Dessa forma, o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos), originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto.

[...]

O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num “porque gostamos”, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação. Na Etapa Inicial, uma função primordial do docente é mostrar ao grupo ou fazê-lo descobrir as possibilidades do Projeto proposto (o que se pode conhecer), para superar o sentido de querer conhecer o que já sabem.¹⁷

Definida a questão norteadora, tornam-se necessários o estudo sistematizado e a pesquisa, a fim de buscar respostas e soluções para o problema, bem como a organização das informações por parte dos estudantes, que, com isso, se sentem instigados a descobrir relações entre elas. Para tanto, é preciso que eles vivam situações de simulação de decisões, estabeleçam nexos ou infiram novos problemas.

Em um projeto não interessa só a localização de respostas, mas, principalmente, entender o significado e a pertinência delas, aplicando-as em vivências diversas, presentes em diferentes modos de ensinar e aprender, como aulas expositivas, debates, apresentações, oficinas, trabalhos em grupo e individuais, visitas culturais, etc. Nesse sentido, o processo é tão importante quanto o produto.

Nesta coleção sugerimos oito projetos de trabalho semestrais com temáticas pertinentes ao aprendizado de Arte e relativas aos temas contemporâneos presentes na BNCC. A proposta da coleção é partir da cultura do entorno dos estudantes e, gradativamente, expandir seu repertório cultural dialogando com a cultura local, a cultura da comunidade e a cultura do planeta. Portanto, a escolha das questões norteadoras teve como intenção trabalhar temas de âmbito local para, gradativamente, chegar a temas de âmbito global.

Considerando essa proposta, no volume de 6º ano, os conteúdos e as problematizações discutem a descoberta da identidade, a relação com o outro, a adolescência e os ambientes privados nos quais convivemos. No 7º ano, essa temática se amplia e se relaciona ao entorno no qual o adolescente vive, trazendo questões que discutem o caráter público dos locais e como a arte acontece neles. O 8º ano trata de questões relacionadas a comunidades e aos problemas que as afligem e que também podem afetar outras pessoas. Assim, os conteúdos propostos convidam os alunos a pensar nas transformações comunitárias que a arte é capaz de imprimir. Já no 9º ano a abordagem se expande ainda mais e trabalha a relação das pessoas com

15 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 191.

16 HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 66.

17 HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 67.

o planeta, retomando questões discutidas em outros volumes da coleção, concluindo esta fase da educação formal que abarca uma intensa transformação pessoal de cada aluno: a mudança da infância para a juventude. Foi com o intuito de acompanhar essa transformação dos alunos que concebemos um projeto que tem como um dos objetivos buscar a aproximação deles com a arte por meio da escolha de conteúdos que dialogam com as culturas juvenis e midiáticas, mas ampliando esses conteúdos trazendo, também, outras formas culturais.

Por meio das questões norteadoras, busca-se trabalhar conteúdos de arte ligados a temas contemporâneos pre-

sentes na BNCC, como direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde; vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho; ciência e tecnologia; diversidade cultural, etc.

Observe no quadro a seguir como as questões norteadoras e os temas contemporâneos sugeridos pela BNCC se distribuem pela coleção.

Temas contemporâneos sugeridos pela BNCC		
6º ano		
Unidade	1	2
Questão norteadora	A arte pode expressar quem somos?	A arte pode expressar nossas relações?
Temas contemporâneos	Vida familiar e social Direitos da criança e do adolescente	Vida familiar e social
Outros temas abordados	Valorização do idoso Trabalho Educação para o consumo Educação alimentar e nutricional Saúde	Valorização da pessoa com deficiência Ciência e tecnologia Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
7º ano		
Unidade	1	2
Questão norteadora	A arte pode estar em que locais?	Existe arte nas nossas tradições culturais?
Temas contemporâneos	Direitos da criança e do adolescente Educação em direitos humanos	Educação em direitos humanos Diversidade cultural
Outros temas abordados	Educação ambiental Educação para o trânsito Educação das relações étnico-raciais	Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira Respeito e valorização do idoso Trabalho Vida familiar e social

8º ano		
Unidade	1	2
Questão norteadora	A arte revela questões sociais?	A arte pode transformar uma comunidade?
Temas contemporâneos	Preservação do meio ambiente Educação das relações étnico-raciais	Educação em direitos humanos Educação das relações étnico-raciais
Outros temas abordados	Educação em direitos humanos Diversidade cultural Educação para o trânsito	Preservação do meio ambiente Diversidade cultural
9º ano		
Unidade	1	2
Questão norteadora	A arte alerta sobre o meio ambiente?	A arte pode tornar estranho o que é familiar?
Temas contemporâneos	Preservação do meio ambiente	Preservação do meio ambiente
Outros temas abordados	Educação em direitos humanos Diversidade cultural	Educação alimentar e nutricional Diversidade cultural Educação para o consumo

Quando trabalhamos com projetos, é importante que os estudantes apresentem suas pesquisas em forma de seminário. É essencial que eles divulguem o que pesquisaram e que a atividade não fique restrita a um texto a ser corrigido pelo professor e entregue de volta ao estudante (consulte neste manual o tópico **Como organizar um seminário**).

Além disso, o aprendizado e a compreensão por parte dos estudantes precisam se dar por meio de atividades diversas que englobam as dimensões do conhecimento artístico como fruição, leitura de textos e obras de arte, pesquisa, reflexão, crítica, estesia, expressão e criação, sempre de modo dialógico e participativo.

Dessa forma, no decorrer de um Projeto de Trabalho, os estudantes acabam por produzir diversos e valiosos produtos e instrumentos de avaliação do seu aprendizado, que auxiliam o professor a saber o que eles descobriram, que dúvidas surgiram, as dificuldades e os sucessos de cada um, entre outros aspectos. Isso permite que o professor participe ativamente do processo, indicando fontes de pes-

quisa, avaliando cada etapa do trabalho e mantendo-se envolvido.

Ao final do projeto, deve acontecer uma produção que sintetize o conhecimento aprendido e exponha para a comunidade escolar esse aprendizado. Esse produto, no caso das aulas de Arte, pode ser a criação e produção de obras de arte e sua exposição/divulgação, de modo que elas reflitam o aprendizado e expressem o que os estudantes vivenciaram.

A partir do primeiro projeto, outros problemas, questões e temas surgirão. Nesse sentido, o professor consegue construir um currículo vivo e interessante, além de integrado às orientações curriculares da escola, da rede de ensino, do Estado e da BNCC.

O Projeto de Trabalho é uma situação de aprendizagem em que os estudantes participam ativamente, pois buscam respostas às suas dúvidas em parceria com o professor ou de forma coletiva. Ao se envolverem em diferentes fases e atividades de um projeto, os alunos desenvolvem a consciência de seu próprio processo de aprendizado. Eles aprendem a aprender.

Leitura e escrita de textos verbais nas aulas de Arte

Os estudantes podem se valer da leitura e escrita de textos verbais nas aulas de Arte em situações de pesquisa, na busca de informações, para seguir orientações, na escrita de textos críticos, etc.

Segundo Isabel Solé¹⁸, diferentes estratégias contribuem para que os momentos de leitura de textos verbais se configurem em uma situação proveitosa. Para tanto, você pode:

- despertar no aluno a curiosidade sobre o texto que será lido, buscando indícios que antecipem o que pode estar escrito (“Do que será que se trata esse texto?”, “Que tipo de informações poderemos encontrar aqui?”, etc.);
- chamar a atenção dos estudantes para alguns trechos do texto, como títulos, subtítulos, enumerações e palavras-chave;
- abordar o tema do texto para mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes;
- orientar leituras individuais silenciosas e leituras compartilhadas em pequenos grupos e com toda a turma;
- refletir sobre o assunto lido: a importância da leitura, o sentido da mensagem e as diferentes acepções propostas para o tema;
- orientar uma discussão sobre o texto lido e, se adequado, propor a produção de um resumo das ideias principais.

Em relação à escrita, o gênero mais comumente ligado ao campo da arte é o texto crítico.

Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural, “a noção de crítica de arte diz respeito a análises e juízos de valor emitidos sobre as obras de arte que, no limite, reconhecem e definem os produtos artísticos como tais”¹⁹. A crítica de arte é uma prática antiga, que ocorre desde a Antiguidade. Seu papel é fazer uma mediação entre obra de arte e público, por meio de um texto escrito, de forma a trazer inteligibilidade a uma obra realizada por meio de linguagens não verbais e híbridas.

Mesmo com esse caráter de racionalidade, o texto de crítica de arte pode ser poético, de modo que o crítico expresse a emoção e o sentimento resultantes de seu encontro com a obra. Nesse sentido, o texto crítico de arte possui uma retórica própria, que se caracteriza pela mistura do sensível e do inteligível. Para tanto, é preciso que o autor de um texto crítico apareça no texto com sua subjetividade, amparada, entretanto, por informação e pesquisa sobre a obra.

Além disso, o texto de crítica de arte muitas vezes dialoga com a história da arte. De certa forma, crítica e história

da arte andam juntas. Existem estudiosos da arte que misturam a história da arte com a crítica de arte, não aceitando diferenças entre as duas, enquanto outros acreditam que a crítica de arte pode incluir ou não a história da arte.

O texto de crítica de arte é uma mistura de texto informativo e interpretativo, marcado por uma elevada carga de subjetividade. Seu autor deve fruir, sentir, descrever, analisar e formular um juízo crítico sobre a obra, tendo por objetivo a sua valoração.

Em geral, o texto de crítica de arte é organizado da seguinte forma:

- 1. Introdução:** referência ao tópico que origina o texto, ou seja, descrição da obra de arte.
- 2. Desenvolvimento:** apreciação crítica do texto que é elaborada através da síntese de opiniões pessoais, com recurso à argumentação e com citações do texto-fonte.
- 3. Conclusão:** menção das ideias consideradas relevantes e fundamentais de ambos os textos (obra de arte e texto de apreciação crítica).

Como organizar um seminário

Para realizar um seminário, a primeira etapa é a pesquisa. Em relação à pesquisa em livros e revistas, oriente os estudantes a:

- ler com cuidado o sumário (nas páginas iniciais) ou o índice (nas páginas finais) e escolher o que será útil considerando o que eles procuram;
- antes de começar a tomar nota, ler todo o capítulo para ter uma visão de conjunto;
- durante a leitura, anotar em um caderno algumas abreviaturas que ajudem a localizar rapidamente as páginas ou parágrafos que pretendem reler. Por exemplo: página 103 de determinado livro;
- se o material for do estudante, sublinhar a lápis frases ou trechos que considere importantes. Na margem, pode-se anotar uma palavra ou expressão-chave sobre o conteúdo desse trecho e, assim, quando for fazer as anotações, o estudante pode ler apenas as páginas ou trechos que destacou;
- tomar cuidado para não repetir ideias durante as anotações.

Por fim, comente com a turma que, quanto mais completas forem as anotações, mais rica será a pesquisa.

Caso os estudantes queiram buscar informações complementares na internet ou decidam fazer a pesquisa na

18 SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

19 CRÍTICA de Arte. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3178/critica-de-arte>>. Acesso em: 7 set. 2018.

rede, é muito importante que sejam bem orientados para realizar esse trabalho.

Apesar de conhecerem bem os recursos digitais, muitos não sabem como pesquisar na internet e tendem a copiar o que encontram nos primeiros sites trazidos pelo buscador. Para que os estudantes realizem textos autorais, certifique-se de que estão cientes da maneira como a pesquisa pela internet deve ser feita; converse com os alunos e explique a eles as etapas e os caminhos que devem percorrer para efetuar a busca, reunir informações e elaborar um texto próprio. Programe-se para acompanhar o desenvolvimento das pesquisas que a turma está fazendo, observando e perguntando o que eles têm encontrado e como está o andamento e o encaminhamento do trabalho.

Antes de pedir uma pesquisa pela internet, apresente algumas orientações. Comece esclarecendo que, ao usar a internet, é preciso selecionar as informações para que não se perca muito tempo e tampouco o foco da pesquisa. Uma boa alternativa é formar uma agenda dos sites visitados. Para ter certeza de que os dados e as informações são corretos, é necessário verificar a origem do site, ou seja, quem escreveu aquela página. Peça aos alunos que deem preferência a sites de escolas, instituições de pesquisa e órgãos oficiais, que são mais confiáveis.

Para ajudar a turma a ficar centrada no tema da pesquisa e não perder o foco, você pode também criar com os estudantes uma sequência de perguntas que os ajude a buscar as informações necessárias. A seguir, leia duas dicas que podem auxiliar os alunos a pesquisar na internet:

- Informar ao buscador o que deseja procurar clicando em uma das abas, pois os buscadores costumam ter abas com categorias do que será procurado, como notícias, imagens, mapas, vídeos, livros.
- Ao buscar um texto ou termo específico, escrever esse termo entre aspas. Usar palavras-chave também é uma boa opção, já que isso permitirá buscar resultados mais próximos do que se procura. Por exemplo, em vez de escrever “artistas brasileiros que participaram da semana de arte moderna”, use “artista brasileiro semana arte moderna”.

Depois que os estudantes estiverem orientados sobre como fazer a pesquisa, deixe claro que, com base nas informações que encontrarem, os alunos devem elaborar um texto autoral, claro e coerente. Converse sobre os procedimentos de apresentação de seminário com eles.

Inicialmente, veja o que os alunos sabem a respeito de como se organiza um seminário. Pergunte a eles quais elementos são essenciais em um seminário e qual é o papel dos participantes (expositor, público, professor).

Feita essa primeira conversa, esclareça para a turma que um seminário tem como objetivo permitir a um expositor transmitir informações a um público sobre um determinado assunto pesquisado. Para que isso aconteça, é necessário que o expositor faça uso da linguagem oral e de recursos materiais, como cartazes contendo gráficos, tabelas, mapas ou ilustrações, vídeos, apresentações digitais, etc.

Na preparação do seminário, os estudantes devem retomar os textos produzidos com base nos conteúdos pesquisados. Esses textos servirão para preparar a apresentação. Peça a eles que elaborem um resumo do texto e criem um esquema orientador da fala, utilizando algumas palavras-chave.

Você pode ensiná-los a preparar os cartazes ou as apresentações digitais, destacando a importância da disposição das imagens e das frases de síntese.

De posse dos esquemas e dos cartazes/apresentações, que devem ser revisados por você, os estudantes estudam o tema em casa para que, na aula seguinte, realizem o seminário. De acordo com o número de grupos, reserve mais ou menos tempo para as apresentações.

Ao final das explanações, proponha um debate sobre o que concluíram promovendo, assim, uma síntese das aprendizagens.

I Interdisciplinaridade e Projeto de Trabalho

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010), a interdisciplinaridade é recomendada no trabalho escolar, pois facilita o exercício da *transversalidade*, ou seja, do modo de organizar o currículo por meio de temas transversais. A articulação dos conhecimentos é um dos objetivos desse modo de organizar o currículo, pois permite romper com a forma rígida de trabalhar com os conteúdos escolares.

Nesse sentido, ao realizar um Projeto de Trabalho, você tem a oportunidade de fazer os estudantes entenderem que determinado conhecimento não é exclusividade de uma disciplina específica, mas que ele transita entre diferentes modos de entender e explicar a vida.

Segundo Fernando Hernández²⁰, para realizar projetos interdisciplinares, é importante integrar conteúdos e desenvolver habilidades de vários componentes curriculares em um mesmo projeto, reconhecendo a curiosidade dos estudantes, estimulando suas questões e as possíveis relações que eles mesmos são capazes de fazer sobre as conexões entre os saberes. Portanto, a organização do currículo por Projetos de Trabalho permite que a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e entre a Arte e os outros componentes curriculares

20 HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

aconteça, pois eles não se esgotam em seus conteúdos iniciais: os conteúdos dos diferentes componentes curriculares podem e devem ser trabalhados ao mesmo tempo.

Os conteúdos e procedimentos específicos de cada uma das linguagens artísticas e alguns dos conteúdos das outras disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental estão contemplados em cada uma das unidades

da coleção. Acreditamos que essa abertura para a interdisciplinaridade poderá despertar em você a vontade de experimentar e trazer mais conteúdos de outras disciplinas para cada projeto.

A seguir, apresentamos a organização das linguagens e disciplinas participantes de cada unidade/projeto da coleção.

Volume	Unidade	Linguagens	Disciplinas
6º	1	Teatro – Figurino Artes visuais – Escultura Artes integradas – <i>Performance</i>	Arte Língua Portuguesa Geografia
	2	Dança – Dança contemporânea Música – <i>Rock</i> e culturas jovens Artes integradas – Objetos relacionais	Arte Ciências
7º	1	Artes visuais – Grafite Teatro – Teatro de rua Artes integradas – Audiovisual – Cinema	Arte Geografia Matemática
	2	Dança – Danças tradicionais brasileiras Música – Coral de músicas tradicionais brasileiras Artes integradas – Festejo brasileiro	Arte Geografia História
8º	1	Dança – Danças indígenas brasileiras Artes visuais – Arte africana contemporânea – <i>Ready made</i> Artes integradas – Intervenção artística	Arte Educação Física Ciências
	2	Teatro – Teatro do Oprimido Música – Músicas afro-brasileiras Artes integradas – Artes circenses	Arte Geografia História
9º	1	Música – Instrumentos musicais de sucata e luteria Dança – Dança contemporânea e intervenção urbana de dança Artes integradas – Escultura social	Arte Língua Portuguesa Geografia Informática educativa
	2	Teatro – Teatro do absurdo Artes visuais – <i>Land Art</i> Artes integradas – Videoarte	Arte Informática educativa Ciências

Como trabalhar os procedimentos das diversas disciplinas em projetos interdisciplinares

Quando falamos em projetos interdisciplinares, é preciso organizar o trabalho escolar de modo que os estudantes aprendam os diversos procedimentos das diferentes disciplinas, e não apenas os seus conteúdos conceituais e factuais. Nesse sentido, os Projetos de Trabalho concordam com a Pedagogia Ativa e dela obtêm seu saber pedagógico e sua prática didática.

Foi com John Dewey (1859-1952) e outros representantes dessa pedagogia, como Maria Montessori (1870-1952), Célestin Freinet (1896-1966), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Anísio Teixeira (1900-1971), entre outros, que se valorizou a aprendizagem ativa do aluno não só através de aulas expositivas, mas principalmente por meio da prática e do estudo do meio em que ele participa.

Nessa forma de entender o processo de ensino-aprendizagem, o professor organiza e coordena situações de aprendizagem em espaços variados, e não expõe conteúdos aos alunos em sala de aula tradicional apenas.

A grande justificativa para esse tipo de didática é que cada disciplina possui um lugar e uma ação no espaço social: a Educação Física é praticada em quadras e espaços abertos e naturais; a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras, a História e a Geografia são pesquisadas e pensadas em salas de aula, bibliotecas, filmotecas e bancos de imagens; as Ciências da Natureza operam em laboratórios de ciências e em meio à natureza; a Arte ocupa ateliês, teatros,

estúdios, discotecas e espaços de divulgação cultural; a Matemática é formulada em salas de aula e laboratórios; e assim por diante.

Esses locais são específicos, pois permitem colocar em prática os conceitos e as teorias de cada área do saber, ou seja, mantêm e renovam determinados procedimentos singulares que se ensinam e se aprendem de geração em geração. Sem experimentar procedimentos, os estudantes não conseguem assimilar completamente os conteúdos. Por exemplo: quando em Ciências se ensina e se aprende sobre microrganismos, é importante para os alunos realizar alguns experimentos no laboratório; quando se ensina e se aprende sobre as artes visuais, é importante o acesso ao ateliê de artistas e aos museus de arte.

Assim, ao planejar projetos interdisciplinares, além de elencar os conteúdos que se relacionam, o professor precisa planejar atividades práticas próprias de cada área do saber. Dessa maneira, o estudante pode experimentar as diferentes formas de pensar e agir sobre um mesmo objeto de estudo.

É por isso que cada capítulo da presente coleção apresenta, de acordo com a BNCC, os objetos do conhecimento e as respectivas habilidades de alguns componentes curriculares que podem ser unidos em projetos interdisciplinares. Cabe a você, professor, dialogar com seus pares e buscar os procedimentos dessas disciplinas, em livros didáticos ou em outras fontes, de modo a promover experiências de aprendizagem integrais aos estudantes.

II. Fundamentos teóricos-metodológicos

I A Arte-educação baseada na cultura visual

Esta coleção busca seu referencial teórico na *Arte-educação baseada na cultura visual*, teoria que foi construída no decorrer do século XX e possui forte influência do pensamento antropológico e pedagógico brasileiros. Essa abordagem entende que a arte e a educação podem auxiliar na compreensão das diferentes culturas visuais, ou seja, das diversas culturas que organizam e regulam a percepção visual, as funções da visão e os seus usos.

A Arte-educação baseada na cultura visual tem respaldo nos *Estudos Culturais*, um campo de estudos interdisciplinares que envolve diversas áreas do saber, como a Antropologia, a Comunicação Social, a Arte, a Literatura, as Ciências Sociais, entre outras. Em seu artigo “A cultura visual antes da cultura visual”²¹, a arte-educadora brasileira Ana

Mae Barbosa (1936-) enfoca a importância do pensamento brasileiro para a construção dessa abordagem crítica, em especial a contribuição do antropólogo brasileiro Gilberto Freyre (1900-1987).

Freyre sempre se interessou pelas artes visuais e pela iconografia como documentos históricos e importantes fontes de contextualização para pensar os jogos de poder presentes em nossa sociedade. Um exemplo disso são as pinturas que ele utilizou em seus livros como fonte de análise das relações de poder entre as diferentes classes sociais brasileiras.

Para os Estudos Culturais, cultura é a produção e a troca de significados entre membros de determinados grupos sociais. Esses significados podem estar presentes nas conversas do dia a dia, nas teorias mais elaboradas dos intelectuais, na arte acadêmica, na TV ou nos festejos po-

21 BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

pulares. No entanto, a cultura não é somente essa multiplicidade de manifestações e produções culturais, entre elas, as artísticas. Ela é, também, um campo de conflitos e de negociação para a validação de significados dados a essas manifestações e produções.

Esses conflitos, negociações e validações acontecem tanto no âmbito das linguagens quanto das práticas sociais. Os seres humanos agem, pensam e se expressam de forma a validar, ou até mesmo impor, significados preconcebidos para modos de pensar, agir, desejar. A isso chamamos de controle das subjetividades. Esse controle acontece porque a fonte geradora de sentidos parte tanto de instâncias individuais quanto coletivas, engendradas em jogos de poder e de linguagem.

Outro referencial importante para os Estudos Culturais é o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Em sua obra *Pedagogia do oprimido*²², Paulo Freire afirma que é possível que professores e estudantes de diferentes grupos culturais estabeleçam uma relação dialógico-dialética em que todos aprendam juntos. Em seu texto, ele propõe um modo de ensino em que a palavra escrita deve ser vista como fruto da experiência vivida e da leitura de mundo dos estudantes. Nesse sentido, a palavra deve ser vista como geradora de problemas, ou como uma palavra-geradora. Segundo Freire, as palavras-geradoras precisam ser objetivadas ou vistas a distância para, então, serem codificadas e decodificadas pelos estudantes com a mediação do professor. É nesse processo de objetivação, codificação e decodificação da palavra-geradora que a experiência vivida ganha sentido e uma nova leitura de mundo se estabelece. Por isso, alfabetização, para Paulo Freire, é significação produzida pela *práxis*.

Para tanto, é imprescindível que professores e estudantes encontrem-se naquilo que Freire chamou de Círculo de Cultura. É nesse círculo que acontece o diálogo autêntico e a síntese cultural – o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si no outro. De acordo com Freire, somente em um círculo de cultura é possível a educação como prática da liberdade. Também só em um círculo de cultura o mundo pode ser relido em profundidade crítica. Esse círculo, entretanto, não é um local tranquilo, controlado, pois as consciências são comunicantes e comunicam-se em oposição.

Em seu trabalho, Freire também destacou a importância de se praticar na escola o respeito pelo repertório cultural dos estudantes sem negar, porém, a importância do pro-

cesso de ensino e aprendizagem do conhecimento historicamente constituído. Segundo o educador, a alfabetização deve ser a porta de entrada para os saberes antes apenas relegados à elite. E, para aprendê-los, faz-se necessário superar a curiosidade ingênua e instaurar a curiosidade epistemológica, pois é ela que garante uma consciência transformadora. É preciso, portanto, que a escola alfabetize, mas que, também, leve os estudantes a pesquisar, buscar fontes, refletir, comunicar suas descobertas, estudar, sempre em diálogo com o professor.

A influência de Paulo Freire nos Estudos Culturais permitiu que uma nova forma de educar e de ensinar arte ganhasse espaço. Um dos mais influentes educadores da Cultura Visual é o espanhol Fernando Hernández, que tem como referências Paulo Freire e John Dewey²³.

Em seu livro *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*, Hernández afirma que:

[...] a compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens, de todas as culturas com um olhar investigativo, capaz de interpretar(-se) e dar respostas ao que acontece ao mundo em que vivemos. Vincular a educação à cultura visual pode ser a conexão para nos religar no caminho para se ensinar tudo aquilo que se pode aprender nesse cruzamento de saberes que é a arte e conectar o que se ensina e o que se aprende na escola com o que acontece além dos seus muros.²⁴

No Brasil, no decorrer do século XX, a preocupação por um ensino de Arte crítico e dialógico manifestou-se desde a década de 1950. Nas Escolinhas de Arte do Recife, criadas por Noêmia Varela, as aulas saíam dos muros da escola e alcançavam a cidade, estimulando a pesquisa e a participação de todos.

A construção de pesquisas artísticas e educacionais buscava verificar de que forma a Arte colabora não só para o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos estudantes, mas também para a sua autonomia e participação na sociedade, ou seja, para a sua cidadania consciente e crítica. Tendo essa busca em vista, Ana Mae Barbosa procurou inspiração em sua experiência de trabalho e formação com Paulo Freire e na abordagem do ensino de arte concebida nos Estados Unidos, a *Discipline Based Art-Education* [Arte-educação baseada na disciplina].

A Arte-educação baseada na disciplina tratava de forma integrada a história da arte, a crítica, a estética e a produção. Essa concepção previa a superação da autoexpressão criativa e do tecnicismo, resgatando um conteúdo específi-

22 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

23 Para Dewey, filósofo estadunidense, o conhecimento é construído por consensos que resultam de discussões coletivas, da cooperação e do autogoverno dos estudantes.

24 HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 51.

co em arte, com foco no desenvolvimento do pensamento artístico e estético.

No Brasil, essa proposta sofreu uma adaptação desenvolvida por Ana Mae Barbosa com base em sua convivência e experiência profissional com Paulo Freire e em sua formação pedagógica crítica: uniram-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão “leitura da imagem”. Essa forma de entender o processo de ensino e aprendizagem foi denominada **Abordagem Triangular**, pois orienta que o processo de ensino e aprendizagem da arte se dê em três eixos: leitura, produção e contextualização.

A Arte-educação baseada na cultura visual e a Abordagem Triangular dialogam e se complementam, como afirma Raimundo Martins:

São muitas as maneiras de aprender e ensinar, muitas as infâncias, adolescências e identidades. Nenhuma abordagem pedagógica por si é capaz de dar conta dessa multiplicidade e riqueza.

[...]

Abordagens pedagógicas não devem ser exclusivas. Elas se justificam ao atender necessidades de aprendizagem ajudando estudantes a desenvolver uma visão crítica de significados culturais e artísticos, de valores e práticas sociais. A cultura visual é inclusiva e, ao contrário de concepções modernistas com ênfase excessiva nas belas artes, trabalha com imagens do cotidiano – filmicas, de publicidade, ficção, informação etc. As tecnologias fazem proliferar depoimentos, versões e formas abertas de interação, impactando a produção de subjetividades de alunos e professores.²⁵

Por isso, a Arte-educação baseada na cultura visual objetiva desenvolver um olhar sensível, um pensamento reflexivo e contextualizado e também um fazer artístico além da construção de uma autoria significativos, frutos de uma ação discente participativa e crítica. Orientamos a produção da presente coleção por esses fundamentos.

Objetivos e didática da Arte-educação baseada na cultura visual

A Arte-educação baseada na cultura visual afirma que vivemos em um mundo em que a imagem, estática ou em movimento, acompanhada ou não de sons e música, ou as *visualidades*, estão por toda parte, criando verdades, sonhos e desejos. Para Mitchell²⁶, um dos teóricos da cultura visual, essa forma de cultura baseada na imagem inclui a

relação com todos os outros sentidos e linguagens. Nesse sentido, as outras formas de arte, como a música, o teatro e a dança, vêm ganhando uma expressão audiovisual muito forte e, por causa do intenso desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, irreversível.

Segundo Mirzoeff (1962-) estudar a cultura visual nos leva a compreender a vida contemporânea. Para ele, compreendê-la é uma:

[...] tática para estudar a genealogia, a definição e as funções da vida cotidiana pós-moderna a partir da perspectiva do consumidor, mais que do produtor. [A cultura visual] é um lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial.²⁷

As imagens, para a cultura visual, são entendidas como mediadoras de valores culturais e caracterizam-se por trazerem metáforas que, por sua vez, surgem da necessidade de construção de significados tipicamente humana e social. Por isso, uma das finalidades da educação baseada na cultura visual é reconhecer e desconstruir as diferentes metáforas, valorizá-las e, assim, estimular a produção de novas metáforas.

Nesse sentido, a Arte-educação baseada na cultura visual busca dirigir o olhar dos estudantes para uma sensibilidade e uma crítica apuradas ao permitir que se sintam capazes de produzir, conhecer e apreciar arte, de conhecer as histórias das artes e a história da vida dos diferentes artistas.

Por isso, o uso de livro didático pode ser um excelente apoio para a educação para a cultura visual: nele estão relacionadas imagens, sugestões de *sites* da internet, textos de apoio e atividades que podem ser usadas como fontes de informação e pesquisa e que, também, podem servir como disparadores de questões norteadoras e buscas por parte dos estudantes e dos professores.

A Arte-educação baseada na cultura visual tem como principal objetivo estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento de sua própria cultura e, gradativamente, ampliando seu repertório. Desse modo, o ensino de arte pode auxiliar na reorganização da escola como um grande palco do diálogo entre diferentes culturas, ou seja, da interculturalidade²⁸.

O conteúdo das aulas de Arte precisa, então, abranger as mais diversas manifestações artísticas e culturais, mas,

25 MARTINS, Raimundo. Abordagem Triangular e Cultura Visual: possibilidades no ensino da arte complementares ou excludentes? *Boletim Arte na Escola*, São Paulo, edição 76, maio/jun. 2015. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>>. Acesso em: 7 set. 2018.

26 MITCHELL, William J. T. *Que és la cultura visual*. Princeton: Irving Lavin Institute for Advanced Study, 1995. [Texto traduzido.]

27 MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003. [Texto traduzido.]

28 Para saber mais sobre interculturalidade, leia “Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação?”, de Simone Romani e Raimundo Rajobac. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12715/8342>>. Acesso em: 7 set. 2018.

principalmente, as manifestações artísticas e culturais contemporâneas²⁹. O processo de ensino e aprendizagem de arte se torna, assim, significativo tanto para os professores como para os estudantes. Além disso, as estratégias de ensino precisam ser pautadas pelo diálogo e pelo respeito à faixa etária dos alunos.

Dessa forma, o trabalho do professor ganha outra prática, voltada para os Projetos de Trabalho, que abraçam temas significativos e que são direcionados à turma por argumentação e não por apresentação. Professores e alunos tornam-se estudantes, intérpretes e copartícipes. Assim, o professor é procurado pelos alunos para que seja um orientador de pesquisas.

É importante ter em mente, entretanto, que os temas usados em Projetos de Trabalho devem ter relação com os projetos e temas anteriores e os possíveis posteriores, porque isso permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiam a organização da ação. É preciso ter um fio condutor que, por sua vez, relaciona-se com o Projeto Político Pedagógico da escola e com os currículos do município, do estado e do país em que a escola está situada.

Assim, o trabalho do professor em sala de aula enfoca a criação de índices ou listas, que organizam o trabalho, e a elaboração de sínteses para a conferência das descobertas feitas pelos estudantes.

Essas listas permitem uma previsão dos conteúdos (conceituais e procedimentais) e das atividades, bem como da escolha de algumas fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o projeto. Essa seleta de informação deve ser contrastada com fontes que os estudantes já possuam ou possam apresentar e, também, com as possibilidades de saídas culturais e outros eventos de ampliação do repertório.

As sínteses, por sua vez, reforçam a consciência do aprender e auxiliam alunos e professor a verificar o que foi aprendido. Na presente coleção essa prática didática está contemplada no box **Fio da meada**, que propõe apresentar para a turma o que vai ser estudado nos próximos capítulos e manter o foco na questão norteadora da unidade.

A atuação dos estudantes deve estar voltada para o planejamento das atividades, de modo que todos tenham consciência do que vai acontecer nos próximos encontros e quais tarefas terão de cumprir. A produção de uma lista com tarefas, estudos, atividades, pesquisas e saídas culturais auxilia o trabalho e envolve os alunos.

Por isso, cada unidade desta coleção possui uma **Introdução**, que tem a função de sensibilizar, promover a expe-

rimentação e a reflexão acerca da questão norteadora e do tema contemporâneo que permeia a unidade. Além disso, há o fechamento, **Unindo as pontas**, que visa conectar o que foi estudado durante o semestre, apresentando uma obra de arte integrada que aumenta o repertório dos estudantes e permite que eles se expressem artisticamente, culminando em uma mostra cultural.

Além disso, em um projeto, a produção de novas questões e problemas a partir do que foi vivenciado e aprendido é um dos resultados esperados. Afinal, um assunto nunca se esgota se for interessante e fruto de questões significativas. Dessa forma, ao término de cada unidade, os estudantes são convidados a continuar a pesquisa e a criação, com base nas vivências que tiveram ao longo do semestre.

As linguagens artísticas e os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental

As linguagens artísticas visual, musical, corporal, teatral e integrada se caracterizam pela liberdade em relação à expressão: um artista pode criar seu próprio sistema de signos, inclusive misturando linguagens verbais e não verbais.

Segundo os PCN de Arte, o fazer artístico é uma *experiência poética*, em que se articulam os significados e a experimentação de técnicas materiais visuais e plásticas, de movimentos corporais, de materiais sonoros, entre outros. Assim, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental devem ser convidados a experimentar os mais diversos procedimentos artísticos.

Para que essa experimentação aconteça é preciso, antes de tudo, que a escola e os professores reconheçam os trabalhos artísticos dos estudantes como uma forma de investigação e de atribuição de sentido a suas vivências, inclusive às escolares.

Além das experimentações, a turma deve se dedicar também a apreciação das linguagens artísticas. Os estudantes precisam ter momentos de fruição estética, necessitam “mergulhar” em obras de arte e ler textos não verbais. Durante a apreciação, todos somos afetados de forma intensa, já que os signos presentes nas obras de arte podem provocar muitas emoções e despertar pensamentos e ideias que também levam a leituras diversas da realidade. A fruição estética possibilita a todos uma livre interpretação da obra apreciada, gerando o que chamamos de *polissemia* de sentidos.

Processo que envolve emoção e razão, a fruição estética pode ser exteriorizada tanto por meio de expressões faciais e/ou corporais como por meio da linguagem verbal. Cada

29 Por arte contemporânea entendemos as produções e manifestações de arte feitas hoje, em sua diversidade.

pessoa responde de um modo muito próprio aos estímulos da fruição estética. Algumas ficam animadas e alegres, outras, tímidas. Dessa forma, é importante estar atento às respostas dos alunos. Aos poucos, será possível avaliar o quanto cada um se envolve ou não com as atividades e também perceber o gosto estético de cada aluno. Em Arte é possível preferir determinada linguagem a outra, o que não significa que o estudante poderá escolher se quer participar das atividades propostas ou não. Os alunos têm o *direito* de vivenciar todas as atividades escolares, já que, para poder manifestar preferência, é preciso conhecer. Afinal, a expressão artística e a fruição dependem do repertório cultural de cada um.

Nesta coleção, a sequência didática organizada nos capítulos de cada unidade relaciona-se ao aprendizado de uma linguagem artística por meio de atividades inspiradas na Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa e, também, nas seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão).

Entretanto, sabemos que cada linguagem possui suas especificidades. Assim, nos próximos tópicos, apresentamos aspectos próprios do ensino de cada uma delas.

Linguagem visual e audiovisual

Os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental podem apresentar um valioso repertório visual oriundo do contato com a produção artística de outros jovens e, também, de adultos, como as imagens de televisão ou cinema, de *sites* da internet e de obras expostas em revistas, livros, museus ou outros espaços de divulgação. Ao participar da cultura, os alunos constroem seus conhecimentos sobre artes visuais.

Nos adolescentes, a produção em artes visuais é reflexo da capacidade de compreender a si próprios e suas relações com o mundo. Por isso, ao se expressar por meio da linguagem visual – com desenho, pintura, colagem, escultura, fotografia, etc. –, os estudantes revelam muito daquilo que sabem e sentem em relação aos objetos, às pessoas, à vida, etc.

Nessa faixa etária, os jovens já têm consciência de si, de sua produção artística e de suas limitações e começam a pôr em dúvida a autoridade do adulto. Essa é a idade da contemplação, em que o ser humano vê a si mesmo a fim de se descobrir. O comportamento, o modo de se vestir, se pentear e de participar ou não do que é considerado “legal” demonstram a pressão que os jovens sofrem para pertencer a um grupo. Ao mesmo tempo, eles se dão conta de que são maduros para algumas coisas e imaturos para outras.

Por isso, os adolescentes costumam ser muito críticos em relação a seu produto artístico e podem se sentir inseguros de sua capacidade para a arte.

Além disso, os estudantes dessa faixa etária valorizam o conhecimento sobre o processo que resultou em uma manifestação de arte. Costumam ser criativos, apreciam explorar procedimentos e percebem mudanças no resultado final. Nesse sentido, a pressão do grupo, nessa idade, pode ser transformada em algo desafiador. Caso isso aconteça, o grupo será estimulado a criar, a desafiar seus limites e a dialogar.

Os jovens têm sentimentos muito intensos e gostam de compartilhar ideias. Por isso, o gosto pessoal e a crítica devem ser estimulados com conversas, levantamento de informações e experimentações. A motivação para o aprendizado da arte decorre da contribuição que cada aluno pode dar para a finalização de um produto, fruto de um projeto.

Por isso, na presente coleção, a proposição de fazeres com as artes visuais busca a sensibilidade e a expressão dos alunos e não apenas um aprendizado técnico ou com resultados corretos. A proposta é desenvolver a expressividade cultivada por meio das técnicas e não a técnica por ela mesma.

A sensibilização e a expressão também são importantes na leitura que os estudantes fazem das obras de arte visual. Ao lerem uma obra, eles expressam sua experiência, seu conhecimento prévio e seu repertório cultural. Isso significa que a apreciação pode ser mais ou menos complexa, dependendo do contato do apreciador com as obras de arte.

Michael Parsons (1938-), em seu livro *Compreender a arte*³⁰, afirma que a leitura de uma obra de arte visual sempre busca significações e sentidos. Segundo ele, os estudantes podem e devem ser estimulados durante essa leitura, desde que ela seja dirigida com uma finalidade específica, como o tema, a expressão, os aspectos formais e o juízo. De acordo com Parsons, a maioria dos estudantes dá ênfase ao tema da pintura e tem maior atração pelas imagens realistas, que valorizam a beleza e a harmonia. Os adolescentes, por sua vez, costumam fazer uma análise mais subjetiva da obra, observando também a emoção que o objeto de arte transmite, e não apenas o que ele representa. Para o autor, existem ainda dois estágios de apreciação de arte, que estão ligados a uma maior formação: um olhar com foco na organização e no estilo da obra e em sua função social; e um olhar que faz a reconstrução do sentido, interpretando a obra com base em conceitos e valores vigentes.

30 PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Portugal: Presença, 1992.

Edmund Feldman (1924-), em seu livro *Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in the School*³¹ (Tornar-se humano através da arte: experiência estética na escola), identifica os diferentes tipos de olhar que podem suscitar do leitor que desenvolveu a crítica de arte. Feldman os classificou em quatro estágios:

- A primeira abordagem da leitura de imagem seria a descritiva, na qual listamos o que vemos no objeto, seus elementos formais, como linhas, cores, formas, etc., fazendo uma leitura formal, sem julgamento ou opiniões.
- Depois, existe o estágio da análise, no qual relacionamos os elementos formais de uma composição e percebemos como eles se influenciam.
- Em seguida, temos o estágio da interpretação, em que damos sentido à composição, desvendando seu significado. Como uma obra possui vários níveis de significado e como a bagagem cultural e de informações do leitor pode variar, as interpretações também podem ser diversificadas.
- Por fim, há o estágio do julgamento, que depende de nosso conhecimento sobre os fundamentos da filosofia da arte. Como esta é temporal, pulsa conforme a época, o lugar e a cultura, podemos dizer que o julgamento depende de fatores sociais e culturais e do momento histórico do leitor.

Também existem pesquisas brasileiras sobre leitura de imagens realizadas por Ana Mae Barbosa, Rosa Iavelberg, Terezinha Franz, Anamélia Bueno Buoro, entre outros estudiosos, que entendem que as imagens são objetos do conhecimento e destacam a necessidade em desvelar aos alunos as imbricações entre arte e cultura.

Por tudo isso, durante a leitura de imagem, os estudantes devem ser livres para dialogar. É por meio da sua escuta respeitosa e do diálogo estabelecido com você e os colegas que eles desenvolverão a capacidade de questionamento, tão importante para a formação de um leitor que interpreta os textos que estão a sua volta.

A fim de mediar conhecimentos, é preciso conduzir o olhar dos estudantes e ressaltar aspectos formais das obras, como linhas, cores, formas, volume, proporção, movimento, etc., e também aspectos relativos aos conteúdos (conceituais, factuais, procedimentais) considerados relevantes para o aprendizado dos estudantes.

Para Anamélia Bueno Buoro³², existem sete momentos importantes para a mediação de leitura de imagem:

- descrição da imagem;
- descoberta de percursos visuais sobre a imagem a fim de perceber toda a estruturação da composição e possibilitar o afloramento de questões e significações pertinentes e inerentes ao texto visual;
- percepção das relações entre a obra focalizada e a produção anterior realizada pelo artista produtor;
- pesquisa a fim de se aproximar mais do significado visual, saindo em busca das respostas que surgiram no processo de leitura;
- comparação ou diálogo entre obras contemporâneas;
- construção de texto verbal com registro do percurso empreendido, o qual abarque a significação do texto visual lido;
- abordagem do conceito de produção artística como construção de linguagem e trabalho humano.

Além dos aspectos formais e do conteúdo de uma obra de arte visual, a partir de uma perspectiva crítica³³, é preciso olhar para o que há de nós mesmos na obra, ou seja, como nós nos reconhecemos nela, o que vemos de nossa vida em sociedade nessa imagem, por que determinadas representações são sempre recorrentes, que interesses são satisfeitos com essas representações. Assim, é possível discutir com os estudantes, também, aspectos presentes nas obras de arte relativos aos jogos de poder, à diversidade, aos temas contemporâneos e instigantes que fazem parte da vida deles e que os interessam.

A fim de trabalhar a leitura das obras de arte visuais apresentadas neste material, propomos tanto no material do aluno quanto nas orientações didáticas:

- questões que buscam desenvolver nos estudantes um olhar crítico e contextualizado;
- momentos destinados a conhecer outros trabalhos do artista para que seja possível estabelecer relações entre suas obras;
- ampliação de repertório para um diálogo com outras produções artísticas, inclusive de outras linguagens;
- inserção progressiva de um registro escrito sobre as impressões a respeito da obra;
- incentivo para a investigação da poética do artista e da linguagem construída por ele;
- questionamentos sobre como os alunos se sentiram e o que pensaram ao ver as obras, revelando o que

31 FELDMAN, Edmund B. *Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in the School*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1970. [Texto traduzido.]

32 BUORO, Anamélia B. *Olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996; _____. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Edc/Fapesp/Cortez, 2002.

33 SARDELICH, Maria E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

veem de si mesmos e da vida em sociedade na obra que analisam.

Com esse trabalho sistemático de experimentação em artes visuais e leitura de imagens, com foco na análise artística e estética, buscamos desenvolver as habilidades listadas na BNCC relacionadas às artes visuais. As orientações didáticas ao longo do livro demarcam os momentos específicos em que essas habilidades são trabalhadas.

O trabalho com a produção midiática

Segundo levantamento realizado em 2015 pelo Comitê Gestor da Internet (CGI) e pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (Cetic.br), oito em cada dez crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos usam a internet com frequência, o que representa 23,7 milhões de jovens em todo o país. Para esse grupo, o telefone celular é o principal dispositivo de acesso (83%), seguido dos computadores de mesa, *tablets*, computadores portáteis ou consoles para *videogames*. Por isso, tão importante quanto saber interpretar e escrever um texto, ter um olhar crítico para os conteúdos encontrados na internet é fundamental para que se alcance uma formação cidadã.

Segundo a Arte-educação baseada na cultura visual, a cultura midiática pode e deve ser problematizada nas aulas de Arte, pois, em nossos dias, quase tudo o que nos sensibiliza e informa advém das imagens e “visualidades” veiculadas pelos meios de comunicação e pela publicidade. Visualidade, para os arte-educadores, significa mais do que visão, um dos sentidos humanos. Ela se relaciona ao modo como um grupo social cria o seu modo de “ver”, ou seja, de descrever e representar o mundo visualmente.

Um dos representantes dessa forma de entender o ensino de Arte é o já mencionado professor estadunidense Nicholas Mirzoeff³⁴. Segundo ele, a visualização é a característica do mundo contemporâneo; entretanto, poucos de nós conhecemos aquilo que observamos, pois existe uma grande distância entre a constante experiência visual da cultura contemporânea e a habilidade para analisá-la. É preciso que a escola ajude os alunos a desenvolvê-la.

Utilizar a linguagem audiovisual em sala de aula apenas como passatempo é, portanto, desconsiderar seu potencial educativo. Há uma notória preferência por essa linguagem. Os estudantes podem desenvolver diversas habilidades se forem instigados a pensar sobre as produções midiáticas e a produzir audiovisuais. Enfim, são telespectadores e aprendem muitas coisas com a televisão e com a internet: conhecem culturas, absorvem diferentes modos de falar e agir, recebem informações, etc. Tudo isso se dá por meio da repre-

sentação imagética e da percepção sonora. Cabe ao educador saber usá-las de forma produtiva para criar significados.

O trabalho com a linguagem audiovisual na escola abrange três eixos primordiais: *apreciação*, *produção* e *difusão*. A apreciação enfoca a leitura crítica de alguma obra mediada pelo educador. A produção, a participação em experimentações audiovisuais com e sem tecnologias. Já a difusão dos trabalhos realizados pelos estudantes implica uma ação política de democratização de acesso aos meios de comunicação. Nesse sentido, a internet se configura como um excelente meio, além dos eventos escolares.

Com a presença crescente das tecnologias na vida cotidiana, muitos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental tiram fotografias e fazem pequenos vídeos com o telefone celular. Assim, é muito indicado o uso desse aparelho em trabalhos com a linguagem audiovisual. É papel da escola fornecer parâmetros, tanto técnicos como éticos, para que as tecnologias sejam utilizadas com cuidado e consciência, evitando maus usos.

Nesta coleção, o trabalho com a linguagem audiovisual é feito com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos alunos, além de mostrar possibilidades de criação com o uso de tecnologias da informação. Ao pedir aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que usem a tecnologia para criar, visamos construir com eles novos sentidos além do entretenimento para esses materiais, incentivando a crítica e o uso consciente. Sendo nativos digitais, a produção usando celular, câmera fotográfica, de vídeo ou gravador de áudio pode ser uma tarefa que os engaje e seja próxima daquilo a que têm acesso fora da escola.

Linguagem musical

Para a tradição acadêmica, a técnica e a erudição são aspectos considerados essenciais para uma boa formação musical. Desde meados do século XX, entretanto, outro modo de ensinar e aprender música vem sendo aceito e valorizado. A fim de ampliar a percepção e a consciência do indivíduo e contribuir para a superação de preconceitos, posturas individualistas e visões de mundo dualistas, três eixos de trabalho fazem parte dessa nova prática: a apreciação, a *performance* e a criação musicais. Para tanto, é preciso cultivar contextos educacionais que respeitem e estimulem o sentir, o questionar e o criar, além de promover situações para o debate relacionado à música e ao humano.

O ato de ouvir e apreciar músicas e canções consiste em receber estímulos sonoros, transformá-los em percepções e, então, inseri-las em nosso contexto mental (psíquico, afetivo, cultural, entre outros). Essa inserção se dá median-

34 MIRZOEFF, Nicholas. *Visual culture reader*. London: Routledge, 1998; _____. *An introduction to visual culture*. London: Routledge, 1999.

te a estruturação de novas configurações mentais. Nossa reação à música é, portanto, um ato de (re)criação. Segundo Moraes³⁵, a música atua por meio de três dimensões: a corpóreo-sensorial, a afetivo-subjetiva e a estético-social. Essas dimensões são indissociáveis e integram aspectos fisiológicos, psicológicos e socioculturais.

A dimensão *corpóreo-sensorial* é epidérmica, está relacionada ao *ritmo* e é acompanhada pelo ato de dançar. Já a *afetivo-subjetiva* relaciona-se às *sensações, lembranças, emoções e sentimentos* e é difícil de definir verbalmente. A *estético-social*, por sua vez, envolve a apreciação musical baseada em determinadas *estruturas e formas estéticas compartilhadas* e é estabelecida histórica e socialmente por meio do contato com diferentes músicas e canções. Assim, a mediação escolar pode e deve diversificar e ampliar a escuta musical.

Ao realizarem experimentações com materiais sonoros, instrumentos musicais, o corpo e a voz, os alunos desenvolvem habilidades relacionadas tanto à escuta musical como à *performance* e à criação. A escuta sonora e musical desperta aquilo que Murray Schafer³⁶ (1933-) chamou de “ouvido pensante”: mais do que simplesmente ouvir, a escuta atenta e sensível leva os estudantes a perceber, analisar e refletir sobre o mundo a sua volta e sobre as produções musicais. A *performance*, por sua vez, não é tratada como atividade delegada apenas a instrumentistas talentosos ou a “gênios” musicais, mas como uma atividade criativa e ativa, o que inclui a participação envolvida e comprometida dos estudantes.

Nessa perspectiva, a improvisação e as formas tradicionais de composição são equivalentes na criação musical. Isso quer dizer que a criação musical se relaciona a uma organização de ideias que podem ou não seguir princípios de estilo. Mais uma vez, o engajamento dos estudantes é essencial: é preciso ter consciência de que se está criando uma sequência de sons e ter essa intenção, além do fato de essa sequência conseguir expressar seus pensamentos e emoções. Para Hans-Joachim Koellreutter³⁷ (1915-2005), a improvisação está sempre relacionada à autodisciplina, à concentração, ao trabalho em equipe, à memória e ao senso crítico.

O processo de ensino e aprendizagem de música deve valorizar uma visão global e integradora do mundo e os processos de escuta, experimentação e criação. Nesse sentido,

também deve dialogar com músicas e canções da estética contemporânea e das culturas não ocidentais.

Na coleção, a fim de sistematizar o ensino de música, propomos, tanto no material do aluno quanto nas orientações didáticas:

- atividades de escuta sensível de sons e de música;
- atividades de fazer musical, enfocando os jogos musicais;
- desenvolvimento gradativo do saber formal da música, como a notação musical e os instrumentos tradicionais;
- ampliação do repertório cultural dos estudantes, abordando diversos gêneros musicais.

Cada um dos livros desta coleção é acompanhado por um CD de áudio com músicas e arquivos em *podcasts* que exemplificam e tornam significativos para os estudantes os conteúdos referentes à linguagem musical abordados nos capítulos. Os CDs reúnem exemplos de timbres, duração, intensidade, altura, melodia, ritmo de percussão corporal e músicas brasileiras de diferentes ritmos. É muito importante que os alunos tenham a oportunidade de ouvir as músicas que compõem o CD de áudio não só para aproveitar mais as experimentações propostas como também para ter contato com essas produções culturais.

Buscamos, dessa forma, desenvolver as habilidades da BNCC referentes à música. As orientações didáticas no decorrer do livro demarcam os momentos específicos em que essas habilidades são trabalhadas.

Linguagem corporal

A visão dualista que coloca corpo e alma como domínios opostos faz com que, muitas vezes, os educadores vejam o trabalho físico apartado do trabalho intelectual. Com isso, relega-se a dança ao âmbito da “ginástica” ou ao universo da “pura diversão”, como se nada disso pudesse contribuir para o aprendizado e a formação do cidadão. No entanto, alguns estudiosos da dança e do movimento humano, como Rudolf Laban (1879-1958), Gerda Alexander (1908-1994), Peter Brook (1925-), Angel Vianna (1928-), entre outros, entendem a dança como o “pensamento do corpo”, sugerindo que essa visão dualista seja abandonada e que o processo educativo seja tornado mais holístico e produtivo. Como afirma Isabel Marques³⁸, é possível pensar dançando e dançar pensando.

Por isso, a presença da dança na escola não deve ter como objetivo apenas um aprimoramento técnico que

35 MORAES, José J. de. *O que é música*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

36 SCHAFFER, Murray. *Le paysage sonore*. Marseille: Wildproject, 2010; _____. *O ouvido pensante*. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2013.

37 KATER, Carlos. *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa/Atravez, 2001.

38 MARQUES, Isabel. *A dança no contexto*. São Paulo: Ícone, 1999.

forme bailarinos como “fazedores de dança”. Podemos entender o ato de dançar como um dos modos de a pessoa conhecer seu corpo e a si mesma. Nesse sentido, não existem os que “sabem” e os que “não sabem” dançar: a dança é um dos aspectos que compõem a existência de qualquer pessoa, uma vez que o *movimento* é a base de todas as ações humanas.

Nosso corpo, mesmo quando parece estar parado, precisa estar em movimento para estar vivo. Essa é uma das questões centrais para muitos artistas da dança contemporânea, que incluem em seus trabalhos a importância do movimento interno dos órgãos e dos fluidos do corpo.

A dança é uma forma de o ser humano se expressar por meio do movimento corporal. É também uma maneira de experienciar o mundo e de interagir com ele e com as outras pessoas. Daí o trabalho com dança na escola ser uma maneira de criar elos mais estreitos entre professores e estudantes. Para isso, é fundamental reservar momentos para discutir sobre as práticas propostas. Conhecendo e compreendendo a expressão corporal dos alunos, o professor pode se aproximar deles, além de impulsionar uma maior integração do grupo.

Incorporando a dança às aulas de Arte, é possível explorar nossas possibilidades de movimento e as relações entre tais possibilidades e a expressão individual. Trabalham-se a relação entre os diferentes corpos e a relação entre o corpo e o espaço. Além de estimular a coordenação motora, o equilíbrio e o tônus muscular, esse tipo de trabalho abre espaço para o exercício da imaginação, a capacidade lúdica e a socialização.

Descobrir maneiras de se movimentar para além daquelas com as quais estamos habituados no cotidiano constitui a criação estética que permeia a dança. E é justamente a busca por novas possibilidades, para além do usual, que permitirá que os jovens que formamos possam imaginar e dar forma a um mundo diferente, não restrito àquilo que já está estabelecido.

Na coleção, para sistematizar o ensino de dança, propomos tanto no material do aluno quanto nas orientações didáticas:

- exercícios de consciência corporal;
- apreciação de diferentes manifestações de dança;
- atividades de reconhecimento de elementos da linguagem corporal;
- atividades de criação e de improvisação de movimentos dançados;

- ampliação gradativa do repertório cultural dos estudantes, abordando a dança em suas diferentes formas.

Buscamos, dessa forma, desenvolver as habilidades listadas na BNCC relacionadas à dança. As orientações didáticas ao longo do livro demarcam os momentos específicos em que essas habilidades são trabalhadas.

Linguagem teatral

Para Viola Spolin³⁹ (1906-1994), o objetivo do trabalho com a linguagem teatral na escola não é o de fazer do estudante um ator, mas abrir caminho para que cada um descubra a si próprio e reconheça a importância da arte em sua vida.

O teatro ajuda o aluno a desenvolver maior domínio do tempo, do corpo e da verbalização e a se tornar mais expressivo. Porém, longe de ser apenas instrutivo, o teatro é, sobretudo, uma forma de arte que deve ser explorada por seu caráter estético.

Como arte, o teatro em sala de aula põe o aluno em contato com uma das mais antigas manifestações culturais, que sempre discute as questões essenciais dos seres no mundo. Nessa perspectiva, o teatro tem função estética, catártica, questionadora, social e política. Existem, então, algumas facetas do teatro que podemos explorar, como a criação do personagem, o espaço cênico e a ação teatral, que estão presentes nos jogos teatrais, desenvolvidos por Viola Spolin e trazidos ao Brasil pela professora Ingrid Koudela (1948-). Baseados na improvisação, os jogos constituem um recurso interessante para desenvolver capacidades como atenção, concentração e observação.

Nas produções teatrais em sala de aula, é essencial que se compreenda a diferença entre improvisação e dramatização. A improvisação caracteriza-se pela experimentação livre. Já a dramatização é formada pela construção intencional de uma peça de teatro, com todos os elementos que lhe são próprios: espaço cênico (cenário, figurino, maquiagem, iluminação), personagens e ação teatral, aspectos também trabalhados na coleção.

O trabalho com teatro na escola articula o discurso falado e o escrito, a expressão corporal, as expressões plástica, visual e sonora na elaboração de dramatizações; contribui para o desenvolvimento da comunicação e expressão; ajuda os estudantes a desenvolver suas próprias potencialidades; coloca-os em contato com um novo gênero literário; e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura.

Na coleção, para sistematizar o ensino de teatro, propomos, tanto no material do aluno quanto nas orientações didáticas:

39 SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015; _____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001; _____. *O jogo teatral no livro do diretor*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- atividades de apreciação de teatro;
- experimentação de jogos teatrais;
- atividades de improvisação e dramatização;
- atividades de reconhecimento de elementos da linguagem teatral;
- ampliação gradativa do repertório cultural dos estudantes, abordando a variedade de formas de teatro presentes em nossa sociedade.

Buscamos, dessa forma, cumprir todas as habilidades listadas na BNCC relacionadas ao teatro. As orientações didáticas ao longo do livro demarcam os momentos específicos em que essas habilidades são trabalhadas.

Linguagens integradas

As linguagens integradas são a forma de expressão humana mais característica. Por isso, ao abordar essas formas de arte que mesclam as linguagens durante o desenvolvimento artístico dos estudantes, ganhamos a oportunidade de aproximá-los mais ainda dos saberes do componente curricular Arte.

Um exemplo de arte integrada são as artes audiovisuais, presentes na cultura da mídia, como as produções para TV, cinema e internet, por exemplo. Essa forma de arte faz parte das culturas juvenis, e é por meio delas que muitos adolescentes apreendem o mundo. Outra forma de arte integrada são as artes tradicionais brasileiras, que acontecem em práticas sociais, festejos, momentos religiosos, etc., que fazem parte do cotidiano dos brasileiros.

Além dessas, a arte contemporânea caracteriza-se quase sempre por essa integração. Ela nasceu da ruptura com os valores da arte tradicional ocidental, por isso atualmente temos obras de arte que podem nos causar sensações diversas. Existem muitas vertentes e tendências da arte contemporânea, por isso é muito difícil defini-la de maneira

a dar conta de toda essa variedade. Mas uma coisa que podemos afirmar acerca das transformações que ocorreram na arte durante o século XX e continuam a se desenrolar no século XXI é que noções como as de beleza, imitação do real, obra-prima, talento e, principalmente, o papel e o valor da arte passaram a ser amplamente discutidos e revistos. Por isso, a arte tem estado em permanente mudança e muitas das produções artísticas atuais nos causam sensações de estranhamento, curiosidade e, por vezes, rejeição.

Nesse sentido a arte contemporânea caracteriza-se por:

- questionar o sistema de circulação das artes;
- incorporar as artes das periferias urbanas;
- ocupar as ruas e os espaços públicos;
- mesclar as culturas populares brasileiras e as artes que são fruto do ensino formal;
- valorizar, ver e ouvir quem somos nós.

Além disso, segundo Ana Mae Barbosa, os seguintes elementos estruturam a arte contemporânea⁴⁰:

- diálogo entre as linguagens artísticas;
- uso inusitado de materiais e meios;
- estranhamento que causa no público;
- ludicidade e integração entre obra e espectador;
- uso de tecnologias de comunicação e informação.

Por isso, na coleção, de acordo com a BNCC, o ensino das artes integradas é sistematizado com atividades de apreciação, de contextualização e de produção. Gradativamente, apresentamos os elementos presentes nessa forma de arte, ampliando, assim, o repertório cultural dos estudantes. Buscamos, dessa forma, cumprir todas as habilidades listadas na BNCC relacionadas às artes integradas. As orientações didáticas ao longo do livro demarcam os momentos específicos em que essas habilidades são trabalhadas.

III. Ambiente de aprendizagem e acesso aos espaços de divulgação cultural

I Ambiente de aprendizagem

O ambiente de aprendizagem em Arte é muito importante, pois auxilia o professor a conduzir os estudantes à experiência estética, estimulando sensações e pensamentos. Para tanto, é importante que o espaço destinado às atividades do fazer artístico seja minimamente adequado.

Para a realização de atividades de arte visual, é importante haver acesso fácil a pias e disponibilidade de mesas grandes (ou possibilidade de juntar pequenas mesas ou

carteiras]. Observe a disposição dos materiais que serão utilizados e que devem ser previamente separados. Os alunos devem utilizar aventais (ou camisas velhas) e aprender a se comportar adequadamente diante de materiais e instrumentos – algo que precisa de sua mediação paciente.

Se a escola dispuser dos recursos e do profissional, as atividades de arte audiovisual devem ser realizadas com equipamentos eletrônicos, como computadores e câmeras

40 VERUNCHK, Michelyng. Afinal, o que é arte contemporânea? *Revista Continuum*, mar.-abr., 2009. Disponível em: <<http://old-portalic.icnetworks.org/materiacontinuum/marco-abril-2009-afinal-o-que-e-arte-contemporanea/>>. Acesso em: 7 set. 2018.

de vídeo, por exemplo, em parceria com o professor de Informática Educativa, no laboratório de informática.

Uma sala com algum tipo de isolamento acústico ou outro ambiente mais afastado deve ser reservada para as experimentações musicais. Se houver, o auditório da escola deve ser utilizado para as aulas de teatro. Do contrário, pode-se utilizar a própria sala de aula, desde que as carteiras e cadeiras sejam afastadas para abrir um espaço adequado para as atividades. As aulas de dança podem ser realizadas na quadra esportiva, no pátio da escola ou em uma sala de aula livre de carteiras e cadeiras.

I Visitas culturais

Além do ambiente escolar, outro importante recurso que favorece a ampliação do repertório cultural dos alunos são as visitas culturais. O estudo do meio, entre outras vantagens, possibilita a reintegração da escola ao meio físico, social e cultural em que está inserida e leva à compreensão e ao reconhecimento da importância dos processos e fatos históricos, conscientizando alunos e professores da responsabilidade ética de sua participação cidadã.

As visitas culturais têm como objetivos aprofundar um tema ou conteúdo trabalhado em sala de aula e estimular o olhar investigativo e o desejo de pesquisar. Elas têm um papel importante no processo de construção de conceitos e do pensamento crítico dos alunos sobre arte, pois auxiliam no desenvolvimento da capacidade de observar, descobrir, documentar, analisar, criticar e utilizar diferentes meios de expressão. As visitas propiciam, também, o desenvolvimento das habilidades EF69AR08 e EF69AR34, presentes na BNCC, que preveem, respectivamente, a diferenciação pelos alunos de alguns profissionais do sistema das artes visuais e a valorização do patrimônio cultural, material e imaterial.

Portanto, fique atento às opções que sua cidade oferece. Você pode planejar visitas culturais a praças, parques, fábricas, centros culturais, teatros, cinemas e até passeios por bairros inteiros, por exemplo. Além disso, também podem ser consideradas estudo do meio cultural as visitas a ateliês de artistas e artesãos, espaços de arte urbana (como a produzida pela cultura *hip-hop*), feiras populares, coleções particulares, espaços culturais comunitários, aldeias indígenas, quilombos, entre outros.

Lembre-se de que, para realizar uma visita cultural significativa, ou que tenha sentido para estudantes e professores, é preciso relacionar o lugar a ser visitado à temática e ao conteúdo que estão sendo trabalhados em sala de aula.

Preparando a visita

É seu papel estimular os estudantes a participar ativamente da visita cultural, conversando sobre o local a ser visitado e tendo em mente a relação que você quer que eles estabeleçam entre o conteúdo que está sendo estudado em sala e as informações e conhecimentos que a visita ajudará a construir.

É importante, também, que haja uma atividade prévia de busca de imagens, reportagens, folhetos ou vídeos com informações sobre o objeto da visita. Se alguém da turma já visitou o lugar, aproveite para explorar suas impressões e observações, sem censura.

Providencie as autorizações dos pais ou responsáveis para sair com os alunos da escola. Caso necessário, explique a eles os objetivos dessa saída cultural.

Peça a ajuda da direção da escola em relação ao transporte que os levará até o local. Lembre-se de visitar o lugar antes de levar os alunos e se informar sobre possíveis regras e restrições, como a proibição de fotografar ou filmar. Caso seja uma visita longa, pense também na alimentação e no vestuário dos estudantes.

Verifique se o local possui monitores ou arte-educadores que possam auxiliá-lo durante a visita. Converse com eles a fim de planejar a apreciação conforme seus objetivos pedagógicos. Se a visita for a uma casa de espetáculos, averigue se os artistas podem conversar com os alunos ao final da apresentação.

É também seu papel indicar aos alunos que material deve ser utilizado durante a visita, como caderno de anotações, papel e prancheta, caneta, lápis de cor, máquina fotográfica, câmera de vídeo, etc. Para que tudo corra bem, promova um bate-papo antes de sair e combine com os alunos algumas regras de convivência e comportamento.

Durante a visita

Estimule os alunos a questionar aquilo que veem, ouvem, percebem e sentem, conversando e fazendo perguntas tanto a você como aos artistas e/ou monitores do local.

Se a visita for a alguma manifestação cultural popular, como um festejo, deixe que eles dançam e cantem livremente. Essas manifestações são muito envolventes e será uma experiência inesquecível para eles.

Em todas as situações, sua participação como mediador das informações advindas da visita cultural e do conteúdo trabalhado em sala de aula é muito importante. Registre a visita em vídeo ou em fotografias, se tiver permissão, e também o diálogo dos estudantes com os artistas e/ou monitores. Esse registro é essencial para que você possa avaliar a experiência e verificar se os objetivos foram alcançados.

Depois da visita

Em uma roda de conversa, discuta com os alunos as impressões e descobertas realizadas durante o passeio. Faça uma síntese do que foi aprendido, registrando por escrito ou gravando em vídeo.

As visitas culturais sempre suscitam muita expectativa e animação nos estudantes, que se envolvem completamente nessa atividade. Por isso, conclua a pro-

posta fazendo um bom aproveitamento do entusiasmo da turma.

Sugerimos, por exemplo, que você convide os alunos a produzir um jornal-mural sobre a visita, com imagens e textos-legendas.

Essas visitas são importantes para desenvolver nos alunos o gosto pela cultura e despertar neles o desejo de realizá-las autonomamente. Incentive-os sempre a levar os familiares ao local visitado por vocês.

IV. Avaliação

A avaliação constante é um recurso importante para acompanhar as aprendizagens durante um Projeto de Trabalho. Além disso, a avaliação constante serve também para que você, professor, reflita sobre suas estratégias de ensino. Sendo assim, os processos e instrumentos avaliativos não devem aparecer somente no final do percurso, como se a aprendizagem fosse um produto pronto que se pode medir e avaliar com um gabarito, apenas. Lembramos que essa avaliação deve ser formativa e constante por meio de diversos instrumentos.

Para tanto, é preciso que você crie uma rotina de registro das falas, dos comportamentos e das atitudes dos estudantes em um **diário de bordo**. Anote também a relação destes com os diversos conhecimentos e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Esse diário pode ser um caderno ou um registro digital em que você relate o que aconteceu durante as aulas e onde possa arquivar fotografias e vídeos que fizer de suas aulas.

O registro constante e feito em diferentes linguagens vem sendo indicado como importante na área da Pedagogia por Madalena Freire, Miguel Zabalza, Antonio Nóvoa, Francisco Weffort, Coldeman e Medina, entre outros, mas principalmente por Fernando Hernández, e na didática dos Projetos de Trabalho, que faz parte de nossos referenciais teórico-metodológicos. Sem o registro, que no caso das aulas de teatro e música deve ser feito por meio do vídeo, da fotografia ou da gravação sonora, o professor não conseguirá realizar a avaliação do aprendizado.

A avaliação continuada e processual é inerente ao referencial adotado pela coleção. Por isso, recorra sempre ao **portfólio** de cada estudante, a fim de verificar o desenvolvimento deles. O portfólio se constitui em uma pasta ou caixa em que são colocados, em ordem cronológica, os registros dos trabalhos realizados no decorrer do ano letivo, como desenhos, fotografias, CDs, DVDs, textos escritos, etc. Vale ressaltar que mobilizar recursos tecnológicos como forma de registro é uma das competências específicas de Arte na BNCC.

De acordo com Elizabeth Shores e Cathy Grace, o portfólio é tanto um instrumento de avaliação, como de autoavaliação e registro. Ao selecionar os trabalhos que farão parte desse instrumento, professores e alunos devem fazer uma análise crítica e cuidadosa em relação aos objetivos estabelecidos e aos propósitos de cada atividade apresentada.

I Sugestão de roteiros de avaliação

Os roteiros a seguir foram pensados com o intuito de auxiliar você no acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno e sugerem diferentes aspectos que podem ser avaliados e o que pode guiar essa análise. É muito importante que cada docente possa refletir sobre sua prática e a realidade de sua sala de aula para, então, escolher quais roteiros utilizar, como usá-los e verificar a necessidade de criar novos roteiros que contemplem aspectos diferentes dos apresentados aqui.

O exame do portfólio, do envolvimento e da participação do estudante, de como ele domina os procedimentos artísticos e escolhe estratégias de pesquisa, como amplia o seu repertório, assim como outras análises feitas a partir dos roteiros, trarão um recorte do desenvolvimento do aluno naquele momento. Sendo assim, é fundamental sempre retomar os roteiros para que haja a construção de um histórico da trajetória percorrida pelos estudantes, destacando as evoluções e mesmo as maiores dificuldades de cada um, o que pode guiar o conteúdo a ser trabalhado ou reforçado.

Os roteiros sugeridos se relacionam diretamente com algumas competências que constam na BNCC, por exemplo: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestadas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, bem como sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

Consciência do percurso em relação aos processos vivenciados nas aulas

Indicador

Capacidade do aluno de se perceber, se colocar, produzir e estabelecer uma relação de autonomia com seu processo de aprendizagem.

Perguntas orientadoras

Quanto o aluno se apropria da própria produção? Que significado sua produção tem para ele? Ele se sente representado pelo seu trabalho? Ele tem escolhas conscientes e marcas de autoria? O aluno manifesta interesse ou vontade de construir sua marca pessoal? Ele busca isso ou ele está querendo só repetir? Ele tem consciência do que é autoria na linguagem que ele está trabalhando? O aluno identifica/reconhece marcas pessoais no trabalho do outro? Identifica/reconhece marcas pessoais de artistas daquela linguagem?

1	O aluno precisa ser estimulado para se envolver nas atividades e não aponta para a construção de seu percurso pessoal. Ele tem dificuldade de estabelecer pontes entre sua individualidade e o coletivo, não compartilhando descobertas e dificuldades provenientes do processo.
2	O aluno se engaja em algumas empreitadas (produção, pesquisa, troca de ideias e experiências) em seu processo na sala. Ele apresenta algumas características próprias em seu trabalho resultantes de suas descobertas, mesmo que sem consciência disso.
3	O aluno tem consciência do que constitui o fator autoral na linguagem artística que ele está trabalhando e, a partir disso, reconhece seu processo criativo e se sente representado pelo seu trabalho.
4	O aluno tem consciência da importância de ser o autor/protagonista de seu processo de aprendizagem e, a partir disso, interage com o grupo, cria e compartilha suas experiências de maneira crítica, colaborativa e dialógica. Ele reconhece sua pesquisa artística como fator necessário (indispensável e integrado) em sua interação com seu contexto sociocultural.

Pesquisa pessoal e ampliação de repertório

Indicador

Interesse do aluno pela busca de referências para produção e desenvolvimento de estratégias de pesquisa e reflexão acerca da produção artística.

Perguntas orientadoras

O aluno se sente estimulado a procurar referências artísticas além das que ele trouxe com ele? Na linguagem que está estudando, o aluno está revendo conceitos preestabelecidos? O aluno está relativizando o conceito que ele tem de gosto? Ele entende que o gosto pode ser alterado?

1	O aluno não reconhece como novas referências artístico-culturais podem contribuir para suas concepções sociais e visão de mundo. Chega a apresentar preconceitos e concepções a respeito de diferentes manifestações artísticas e culturais, ou seja, está orientado por referências externas e as aceita sem elaborar, sem critérios.
2	O aluno manifesta interesse pelos temas e conteúdos, pela diversidade cultural que é apresentada nas atividades, mas ainda não se engaja na construção de sua própria pesquisa de ampliação de repertório. Ele não legitima a escola como um espaço de troca e criação de repertório.
3	O aluno reconhece, identifica e estabelece que seu repertório cultural pode ser ampliado de diversas maneiras e alimentado pelos conhecimentos que ele constrói das linguagens artísticas. O aluno compreende a diversidade de seu repertório e subsidia sua produção artística.
4	Ao se relacionar com o gosto e as referências do outro, o aluno aceita indicações, dicas, etc. e contribui na ampliação de repertório dos colegas, realiza pesquisas pessoais fora da escola, aponta e compartilha suas fontes de pesquisa.

Construção de sua postura de aluno na escola

Indicador

Compreensão, reconhecimento e envolvimento nas dinâmicas da atividade e grau de iniciativa e participação na rotina estabelecida para o grupo.

Perguntas orientadoras

Que papel o aluno exerce no grupo do qual participa? Como ele manifesta o significado da aula de Arte na vida dele? Ele fala sobre isso? De que forma ele participa das atividades propostas? De que forma ele se relaciona com os colegas? Qual é a assiduidade e a participação dele?

1	O aluno recorrentemente não está implicado na atividade proposta (ele não sabe quais são os objetivos da atividade). O aluno não reconhece vários dos elementos da rotina estabelecida para o grupo e não participa, ou participa pouco, dessas atividades.
2	Quando chamado a participar, o aluno geralmente se envolve com as propostas da aula de Arte. Sua colaboração se dá porque ele reconhece que está inserido em um contexto de aprendizagem e assume o papel de responder aos estímulos que recebe para se integrar.
3	O aluno participa ativamente das rotinas de trabalho de seu grupo. Identifica e expressa a sua relação com a aula de Arte e, nesse contexto, sabe do seu papel no grupo e tem consciência de sua responsabilidade sobre a própria formação.
4	O aluno se compromete com a rotina de suas atividades por reconhecer o papel que elas desempenham na sua formação integral. Por identificar a aula de Arte como um espaço coletivo, ele trabalha tentando envolver pessoas com laços familiares e de amizade.

Troca de experiências e participação em uma situação de partilha

Indicador

Iniciativa/disposição em compartilhar, isto é, saber falar e saber ouvir (escuta ativa), os conhecimentos construídos acerca das linguagens artísticas, ciente da importância da contribuição individual nos processos coletivos de pesquisa e criação.

Perguntas orientadoras

De que forma o aluno participa das situações coletivas, discussões e conversas acerca dos temas trazidos pelos educadores? O aluno considera a participação dos colegas na sua fala? O aluno muda de ideia a partir da escuta e consideração da fala do outro? Como o aluno lida com a mudança de ideia do colega? O aluno respeita opiniões diferentes das suas? O aluno participa ativamente dos diálogos no grupo ou só assiste à discussão? Ele respeita os períodos de silêncio e concentração? O aluno respeita o tempo do outro? Participa de situações de troca? Ele respeita a produção do outro? O aluno manifesta sua opinião de forma respeitosa e colaborativa?

1	O aluno não participa das situações coletivas de troca e discussão, ou, quando participa é apenas para apontar seus próprios processos. Ele não reconhece ou não identifica relações entre seu processo e o processo de seus colegas. Não manifesta interesse em falar sobre seu processo e compartilhá-lo, tampouco demonstra curiosidade no trabalho dos colegas.
2	O aluno se envolve e participa das situações coletivas de troca e discussão. Estabelece relações de coleguismo e de companheirismo com os outros aprendizes e, em parte de seu processo, é possível identificar poucas conexões com os processos e pesquisas dos colegas e os interesses coletivos do grupo.
3	O aluno participa ativamente das situações coletivas de troca e discussão. Sabe falar sobre seu processo e apresenta uma escuta cuidadosa em relação aos colegas. É um indivíduo ativo no desenvolvimento dos interesses coletivos do grupo.
4	O aluno tem consciência da importância da construção coletiva de conhecimentos e saberes e busca criar situações de integração de processos com seus colegas, inclusive aprendizes de outras atividades e projetos. Em muitas situações exerce papel de liderança e é propositivo de situações de troca de experiência e de coletividade.

Produção artística e aprimoramento técnico

Indicador

Grau de domínio dos procedimentos técnicos, materiais, suportes, meio de produção e expressão na linguagem artística.

Perguntas orientadoras

Em que grau o aluno se apropria e sabe usar (domina) os procedimentos que são ensinados e como os incorpora em suas produções individuais? Como o aluno relaciona seu aprendizado técnico com o que ele quer fazer? As escolhas são diversificadas? Ele considera alternativas técnicas e poéticas? O aluno se disponibiliza a aprender novas técnicas e procedimentos?

1	O aluno precisa de ajuda técnica, só produz com orientação e/ou acompanhamento do educador, com ajuda total.
2	O aluno apresenta facilidade em trabalhar com meios e suportes, mas ainda precisa de alguma orientação.
3	O aluno consegue se apropriar e trabalhar com os procedimentos, meios e materiais propostos sem necessidade de supervisão ou de acompanhamento direto.
4	O aluno explora e pesquisa os materiais e suportes, a partir da apropriação que ele tem dos procedimentos desenvolvidos na atividade.

Ampliação de repertório

Indicador

Curiosidade pela produção artístico-cultural na sua relação com o contexto social, identificação do próprio repertório e incorporação dessas referências na sua pesquisa pessoal.

Perguntas orientadoras

De que forma a ampliação do repertório reflete na produção do aluno? O aluno tem uma postura investigativa que o leva a ampliar suas possibilidades de produção? Ele aceita o que é apresentado nas atividades? Ele faz produções em grupo que consideram a diversidade de competências? Ele tem interesse em outras linguagens artísticas e busca trazer aspectos destas no trabalho dele? Ele elabora um discurso sobre sua produção que revela seu percurso investigativo, suas descobertas e pesquisas?

1	O repertório apreendido se restringe a nenhum ou poucos aspectos formais, técnicos e procedimentais apresentados nas atividades. O aluno não reflete acerca de suas referências artístico-culturais e não legitima o papel desse processo no seu aprendizado.
2	O aluno se apropriou de aspectos formais, técnicos e procedimentais apresentados nas atividades. Demonstra interesse por referências fora do seu campo de interesse original, mas ainda sem organizar ou sistematizar essas novas referências na relação com sua pesquisa e produção pessoal.
3	O aluno incorpora as referências apresentadas nas vivências da aula de Arte em sua produção e se dedica a pesquisas pessoais para ampliar seu repertório.
4	O aluno identifica que seu repertório artístico-cultural foi ampliado, reconhece a importância desse processo e colabora para a ampliação do repertório do grupo.

Participação e envolvimento

Indicador

Envolvimento e resposta do aluno às atividades propostas, atenção às dinâmicas individuais e do grupo e dedicação à própria produção.

Perguntas orientadoras

O aluno aceita os desafios ou o que é apresentado como atividade? Ele vai até o final? Ele estabelece os próprios objetivos? Ele se dispersa? Ele experimenta diferentes respostas ao que lhe é proposto?

1	O aluno apresenta dispersão de atenção e precisa recorrentemente ser chamado de volta à participação na atividade. Não apresenta ter consciência de suas vontades e seus desejos em relação às aulas de Arte.
2	O aluno mantém atenção nas propostas e participação nas atividades e se compromete com os objetivos e conteúdos que são compartilhados – o que está explícito pelo educador.
3	O aluno tem os próprios desejos e metas em relação a seu aprendizado artístico-cultural, tem atenção e dedicação ao seu processo de aprendizagem e participa ativamente das propostas de trabalho, contribuindo para a configuração de um trabalho de grupo baseado na troca de experiências.
4	Ao longo do processo o aluno amplia e constrói novas metas e objetivos para sua formação artístico-cultural e estabelece planos para alcançá-los. O aluno amplia suas perspectivas e campos de pesquisa e contribui para a elaboração de novas propostas de trabalho para o grupo.

Avaliação das sequências didáticas do Livro do Estudante

Diferentemente do Projeto de Trabalho, que é uma forma de organização do currículo, a sequência didática pode ser definida como uma série de aulas concatenadas, com um ou mais objetivos e que não necessariamente contam com uma produção final.

Uma sequência didática é um trabalho organizado de forma sequencial durante um tempo determinado e estruturado pelo professor a fim de focar conteúdos relacionados ao projeto. Podemos afirmar, portanto, que dentro de um Projeto de Trabalho podem ocorrer diversas sequências didáticas.

Procure analisar o processo de construção do conhecimento em Arte dos estudantes antes, durante e depois de cada sequência didática, visando a um processo de ensino e aprendizagem significativo.

A avaliação constante pode desvendar o processo de trabalho do professor de Arte durante todo o ano letivo, promovendo transformação das práticas pedagógicas com base na reflexão sobre a experiência vivida. Os momentos avaliativos ao longo do curso podem ser distintos e, em cada um deles, você pode procurar elaborar instrumentos, como debates, questionários escritos e trabalhos práticos, que possam fornecer dados para responder a algumas questões sobre a aprendizagem dos alunos. Há várias formas de elaborar instrumentos de avaliação em Arte. Podem ser trabalhos, provas, testes, relatórios, interpretações, ques-

tionários e outras maneiras que sejam mais sensíveis ao estágio de desenvolvimento específico dos estudantes.

O processo de avaliação pode ser individual ou em grupo e não deve se restringir a atitudes e valores. Por meio dele, todos os alunos devem refletir sobre os avanços em relação às suas aprendizagens específicas.

A estrutura geral desta coleção foi pensada como sequências didáticas. Cada unidade tem uma introdução, dois capítulos e um fechamento, que serão detalhados na próxima seção deste Manual. Cada uma dessas partes da unidade constitui uma sequência didática, ou seja, a abertura é uma sequência, o Capítulo 1 é outra, bem como o Capítulo 2 e o fechamento. Para avaliar esses e outros conteúdos, sugerimos os seguintes momentos de avaliação.

Avaliação inicial

- O que os alunos conhecem sobre arte (artes visuais, música, dança, teatro, cinema, etc.)?
- Com quais tipos de arte convivem no cotidiano?
- Frequentam algum tipo de aula de Arte fora da escola? Quais são essas aulas e em que espaços são realizadas?
- Conhecem as práticas culturais e artísticas que ocorrem na comunidade? Como adquiriram esse conhecimento?
- Costumam frequentar os espaços culturais da cidade (museus, galerias de arte, centros culturais, teatros, cinemas, etc.)? Quais? Com que frequência?

Avaliação processual

Antes da sequência didática

- O que os alunos conhecem sobre o objeto ou manifestação cultural que será estudado?
- O tema da sequência didática faz parte do cotidiano dos alunos ou tem alguma relação com ele?
- Que experiências os estudantes têm com a linguagem artística que será estudada?
- Conhecem algum artista que trabalhe com o mesmo tipo de produção cultural que será estudado na sequência?

Durante a sequência didática

- Os alunos demonstram interesse pela produção apresentada na sequência? Que pontos despertam mais curiosidade?
- O tema abordado na sequência é significativo para sua turma? Que relações existem entre esse tema e o cotidiano dos estudantes?
- Como os alunos compreendem o contexto sócio-histórico-cultural que envolve o objeto cultural que está sendo estudado?
- O objeto cultural que está sendo estudado é acessível a todos ou é dirigido apenas a determinado grupo social?
- Como os alunos compreendem os elementos das linguagens artísticas implicados na produção do que está sendo estudada e como se apropriam deles?

Depois da sequência didática

- Depois dos estudos, o conhecimento dos alunos sobre o objeto cultural estudado mudou? Procure identificar como eles se apropriaram dos conteúdos estudados.
- Os alunos identificam em seu cotidiano a presença do tipo de objeto cultural e da(s) linguagem(ns) artística(s) estudada(s)? Procure exemplos.
- Como os estudantes se relacionaram com a própria produção artística durante as atividades? Ficaram satisfeitos? Apropriaram-se dos procedimentos trabalhados? Envolveram-se em pesquisas e experimentações com os materiais? Consideram que sua produção artística expressa suas opiniões/sentimentos/emoções?
- Consideram importante expor/divulgar seu trabalho artístico e se envolver em eventuais montagens e apresentações de seus trabalhos?
- Quais foram as maiores dificuldades no decorrer da sequência?

Avaliação final para o professor

- Foi possível abordar mais de uma linguagem artística na mesma atividade?
- Qual linguagem foi mais bem aceita pelos alunos?

- Os recursos materiais existentes na escola foram disponibilizados para o seu trabalho com os estudantes? Quais recursos foram utilizados com êxito? Dê exemplos.
- Os espaços físicos da escola foram disponibilizados e estavam preparados para ser utilizados nas aulas de Arte?
- Você realizou a avaliação processual? Como utilizou a avaliação processual nas atividades de ensino?
- Até que ponto sua prática educativa foi alterada a partir da avaliação processual? Reflita se, ao longo do processo, você mudou de estratégia, elaborou novas atividades ou modificou alguma que já estava em andamento ao observar que os alunos tinham dificuldades. Verifique também se alterou o planejamento porque os estudantes se entusiasmaram e aderiram à proposta, envolvendo-se mais do que o esperado.
- Elenque as alterações que realizou em seus procedimentos de ensino a partir da avaliação processual.
- Essas alterações resultaram na melhoria da aprendizagem dos alunos? Justifique.
- Você permitiu que os estudantes realizassem uma autoavaliação sobre as produções?
- Você promoveu visitas culturais? Os objetivos planejados foram alcançados?
- Conseguiu realizar mostras/exposições/festivais de arte? Comente.

Avaliação do produto final do Projeto de Trabalho

A avaliação do trabalho final dos alunos, seja ele uma produção individual ou em grupo, envolve a verificação do aprendizado de técnicas e, também, da ampliação do repertório cultural dos estudantes. Essa produção, portanto, deve refletir sobre os conteúdos estudados no decorrer do Projeto de Trabalho e, principalmente, a respeito do processo de elaboração e de planejamento dessa produção final.

Nesse sentido, é importante que os estudantes registrem o processo de elaboração e de construção do trabalho, por meio de fotografias, desenhos, vídeos, gravação de voz, textos.

Esse registro se chama **memorial descritivo artístico** e é composto de uma pequena redação sobre o processo de trabalho, da prática artística e de outras preocupações mais amplas. Ele serve de explanação, em linhas gerais, dos conceitos, motivações e processos de um trabalho de arte.

Essa forma de registro auxilia na avaliação do produto final de um Projeto de Trabalho, pois ajuda na racionalização de um processo tipicamente subjetivo. Para auxiliar você na avaliação de produtos finais, elencamos algumas questões que podem dirigir tanto a sua crítica quanto a dos próprios alunos:

- Que temas, ideias e preocupações você considerou no trabalho?

- Existem influências externas ou ideias, talvez fora do universo das artes, que têm influência sobre seu trabalho?
- Há uma “intenção” por trás do trabalho? O que você quer que o trabalho alcance?
- Existem teorias, culturas, artistas ou escolas de pensamento que são relevantes para seu trabalho? Quais?
- Com que materiais e recursos você trabalhou? O que interessa a você sobre esses tipos de materiais?
- Por que você trabalha com esses materiais? Existe uma relação entre eles e as suas ideias?

V. Estrutura da coleção

Por meio desta coleção, no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes entrarão em contato com artistas e obras de arte de diferentes linguagens, tempos e culturas, além de vivenciarem experimentações e criações que permitem um percurso criador e autoral com repertório ampliado e visão crítica que possibilita a criação artística autônoma.

Os quatro volumes da coleção trazem uma proposta de progressão das aprendizagens de modo que o estudo das linguagens artísticas se torne cada vez mais interessante e, assim, promova mais descobertas e a construção de novos conhecimentos.

Para cada ano letivo, propomos temas de projetos, obras de arte, atividades, pesquisas e produções cada vez mais complexos e desafiadores. Segundo Fernando Hernández, em um Projeto de Trabalho é preciso que a curiosidade e o interesse dos estudantes sejam mobilizados, caso contrário, o aprendizado não acontece. Dessa maneira, a coleção está de acordo com a BNCC também no que diz respeito à progressão das aprendizagens:

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte⁴¹.

Com esse trabalho, a coleção busca desenvolver as habilidades e competências específicas da área de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental presentes na BNCC.

Para cumprir com a proposta de trabalhar com Projetos de Trabalho, tendo como fundamento teórico a Arte-educação baseada na cultura visual e a Abordagem Triangular, cada livro desta coleção possui duas unidades temáticas

- Que processos estão envolvidos no seu trabalho e como eles se relacionam com as suas ideias?

Vale lembrar que nesta coleção o produto final é realizado no desfecho da unidade, mas não é o término do estudo sobre as linguagens artísticas e os temas propostos. Depois da conclusão de cada produto final, estimule os alunos a continuar suas pesquisas, perguntas e buscas por outros artistas, produções e a seguir com suas experimentações e criações. Isso porque o estudo não termina no final da unidade, ele deve ter continuidade de acordo com as curiosidades, dúvidas e o interesse dos estudantes, que podem usar o que aprenderam como ponto de partida para novas pesquisas e aprendizagens.

que se configuram como Projetos de Trabalho e duram um semestre letivo.

Essas duas unidades/projetos buscam apresentar, durante um ano letivo, as quatro linguagens artísticas do componente curricular e, também, as diferentes linguagens integradas apontadas na BNCC.

Cada projeto parte de uma questão que procura nortear o estudo, provocar o interesse dos estudantes e levá-los a refletir sobre um ou mais **temas contemporâneos** aliados ao estudo de uma **manifestação das artes integradas**, ou das artes que exploram as relações e as articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, indicadas na BNCC:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, além de possibilitar o contato e reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*.

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas.⁴²

Além disso, a organização da obra reflete nosso entendimento de que, quanto mais os estudantes relacionarem o trabalho de artistas e grupos que conhecerem ao seu contexto e a sua própria produção artística, mais serão capazes de criar e produzir arte.

41 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 195.

42 BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. p. 194.

A partir dessas considerações, cada unidade desta coleção é composta das partes, seções e boxes que descrevemos a seguir.

I Abertura da unidade

Cada livro desta coleção é composto de duas unidades, estruturadas por uma abertura, dois capítulos e um fechamento.

A **abertura da unidade** é o início do projeto. Apresenta a questão norteadora e envolve os estudantes com imagens, textos instigantes e experimentações artísticas que provocam o diálogo com a turma. Na abertura, inicia-se o debate acerca do tema que vai guiar os estudos do semestre de forma reflexiva, contextualizada e dialógica. Esse é um bom momento para que você desvele o que os estudantes sabem sobre o tema que será estudado, que outras questões ele abarca e que caminhos ele aponta. Além disso, as experimentações que os estudantes vivenciam nessa etapa desenvolvem competências e habilidades artísticas ao mesmo tempo que despertam seu interesse.



Na abertura há a **Introdução**, que é composta de duas seções:

- **Experimentação:** apresenta atividades que introduzem experimentações nas linguagens artísticas que serão abordadas na unidade e as articula ao tema norteador.
- **Reflexão:** traz obras e artistas que dialogam com a questão norteadora para que os alunos possam começar a aprofundar suas reflexões sobre o tema e a verificar as relações deste com as linguagens artísticas. Essa seção se encerra com o box **Fio da meada**, que finaliza a abertura da unidade e os demais capítulos. Esse box tem como objetivo posicionar os alunos em relação ao Projeto de Trabalho e instigá-los ao estudo dos conteúdos que serão apresentados nas demais etapas do projeto.

I Capítulos

Em cada unidade há dois capítulos, que abordam de forma mais aprofundada duas das quatro linguagens artísticas que fazem parte do componente curricular Arte. Essa abordagem ajuda na coleta de informações e propõe vivências que vão servir de fonte de pesquisa para refletir sobre a questão norteadora do projeto. Cada um dos dois capítulos que compõem uma unidade traz uma sequência didática relacionada ao aprendizado de uma linguagem artística principal, sempre em diálogo com outras linguagens. Isso se dá por meio de atividades inspiradas na Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa e que abarcam as seis dimensões do conhecimento presentes na BNCC (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão).

Ainda que a Abordagem Triangular seja voltada para o ensino das artes visuais e não oriente uma ordem ou sequência didática específica de organização dos vértices do triângulo, esta coleção se apropria dessa proposta para o ensino de todas as linguagens.

As atividades estão organizadas de modo que os alunos aprendam arte de forma contextualizada e repleta de sentido. Além disso, o estudo dos capítulos garante o desenvolvimento das competências e habilidades presentes na BNCC e permite que você, professor, amplie o trabalho, trazendo mais procedimentos e pesquisas, além de outros saberes/linguagens que quiser e considerar relevantes, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola e da rede de ensino de que participa.

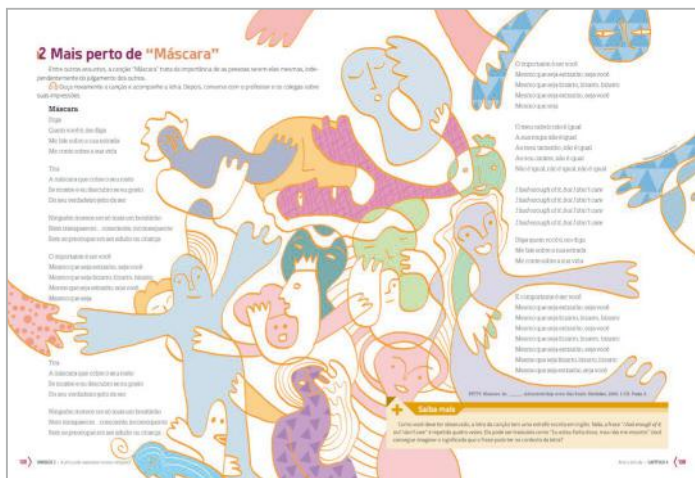
Cada capítulo começa com uma obra de arte cuidadosamente escolhida para que os estudantes possam refletir e começar a construir respostas para a pergunta norteadora do projeto. É a partir dessa obra que os conteúdos específicos da área de Arte são apresentados aos estudantes.

Com base na apreciação e na contextualização da obra, o capítulo traz uma seção com conceitos estéticos, elementos da linguagem ou saberes artísticos e experimentações que promovem a vivência necessária para que o aluno construa seu percurso criador e autoral. Também permite que ele desenvolva um olhar sensível e crítico e busque desvelar a obra apresentada no livro, de acordo com o referencial teórico que embasa a coleção.

Considerando todos esses aspectos, os capítulos trazem as seções e os boxes apresentados a seguir.



- **A arte de...:** essa seção ocorre depois da abertura do capítulo e propõe um contato inicial do aluno com a obra apresentada. Contém a subseção **Primeiras impressões [da obra]**, que levanta questões para guiar a leitura das imagens apresentadas.
- **Mais perto [da obra]:** traz informações sobre a obra apresentada na abertura do capítulo, como contexto de produção, materiais, intencionalidade do artista, entre outros aspectos que ajudam os alunos a criar novos sentidos para a leitura de imagem e a confirmar ou não as hipóteses levantadas inicialmente sobre a obra.

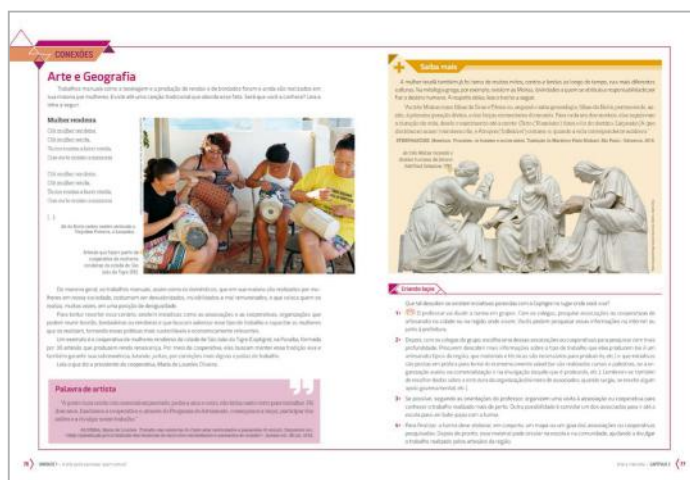


- **Por dentro [da linguagem]:** traz elementos e conhecimentos específicos das linguagens artísticas em diálogo com a obra, o espetáculo ou a manifestação artística estudada no capítulo. Essa seção traz pelo menos uma ocorrência do boxe **Experimente**, que propõe experimentações artísticas com base nos elementos da linguagem estudados.
- **Mais perto [do artista]:** reúne informações sobre o artista ou o grupo cuja obra iniciou o estudo do capítulo, dando mais subsídios para que os alunos ampliem o repertório artístico e possam estabelecer novas relações entre a produção artística e a poética do artista ou do grupo. Essa seção traz ainda a subseção **Outras obras [do artista]**, que apresenta informações e imagens de outros trabalhos do artista ou do grupo com o objetivo de fornecer um panorama de suas obras para que os alunos possam analisar criticamente mais algumas de suas produções. Ao final da seção, há o boxe **Critique**, que propõe uma reflexão sobre o trabalho do artista ou do grupo com a intenção de desvelar relações entre as obras estudadas. Por meio de questões, os alunos são incentivados a discutir com os colegas suas opiniões sobre as obras e a elaborar um texto, desenvolvendo um raciocínio crítico e comparativo em Arte.

- **Um pouco de história da arte:** esta seção tem como objetivo trazer dados históricos que ajudam a contextualizar a obra ou a manifestação artística estudada no início do capítulo, a fim de que os alunos ampliem o repertório artístico e estabeleçam novas relações.



- **Ampliando o repertório cultural:** apresenta outros artistas ou outras manifestações culturais que dialogam com os temas ou com os conteúdos do capítulo, incentivando a pesquisa e o trabalho coletivo.
- **Conexões:** aqui se destaca a interdisciplinaridade. Essa seção faz a relação entre Arte e outro componente curricular e é finalizada pelo boxe **Criando laços**, que apresenta uma atividade prática cujo objetivo é favorecer a interdisciplinaridade.



- **Fazendo arte:** seção que finaliza o capítulo e traz uma proposta estruturada em etapas, que estimula os alunos a utilizar os conhecimentos e os procedimentos artísticos vistos durante os estudos para desenvolver uma criação artística de forma autoral e colaborativa que, muitas vezes, vai dar subsídios para a produção final do projeto.

- **Fio da meada:** boxe que aparece no final dos capítulos e reúne três itens:
 - **O que vimos:** com uma síntese do que foi estudado no capítulo;
 - **É hora de retomar o portfólio:** que traz orientações para que os alunos reflitam sobre suas aprendizagens e façam uma autoavaliação seguida de um registro escrito daquilo que estudaram no capítulo ou na unidade, para ser guardado no portfólio.
 - **O que vem por aí:** apresenta os tópicos que serão estudados no capítulo ou na parte seguinte.

Unindo as pontas

UNINDO AS PONTAS

Arte pode expressar nossas relações?

Quando nos perguntamos sobre nossas relações com os outros, estamos nos referindo a essas relações interpessoais e ao modo como nos relacionamos com os outros. Muitas vezes, essas relações são estabelecidas por meio de manifestações artísticas, como pinturas, músicas, filmes, entre outros. Essas manifestações artísticas podem nos ajudar a entender melhor as relações que estabelecemos com os outros e a refletir sobre elas.

Quando nos perguntamos sobre nossas relações com os outros, estamos nos referindo a essas relações interpessoais e ao modo como nos relacionamos com os outros. Muitas vezes, essas relações são estabelecidas por meio de manifestações artísticas, como pinturas, músicas, filmes, entre outros. Essas manifestações artísticas podem nos ajudar a entender melhor as relações que estabelecemos com os outros e a refletir sobre elas.

É o fechamento do Projeto, que aparece depois dos dois capítulos de cada unidade e tem como objetivo apresentar de forma aprofundada uma obra das artes integradas junto de orientações e de uma sequência de atividades para a realização do produto final do projeto. Nessa parte há as seguintes seções:

- **Mais perto:** Apresenta uma obra ou manifestação de arte híbrida ou integrada, além de informações sobre o contexto em que foi produzida e sobre o artista ou grupo que a criou.
- **Entrelaçando as artes:** seção que fecha a unidade com uma proposta de criação e produção artística descrita em etapas e que resulta no produto final do Projeto, concluindo o trabalho do semestre. A ideia é que, por meio dessa produção, levando em conta tudo aquilo que foi visto

ENTRELÇANDO AS ARTES

Proposição

Como você sabe, a proposta que tem finalidade de criar uma obra de arte pode expressar temas variados. Agora, imagine a seguinte situação: você está em uma exposição de obras de Lygia Clark, com uma composição artística feita em uma obra de arte.

Recitação das obras de Lygia Clark

Para começar, você vai ler o texto sobre a obra de Lygia Clark, com o objetivo de entender melhor a obra de arte.

Recitação

• Recitar o texto.
• Ler o texto de papel ou em voz alta.
• Recitar o texto em voz alta.
• Recitar o texto em voz alta, com gestos.
• Recitar o texto em voz alta, com gestos e música.

Levantamento de ideias sobre a proposição

Após a leitura do texto, você vai levantar ideias sobre a proposição e sobre como você pode fazer isso. Você vai levantar ideias sobre a proposição e sobre como você pode fazer isso. Você vai levantar ideias sobre a proposição e sobre como você pode fazer isso.

nos capítulos e no encerramento, os estudantes ofereçam uma resposta possível à pergunta norteadora da unidade.

- **Fio da meada:** no encerramento da unidade, além dos itens **O que vimos** e **É hora de retomar o portfólio**, o boxe **Fio da meada** apresenta o tópico **Puxando outros fios**, que convida o aluno a desenvolver outros percursos para além do livro a fim de aprimorar suas aprendizagens em Arte.

Truca de dicas

• Quando for apresentar as propostas de trabalho, com base em um dos conteúdos estudados, procure sempre relacionar o conteúdo com a proposta de trabalho.

• Quando for apresentar as propostas de trabalho, com base em um dos conteúdos estudados, procure sempre relacionar o conteúdo com a proposta de trabalho.

Fio da meada

O que vimos

• Quando for apresentar as propostas de trabalho, com base em um dos conteúdos estudados, procure sempre relacionar o conteúdo com a proposta de trabalho.

É hora de retomar o portfólio

• Quando for apresentar as propostas de trabalho, com base em um dos conteúdos estudados, procure sempre relacionar o conteúdo com a proposta de trabalho.

Puxando outros fios

• Quando for apresentar as propostas de trabalho, com base em um dos conteúdos estudados, procure sempre relacionar o conteúdo com a proposta de trabalho.

No decorrer das unidades, também podem aparecer os seguintes boxes:

- **Pesquisa:** propõe uma atividade de levantamento de informações sobre artistas, obras de arte, manifestações e outros aspectos relacionados à temática do capítulo, para que os alunos possam construir novos conhecimentos e tecer outras relações com o que aprenderam durante os estudos.
- **Palavra de artista:** apresenta falas de artistas ou grupos sobre seus trabalhos para que os alunos possam refletir acerca dos processos de criação artísticos e ampliar repertório a fim de desenvolver uma poética própria.
- **Saiba mais:** apresenta informações e curiosidades sobre assuntos e conteúdos abordados no livro para ampliar os conhecimentos dos alunos em Arte.
- **Boxe conceito:** define e retoma conceitos artísticos que surgem no decorrer do texto.
- **Boxe glossário:** esclarece o significado de termos utilizados no decorrer do texto e que podem ser desconhecidos pelos estudantes.
- **Dica de visitação:** traz sugestões de visita a lugares onde ocorrem manifestações artísticas na região onde os alunos vivem.
- **Mundo virtual:** sugere sites relacionados aos assuntos e conteúdos abordados, que podem ser explorados pelos alunos individualmente ou sob sua orientação.
- **Minha biblioteca:** apresenta sugestões de livros que permitem ao estudante se aprofundar no tema estudado.
- **De olho na tela:** recomenda filmes e vídeos relacionados a assuntos e conteúdos abordados.

VI. CD de áudio que acompanha o volume

Como descrito no tópico **Linguagem musical** deste Manual, para melhor desenvolvimento das aulas de linguagem musical, a listagem das faixas do CD de áudio que acompanha esta obra está descrita a seguir.

Faixa	Referência no Livro do Estudante	Conteúdo da faixa	Fonte	Duração
1	—	Apresentação	—	0:15
2	p. 137, 138	“Máscara”	Compositor: Pitty. Intérprete: Pitty. In: Pitty. <i>Admirável chip novo</i> . São Paulo: Deckdisc, 2003. 1 CD. Faixa 3.	4:49
3	p. 144, 149	Podcast: Exemplos de timbres (miao de um gato, latido de um cachorro, diálogo, som do piano, som do violão)	—	0:56
4	p. 144	Podcast: Exemplos de duração (som longo e som curto)	—	0:43
5	p. 144	Podcast: Exemplos de intensidade (som intenso e som fraco)	—	0:19
6	p. 145	Podcast: Exemplos de altura (som grave e som agudo)	—	0:27
7	p. 146	Podcast: Exemplo de melodia (“Parabéns a você”)	—	0:25
8	p. 146	Podcast: Exemplo de textura musical (“Baianá”)	Compositor: Barbatuques. Intérprete: Barbatuques. In: Barbatuques. <i>O seguinte é esse</i> . São Paulo: MCD, 2005. 1 CD. Faixa 3.	4:47
9	p. 146	Podcast: Exemplos de andamento (canção com andamento lento e canção com andamento rápido)	—	0:41
10	p. 147, 148	“Sonífera ilha”	Compositor: Branco Mello. Intérprete: Titãs. In: <i>Titãs</i> . São Paulo: Warner Music Brazil, 1984.	2:50
11	p. 147, 148	“Saudade”	Compositor: Chiquinha Gonzaga. Intérprete: Clara Sverner. In: Clara Sverner. <i>Chiquinha Gonzaga por Clara Sverner</i> . São Paulo: Azul Records, 2003. 1 CD. Faixa 6.	5:35
12	p. 148	“Bandeira branca”	Compositores: Max Nunes e Laércio Alves. Intérprete: Dalva de Oliveira. In: Vários artistas. <i>Marchinhas de Carnaval – Volume 9</i> . Washington: MNR Media, 2011. 1 CD. Faixa 13.	3:23
13	p. 152	“Anacrônico”	Compositor: Pitty. Intérprete: Pitty. In: Pitty. <i>Anacrônico</i> . São Paulo: Deckdisc, 2005. 1 CD. Faixa 2.	3:12
14	p. 155	“Rock Around the Clock”	Compositores: Max C. Freedman e James E. Myers. Intérprete: Bill Haley. In: Bill Haley & His Comets. <i>Rock Around the Clock</i> . Santa Monica: Geffen Records, 2004.	2:09
15	p. 155	“Blue Suede Shoes”	Compositor: Carl Perkins. Intérprete: Elvis Presley. In: Elvis Presley. <i>Elvis Presley</i> . Nova York: RCA Records, 1956.	2:01
16	p. 166	Podcast: Exemplo de ritmo de percussão corporal	—	0:26

VII. Material digital do professor

Além do **Livro do Estudante** e deste **Manual do Professor**, esta obra também conta com o **Material Digital do Professor**, que tem como objetivo enriquecer seu trabalho, contribuir para a sua contínua atualização e oferecer subsídios para o planejamento e o desenvolvimento de suas aulas. Ele é composto de:

- Apresentação;
- Plano de desenvolvimento;
- Sequências didáticas;
- Fichas de acompanhamento da aprendizagem;
- Material audiovisual.

Na **apresentação**, você conhece as ferramentas disponíveis e é orientado quanto ao uso delas.

O **plano de desenvolvimento** apresenta os seguintes tópicos:

- Quadro dos objetos de conhecimento e habilidades da BNCC;
- Relação entre a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento de habilidades;
- Gestão da sala de aula;
- Atividades recorrentes na sala de aula;
- Acompanhamento do aprendizado dos estudantes;
- Fontes de pesquisa para uso em sala de aula ou para apresentar aos estudantes;
- Projeto integrador.

O **projeto integrador** pretende contribuir para contextualizar a aprendizagem e para que o conhecimento construído ao longo do bimestre seja relevante para o aluno. O produto final, resultado do trabalho coletivo de alunos, professores,

com ou sem a participação de pais e responsáveis, entre outros membros da comunidade, pode ter o formato de apresentação, espetáculo, exposição, *show*, etc.

A cada bimestre, três **sequências didáticas** abordam de modo seletivo o conteúdo apresentado no bimestre, seguindo esta estrutura:

- Título;
- Duração;
- Relevância da aprendizagem;
- Objetivos da aprendizagem;
- Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC;
- Planejamento aula a aula, que aborda a organização dos estudantes, do espaço e do tempo por atividade proposta;
- Propostas de atividades;
- Instrumento de aferição de aprendizagem.

As **fichas de acompanhamento das aprendizagens** são uma ferramenta para auxiliá-lo no acompanhamento do desenvolvimento das habilidades dos estudantes, e podem ser usadas nas reuniões de pais e responsáveis ou de professores.

Por fim, o **material audiovisual** é composto de videoaulas e entrevistas, direcionadas ao aluno, com intuito de facilitar a compreensão de conceitos, tópicos ou assuntos estudados no bimestre. Cada material audiovisual acompanha uma orientação didática que pode auxiliá-lo no seu uso, antes, durante e depois da atividade. Cada volume contém quatro audiovisuais, compondo um total de 16 nos quatro volumes. Consulte, na tabela a seguir, o material audiovisual disponível para este volume.

Referência no Livro do Estudante	Título	Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidade
Unidade 1, Capítulo 1	Figurino	Teatro	Elementos da linguagem	{EF69AR26}
Unidade 1, Capítulo 2	Criação artística com crochê	Artes visuais	Sistemas da linguagem	{EF69AR08}
Unidade 2, Capítulo 3	Consciência corporal	Dança	Elementos da linguagem	{EF69AR10} {EF69AR11}
Unidade 2, Capítulo 4	Notação criativa	Música	Notação e registro musical	{EF69AR22}

Ressaltamos que todos os itens que compõem o Material Digital do Professor podem e devem ser adaptados às realidades e necessidades locais de alunos e professores.

VIII. Referências para aprofundamento do professor

I Arte-educação

- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- _____. *A imagem no ensino da Arte*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.
- _____; COUTINHO, Rejane. *Arte-educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.
- _____; CUNHA, F. (Org.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CONDEMARIN, Mabel; MEDINA, Alejandra. *Avaliação autêntica*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEWEY, John. *A arte como experiência*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.
- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- FREIRE, Madalena. *O papel do registro na formação do educador*. Disponível em: <<http://plenariovirtual.blogspot.com/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.html>>. Acesso em: 3 jul. 2019.
- _____. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. Disponível em: <<http://continuandoformacao.blogspot.com.br/2011/07/observacao-registro-e-reflexao.html>>. Acesso em: 29 set. 2018.
- FUSARI, Maria R.; FERRAZ, Maria H. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Metodologia do ensino de Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GEERTZ, Clifford. A Arte como um sistema cultural. In: _____. *O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 1997.
- _____. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
- GRANT, N. *Multicultural Education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- _____; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LAYTON, Robert. *A Antropologia da Arte*. Lisboa: Edições 70, 2001.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

RICHTER, Ivone M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Maria Cristina de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antônio F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

I Interdisciplinaridade

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1998.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2016.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

JAMESON, Fredric. *A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas para a compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Europa-América, 1996.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: Triom, 2017.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 3. ed. Caxias do Sul: Educs, 2014.

SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Vivaldo P. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2007.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: a arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2009.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2006.

I Artes visuais

AGUILAR, Nelson (Org.). *Bienal Brasil século XX*. São Paulo: Fundação Bienal, 1994.

ARGAN, G. C. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2016.

BERGER, John. *Modos de ver*. São Paulo: Rocco, 1999.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHIPP, Herschel. *Teorias da Arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DANTO, Arthur. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da História*. São Paulo: Edusp, 2006.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

GOMBRICH, Ernst. H. *A história da Arte*. 16. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HARRISON, Hazel. *Técnicas de desenho e pintura*. Porto Alegre: Edelbra, 1994.

HAYES, Colin. *Guia completo de pintura y dibujo, técnicas y materiales*. Barcelona: Herman Blume, 1992.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. Lisboa: Edições 70, 2006.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

I Audiovisual

BARBERO, Jesus. M. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, Raquel. *A arte da animação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Formato, 2012.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ESPERON, T. M. Educação para mídia. *Pedagogia da comunicação: caminhos e desafios*. In: PENTEADO, Heloísa D. (Org.). *Pedagogia da comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FILHO, André. B. *Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Paulinas, 2005.

GALLIMARD, Jeunesse. *A imagem*. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

GIACOMANTONIO, Marcello. *O ensino através dos audiovisuais*. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

GRAÇA, Marina E. *Entre o olhar e o gesto: elementos para uma poética da imagem animada*. São Paulo: Senac, 2009.

HAMANN, Fernanda P.; SOUZA, Solange J.; PIRES, Cecília C. *Juro que vi... Lendas brasileiras: adultos e crianças na criação de desenhos animados*. Rio de Janeiro: Multirio/Núcleo de Publicações, 2004.

JÚNIOR, Alberto L. *Arte da animação: técnica e estética através da história*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2005.

KUNSCH, Margarida. (Org.). *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

SILVA, Salete. T. A. Desenho animado e educação. In: CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2008.

I Música

ANDRADE, Mário de. *Dicionário musical brasileiro*. São Paulo: IEB/Edusp, 1989.

BEYER, Esther. *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CAGE, John. *De segunda a um ano*. São Paulo: Cobogó, 2013.

FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.

MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MOURA, Ieda C.; BOSCARDIN, Maria T.; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: InterSaberes, 2013.

SCHAFER, Murray. *Le paysage sonore*. Marseille: Wildproject, 2010.

_____. *O ouvido pensante*. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013.

TINHORÃO, José R. *Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto*. 7. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

WISNIK, José M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

I Dança

- BARRETO, Débora. *Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BREGOLATO, Roseli. *Cultura corporal da dança*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2007.
- CORTES, Gustavo. *Dança, Brasil! Festas e danças populares*. Belo Horizonte: Leitura, 2000.
- FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001.
- KATZ, Helena. *Brasil descobre a dança, a dança descobre o Brasil*. São Paulo: DBA, 1994.
- LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. *Domínio do movimento*. 5. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- MARQUES, Isabel. *A dança no contexto*. São Paulo: Ícone, 1999.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

I Teatro

- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- KOUDELA, Ingrid. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- _____. *Jogos teatrais*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MORENO, Jacob L. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Ágora, 2012.
- NOVELLY, Maria C. *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1994.
- SANTANA, Arão. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2009.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- _____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *O jogo teatral no livro do diretor*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- VAZ, Beatriz. *Ensino do teatro: experiências interculturais*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

1ª EDIÇÃO
SÃO PAULO, 2018

Eliana Pougy

Doutora em Teoria Política com foco em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

Especialista em Linguagens da Arte pelo Centro Universitário Maria Antônia da Universidade de São Paulo (Ceuma-USP)

Bacharela em Comunicação Social pela Fundação Armando Álvares Penteado (Faap)

Autora de livros didáticos e paradidáticos sobre Arte

André Vilela

Licenciado em Educação Artística pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Coordenador pedagógico de ações educativas de instituições e programas de formação cultural

Professor de cursos de capacitação e de formação de professores em Arte

Professor de História da Arte

Autor de livros didáticos sobre Arte

TELÁRIS

Ensino Fundamental - Anos Finais

ARTE

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE

6

ea

editora ática

Direção geral: Guilherme Luz

Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

Gestão de projeto editorial: Mirian Senra

Gestão de área: Alice Ribeiro Silvestre

Coordenação: Cláudia Leticia Vendrame Santos

Edição: Edgar Costa Silva, Fabiana Marsaro Pavan,
Luciane Ortiz de Castro, André Saretto (assist.)

Consultoria técnica: Ana Carolina Pinheiro Nitto

Consultoria pedagógica: Mariana Pougy e
George Lucas Nercessian

Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga

Planejamento e controle de produção: Paula Godo,
Roseli Said e Márcia Pessoa

Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.),
Rosângela Muricy (coord.), Ana Maria Herrera, Ana Paula C. Malfa,
Célia Carvalho, Flávia S. Vênezio, Gabriela M. Andrade,
Lilian M. Kumai, Sandra Fernandez, Sueli Bossi, Vanessa P. Santos,
Amanda T. Silva e Bárbara de M. Genereze (estagiárias)

Arte: Daniela Amaral (ger.), Catherine Saori Ishihara (coord.),
Luiza Massucato (edição de arte)

Diagramação: Aga Estúdio

Iconografia: Silvio Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.),
Fernanda Gomes (pesquisa iconográfica)

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Thiago Fontana (coord.),
Liliane Rodrigues (licenciamento de textos), Erika Ramires, Luciana Pedrosa
Bierbauer, Luciana Cardoso e Claudia Rodrigues (analistas adm.)

Tratamento de imagem: Cesar Wolf, Fernanda Crevin

Ilustrações: Aidacass, Luiza de Souza, Mariana Coan,
Suryara Bernardi

Design: Gláucia Correa Koller (ger.), Adilson Casarotti (proj. gráfico e capa),
Gustavo Vanini e Tatiane Porusselli (assist. arte)

Foto de capa: Tim Gainey/Alamy/Fotoarena

Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 3ª andar, Setor A

Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902

Tel.: 4003-3061

www.atica.com.br / editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pougy, Eliana
Teláris arte, 6º ano : ensino fundamental, anos finais /
Eliana Pougy, André Vilela. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática,
2018.

Suplementado pelo manual do professor.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-08-19129-1 (aluno)

ISBN: 978-85-08-19130-7 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental). I. Vilela, André. II.
Título.

2018-0079

CDD: 372.5

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB - 8/010142

2018

Código da obra CL 713510

CAE 631616 (AL) / 631617 (PR)

1ª edição

1ª impressão



Impressão e acabamento

Apresentação

Desde que nasceu, você entra em contato com diversas manifestações artísticas, como canções, peças de teatro, filmes cinematográficos, pinturas, esculturas, espetáculos de dança, etc., que provocam emoções e pensamentos diversos, não é mesmo?

Mas qual é a importância da arte em nossa vida? Qual é a função social do artista? Por onde a arte circula na sociedade? Como analisar uma obra de arte? Por que é importante ter acesso à arte e conhecer a trajetória de artistas? Afinal, o que é arte?

Esta coleção tem como objetivo estabelecer um diálogo com você, que conhece seus gostos e suas preferências e, portanto, já tem algumas hipóteses sobre essa área do saber. Além disso, este material busca desenvolver seus saberes, instigando-o a estudar as diferentes linguagens expressivas, as diversas técnicas e procedimentos artísticos e também a história da arte.

Foi um grande desafio escolher uma série de temas, obras e contextos culturais que estimulasse você a apreciar e aprender mais sobre arte.

Esperamos que goste do resultado, pois este trabalho envolveu muita gente: editores, pesquisadores, *designers*, revisores, etc., pessoas que, assim como nós, são especialmente preocupadas com sua formação artística, estética e cultural.

Dessa forma, desejamos que esta coleção possa levar novos conhecimentos e desafios a você e, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório cultural.

Bom aprendizado!

Os autores

CONHEÇA SEU LIVRO

Abertura da unidade

Seu livro está dividido em duas unidades, que correspondem a dois projetos. A abertura das unidades apresenta a questão norteadora do projeto e também uma **Experimentação** e uma **Reflexão** relacionadas a ele, com o objetivo de despertar seu interesse para o trabalho que será desenvolvido no decorrer dos capítulos.



Capítulos

As unidades têm dois capítulos. Cada capítulo começa com uma obra de arte ou manifestação artística e aborda de forma mais aprofundada uma das quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro. No decorrer das seções, você vai conhecer melhor a obra principal e também o artista ou o grupo que a produziu.

Um pouco de história da arte

As informações históricas apresentadas nesta seção vão ajudá-lo a contextualizar a obra ou a manifestação artística apresentada no capítulo.



Ampliando o repertório cultural

Nesta seção, você vai ampliar seu repertório conhecendo outras produções e artistas de diferentes linguagens artísticas que se relacionam à obra apresentada no início do capítulo ou ao tema da unidade.



Conexões

Esta seção estabelece diálogos entre a arte e outros componentes curriculares e entre as diferentes linguagens artísticas. É finalizada pelo box **Criando laços**, que propõe uma atividade prática relacionada ao que foi estudado na seção.



Fazendo arte

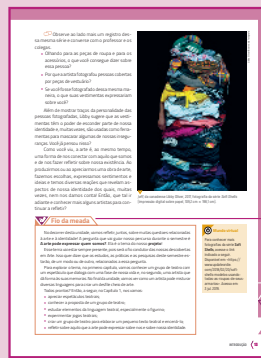
Para finalizar cada capítulo, há uma atividade de produção e de criação artística com foco na linguagem estudada.





Unindo as pontas

É o fechamento da unidade. Apresenta uma obra ou manifestação de arte integrada seguida de uma proposta de criação e de produção artística relacionada à pergunta norteadora da unidade, que resulta no produto final do projeto.



Fio da meada

Aparece na abertura e no fechamento da unidade e também no final dos capítulos, com o objetivo de retomar e de contextualizar o andamento do projeto.

Saiba mais

Traz curiosidades e mais informações sobre assuntos e conteúdos abordados no livro.



Pesquisa

Propõe o levantamento de mais informações sobre diferentes temas.



Critique

Apresenta orientações para a elaboração de um texto crítico sobre o trabalho do artista ou do grupo abordado no capítulo.

Além dessas seções, este livro apresenta:



De olho na tela

Dicas de filmes e vídeos relacionados a assuntos e conteúdos abordados.



Minha biblioteca

Indicações de leitura para que você se aprofunde no que está sendo estudado.



Mundo virtual

Sugestões de sites que você pode explorar individualmente ou com os colegas e o professor.

glossário: esclarece o significado de termos utilizados no decorrer do texto.

Explica e retoma **conceitos** artísticos importantes.

Você também encontrará estes ícones em algumas páginas:



Indica que a atividade deve ser realizada em grupo.



Indica que a atividade deve ser realizada em dupla.



Indica que a atividade deve ser realizada oralmente.



Indica que você não deve escrever no livro.



Indica que deve ser feito um registro do trabalho para ser guardado no portfólio.



Indica o número da faixa de áudio disponível no CD que acompanha a obra.



Indica que há material audiovisual relacionado ao tema ou ao conteúdo abordado.

Unidade 1

A arte pode expressar quem somos?8

Introdução 10

Experimentação 10

O que as roupas e os acessórios podem expressar?..... 10

Que animal você seria? O que ele pode dizer sobre você?..... 11

Reflexão 12

Quem é você?..... 12

Fio da meada..... 13

Capítulo 1: Arte e identidade 14

1▶ A arte da Cia. Déjà-vu de Teatro 15

Primeiras impressões de *Adolescer*..... 15

2▶ Mais perto de *Adolescer* 16

3▶ Por dentro do teatro 20

Quem? Os personagens! 20

Onde? No espaço cênico!..... 24

O quê? A ação teatral! 30

4▶ Mais perto da Cia. Déjà-vu de Teatro 32

Outras obras da Cia. Déjà-vu de Teatro 32

Um pouco de história da arte 34

O figurino no teatro ocidental 34

Ampliando o repertório cultural 38

Flávio de Carvalho 38

Cosplay 40

Conexões 42

Arte e Língua Portuguesa 42

Fazendo arte 44

Fio da meada..... 47

Capítulo 2: Arte e memória 48

1▶ A arte de Sonia Gomes 49

Primeiras impressões de *Tecendo a Manhã I*..... 49

2▶ Mais perto de *Tecendo a Manhã I* 50

3▶ Por dentro das artes visuais 54

Pontos, linhas e texturas..... 54

Espaço..... 54

Materiais 56

4▶ Mais perto de Sonia Gomes 64

Outras obras de Sonia Gomes 66

Um pouco de história da arte 68

Os tecidos e a tecelagem 68

Ampliando o repertório cultural 72

A cestaria dos povos indígenas brasileiros.... 72

Os parangolés de Hélio Oiticica 74

Conexões 76

Arte e Geografia 76

Fazendo arte 78

Fio da meada..... 81

Unindo as pontas 82

A arte pode expressar quem somos?..... 82

Mais perto 84

A arte de Jum Nakao 84

Entrelaçando as artes 90

Performance 90

Fio da meada 95



A arte pode expressar nossas relações?

Introdução 98

Experimentação 98

O que os movimentos de cada um podem representar? E se eles forem unidos? 98

Que músicas e canções sua família ouve? Elas expressam algo sobre a relação de vocês? 99

Reflexão 100

Qual é o lugar da arte nas minhas relações? 100

Fio da meada 101

Capítulo 3: Arte e vida em comum 102

1 A arte da Caleidos Cia. de Dança 103

Primeiras impressões de *Ares familiares* 103

2 Mais perto de *Ares familiares* 104

3 Por dentro da dança 108

Corpo e comunicação 108

Diversidade corporal e criatividade 109

Consciência corporal 111

4 Mais perto da Caleidos Cia. de Dança 116

Outras obras da Caleidos Cia. de Dança 117

Um pouco de história da arte 120

Da dança cênica à dança relacional 120

Ampliando o repertório cultural 124

Uma casa cheia de história 124

Uma habitação teatral 126

Conexões 128

Arte e Ciências 128

Fazendo arte 130

Fio da meada 135

Capítulo 4: Arte e atitude 136

1 A arte de Pitty 137

Primeiras impressões de "Máscara" 137

2 Mais perto de "Máscara" 138

3 Por dentro da música 142

Som, silêncio e ruído 142

Parâmetros sonoros 144

Som e música 146

Notação musical 149

4 Mais perto de Pitty 150

Outras obras de Pitty 151

Um pouco de história da arte 154

De onde vem o *rock* 154

Frutos do *rock and roll* 156

Ampliando o repertório cultural 158

A Jovem Guarda e a MPB 158

O Tropicalismo 160

Conexões 162

Música e linguagem audiovisual 162

Fazendo arte 166

Fio da meada 169

Unindo as pontas 170

A arte pode expressar nossas relações? 170

Mais perto 172

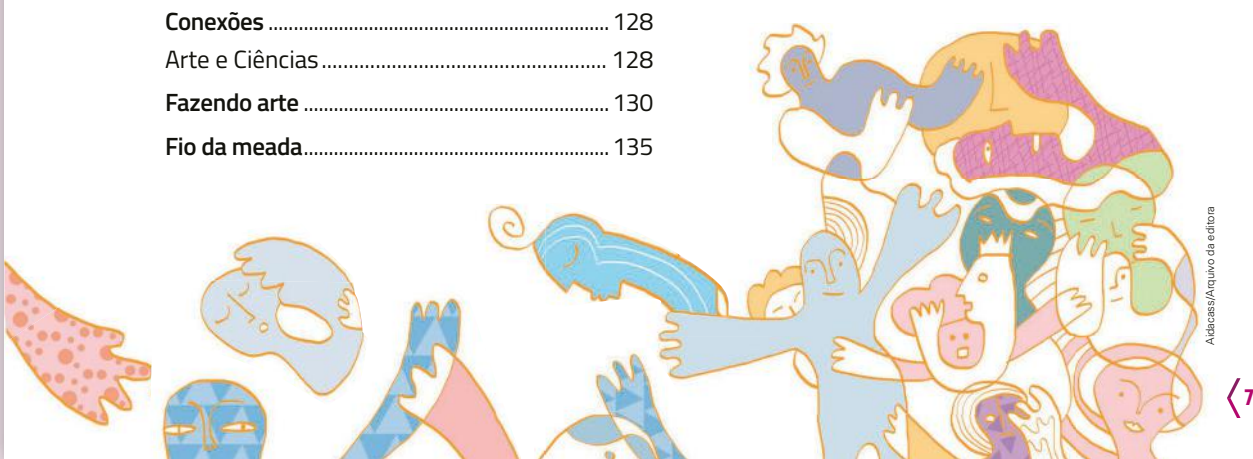
A arte de Lygia Clark 172

Entrelaçando as artes 180

Proposição 180

Fio da meada 183

Bibliografia 184



Adaptadas/Arquivo de editora



UNIDADE 1

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais

- Itens 3 e 10

Específicas de Linguagens

- Itens 1 e 5

Específicas de Arte

- Itens 1, 3 e 8

Para ler o texto das competências e das habilidades da BNCC na íntegra, consulte o **Manual do Professor – Orientações Gerais**.

Cada unidade dos livros desta coleção traz uma proposta de Projeto de Trabalho prevista para ser realizada durante um semestre. Esse projeto busca criar um diálogo entre os interesses dos estudantes e o desenvolvimento das competências e habilidades presentes na BNCC, com vistas à formação de conhecimentos artísticos e estéticos e ao aprendizado em Arte.

O projeto apresentado na Unidade 1 contempla os seguintes aspectos:

- **Questão norteadora:** A arte pode expressar quem somos?
- **Tema contemporâneo central:** Vida familiar e social, com ênfase nas culturas juvenis.
- **Outros temas:** Direitos da criança e do adolescente; saúde; educação para o consumo; trabalho; diversidade cultural.
- **Capítulo 1:** Estudo de elementos da linguagem teatral com base na apreciação de um espetáculo que aborda as culturas juvenis, aproximando, assim, os estudantes do teatro.
- **Capítulo 2:** Estudo de elementos das artes visuais com base na apreciação de obras artísticas feitas de vestimentas usadas ou doadas, explorando as relações entre expressão, tradição, identidade e memória.
- **Produto final:** Criação e realização de uma *performance* em forma de desfile que procura responder, por meio de apresentação performática de vestimentas, à questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade.

terra images RF/Getty Images

▼
Menina em seu quarto durante momento de estudos.



8 >

Expectativas de aprendizagem da unidade

- Compreender como o teatro e as artes visuais podem nos fazer refletir sobre a construção de nossa identidade.
- Conhecer alguns elementos constitutivos do teatro (cenário, iluminação, sonoplastia, figurino e adereços) e das artes visuais (ponto, linha, espaço, materiais e texturas).
- Apreciar espetáculo de teatro e obras de artes visuais relacionados à temática da identidade.
- Descrever e analisar características da linguagem teatral e das artes visuais e relacioná-las às referências temáticas dos artistas.
- Comunicar impressões, críticas e reflexões, explicando o sentido que atribuiu às obras apresentadas.
- Conhecer aspectos da poética dos artistas apresentados e alguns de seus trabalhos, valorizando-os.
- Conhecer e experimentar atividades relacionadas ao teatro e às artes visuais.
- Conhecer e valorizar as culturas juvenis.

A arte pode expressar quem somos?

Há muitos modos pelos quais podemos expressar nosso jeito de ser e de pensar. A arte é um deles! E ela também nos ajuda a refletir sobre quem somos e o que nos torna tão únicos. Nesta unidade, você vai conhecer artistas que, além de ampliar seus conhecimentos em Arte, vão abrir caminhos para que você descubra mais sobre você mesmo. Vamos nessa?

 **Observe a imagem e converse com os colegas e o professor.**

- 1 ▶ Como você se define? Por quê?
- 2 ▶ Você acha que suas escolhas, como a roupa que veste e a sua história, ajudam a mostrar quem você é? Por quê?
- 3 ▶ De que forma você acha que a arte se relaciona ao que somos? Por quê?

Habilidades da BNCC
(p. 8-9)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Nesta unidade, procuramos destacar o papel da arte na construção e na afirmação da identidade social e cultural e na valorização das culturas juvenis. O estudo acerca da relação entre produções artísticas, cultura visual, vida cotidiana e construção identitária proporciona um campo fértil para que os estudantes se reconheçam, reflitam e ajam na sociedade em que estão inseridos. A imagem apresentada nesta abertura e as perguntas propostas têm como objetivo instigar os alunos para o tema do projeto e estimular as primeiras discussões acerca da questão norteadora da unidade.

Peça aos alunos que leiam o título da unidade, o texto e que observem a imagem por um tempo. Depois, pergunte a eles que relações conseguem estabelecer entre imagem, texto e título. Em seguida, promova uma conversa sobre as perguntas apresentadas, cujas respostas são pessoais.

Crie um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para responder a essas questões, deixando-os livres para falar sobre como eles se sentem, como se definem, quais são seus gostos pessoais, etc. A terceira pergunta tem como objetivo fazer com que os alunos formulem hipóteses ao relacionar a arte com a identidade, as quais serão confirmadas ou não no decorrer dos estudos.

Esse diálogo é um recurso para que os alunos comecem a perceber que as escolhas estéticas são culturais e estão ligadas ao grupo de que fazemos parte e que são formas de expressão da identidade que eles começam a construir na adolescência.

Esta abertura inicia o trabalho com a habilidade EF69AR31, ao relacionar aspectos da vida cotidiana à arte em suas diversas dimensões.

Material Digital

- Consulte o **Plano de Desenvolvimento**, no Material Digital. Nele, você encontrará orientações para o 1º bimestre e uma sugestão de **Projeto Integrador** que envolve habilidades de Arte e de Língua Portuguesa.
- A **Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens** que consta no Material Digital do 1º bimestre pode ser usada para verificar o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes.

Introdução

Experimentação

Habilidades da BNCC
(p. 10-11)

Teatro

Elementos da linguagem
(EF69AR26)

Processos de criação
(EF69AR30)

As experimentações propostas são importantes para mobilizar os alunos e estimulá-los antes de partir para os estudos subsequentes. Essas atividades podem ser feitas na ordem que você achar mais adequada.

As conversas ao final de cada experimentação são momentos para que a turma reflita sobre o que realizou e como foi o desempenho de cada um. Além de ser uma forma de autoavaliação dos alunos, isso fornece dados para que você acompanhe o desenvolvimento das aprendizagens da turma.

É importante que você esteja familiarizado com alguns pressupostos do trabalho da autora e diretora de teatro estadunidense Viola Spolin (1906-1994), apresentados brevemente no texto complementar da página seguinte.

O que as roupas e os acessórios podem expressar?

Com antecedência, solicite aos alunos que tragam de casa peças de roupa e/ou acessórios. Antes de iniciar a atividade, peça que leiam as orientações da proposta e esclareça eventuais dúvidas. Incentive os estudantes a definir as características que desejam representar. Por exemplo, um cachecol pode sugerir um personagem com frio; óculos escuros podem sugerir alguém em um dia de sol.

O objetivo dessa experimentação é que a turma comece a perceber que vestimentas e acessórios podem indicar o que sentimos fisicamente e que é possível que esses elementos deem indícios da imagem que desejamos transmitir aos outros.

É possível que, ao se apropriarem de peças dos colegas, os alunos representem algumas características que identificam no colega de dupla. Caso isso aconteça, fique atento para que



INTRODUÇÃO

Experimentação

Para começar a refletir sobre como a arte ajuda a expressar quem somos, com os colegas da turma, você vai participar de duas experimentações artísticas. Antes de iniciar essas experiências, planeje com o professor formas de registrar as atividades, para depois guardá-las no portfólio. Você pode, por exemplo, tirar fotografias, produzir um vídeo ou fazer um relato escrito do trabalho. Vamos lá?

O que as roupas e os acessórios podem expressar?

- 1 Na data combinada com o professor, você e os colegas deverão trazer algumas peças de roupa e/ou acessórios de que gostem e que possam expressar um pouco da personalidade de vocês. Pode ser um chapéu, uma jaqueta ou um lenço, por exemplo. As peças de roupa e os acessórios deverão ser reunidos em uma grande mesa da sala.
- 2 Forme dupla com um colega e escolha algumas das roupas e acessórios trazidos por ele, que fará o mesmo com o que você trouxe. Lembrem-se de ter cuidado ao manusear as peças do colega.
- 3 Depois de escolhidas as roupas e os acessórios, vocês deverão se apresentar para a turma criando um personagem que tenha características sugeridas pelas peças.
- 4 Ao final de cada apresentação, troque de dupla, até que você tenha se apresentado com pelo menos cinco colegas.

Ao final, converse com os colegas e o professor sobre a experimentação.

- Qual foi a maior dificuldade que você sentiu ao realizar a atividade?
- Você acha que, ao usar suas peças, os colegas apresentaram algum personagem parecido com você? Por quê?
- Você acha que podemos dizer como uma pessoa é somente observando suas roupas e acessórios? Ou será que podemos nos enganar se observarmos apenas isso? Por quê? **Respostas pessoais.**



Luiza de Souza/Arquivo da editora

10 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

ocorra de forma respeitosa. Essa é uma boa maneira de eles compreenderem como são vistos pelos outros e de usarem essas informações para aprofundarem reflexões sobre a própria identidade.

Que animal você seria? O que ele pode dizer sobre você?

Na primeira etapa dessa proposta (itens 1 a 4), incentive os alunos a experimentar diferentes formas de representação, mudando partes do corpo aos poucos, explorando a altura e os movimentos.

Na segunda etapa (itens 5 a 7), inicie sugerindo situações com as quais a turma tenha mais familiaridade. Depois, parta para situações

inusitadas, como um voo de balão ou uma escalada em um morro muito alto. Procure dar os comandos de modo aleatório em alguns momentos, para estimular a reação dos alunos, a atenção e o improviso.

Ao final, em roda, estimule-os a pensar sobre a vida em sociedade, o modo como, muitas vezes, são impostos tipos de comportamento padronizados e como, em muitos casos, estranhamos comportamentos que diferem do esperado. Deixe os estudantes à vontade para compartilhar impressões, pois, nessa faixa etária, é possível que se sintam deslocados ou inseguros.

Que animal você seria? O que ele pode dizer sobre você?

- 1 Com os colegas, afaste mesas e cadeiras da sala, deixando um espaço livre.
- 2 Escolha um animal que você acha que tem algo a ver com sua personalidade. Para isso, pense em algumas características desse animal, por exemplo: o modo como ele se move, como ele se comporta, seus hábitos, etc.
- 3 Quando você e os colegas tiverem escolhido os animais, andem normalmente pela sala, com as carteiras afastadas. Não comente com os colegas o animal que você escolheu.
- 4 Ao comando do professor, você deve começar a se transformar no animal. Para isso, experimente diferentes posturas e movimentos do corpo. Você pode, por exemplo, começar abaixado e, depois, ir se levantando, como se fizesse uma transformação gradativa. Use sua imaginação!



- 5 Agora, forme uma roda com toda a turma. O professor vai indicar uma situação típica do cotidiano, como um jantar em família ou uma viagem de ônibus, e a quantidade de estudantes que deverão participar dela.
- 6 Quando o professor disser "Animal!", você e os colegas devem formar grupos aleatoriamente e improvisar a situação descrita pelo professor, assumindo o papel dos animais escolhidos anteriormente. Lembrem-se de experimentar diferentes formas de representá-lo!
- 7 Durante a improvisação das cenas, o professor dará outros comandos. Por exemplo, ele pode pedir a todos os alunos que emitam sons e, em seguida, que fiquem em silêncio.

🗨️ Ao final da experimentação, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- Que animal você escolheu? E os colegas?
- Como foi se transformar nesse animal? Por quê?
- Durante a experimentação, você descobriu algo novo sobre você? O quê? *Respostas pessoais.*

INTRODUÇÃO < 11

► Nesse sentido, a aula de Arte pode ajudar a desenvolver as competências socioemocionais necessárias para uma cidadania crítica e criativa.

Com base nessas experimentações, buscamos desenvolver a habilidade EF69AR26, ao explorar figurinos e adereços, elementos envolvidos nos acontecimentos cênicos, e a habilidade EF69AR30, ao experimentar compor improvisações relacionadas ao tema da identidade.

Texto complementar

Alguns pressupostos do trabalho de Viola Spolin

O jogo: O indivíduo precisa ser colocado diante de um problema para, intuitivamente, encontrar a solução. O jogo configura-se como uma forma natural de atividade em grupo e propicia o envolvimento e a liberdade necessários.

Talento: A ideia de talento não deve ser considerada em uma situação de jogo. Ter talento significa apenas possuir maior capacidade para determinada experiência. Já potencial é algo que todos têm.

Apresentação: O problema do jogo deve ser apresentado de forma bem simples para que os alunos encontrem soluções. Não determine como deve ser o desenvolvimento do jogo esperando que eles apenas o cumpram. Caso não entendam a proposta, forneça esclarecimentos sobre o foco da ação.

Foco: "É a bola do jogo", o ponto que vai motivar a ação dos alunos na busca por soluções para o problema.

Instrução: Serve para que o aluno se mantenha no foco do jogo. O professor pode fornecer mais instruções se necessário, porém os jogadores as escutam sem interromper o jogo, continuam vivenciando a situação e perseguindo o foco.

Avaliação: É sempre feita ao final de cada jogo, mas não existe certo nem errado na experiência criativa. Deve ser uma situação de conversa, de troca de ideias, de que todos podem participar: professor, jogadores e plateia. Os termos "completo" e "incompleto" podem ser usados para avaliar o desenvolvimento das ações. O objetivo é construir coletivamente o entendimento e as observações importantes para o encaminha mento do próprio jogo.

Elaborado pelos autores com base em: SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Reflexão

Habilidades da BNCC
(p. 12-13)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

Quem é você?

Aqui o objetivo é continuar as reflexões sobre o modo como a arte pode ajudar a expressar quem somos. Para isso, inicie a leitura em voz alta do texto e, no primeiro parágrafo, promova uma conversa com base na questão “Mas você já parou para pensar em quem você é?”. Incentive-os a pensar nos aspectos que formam a identidade deles e a compartilhar suas impressões.

Continue a leitura do texto e explique aos alunos que é muito comum não termos uma resposta pronta sobre quem somos, pois muitos fatores influenciam a construção da nossa identidade no decorrer da vida. Além disso, estamos o tempo todo em transformação. Incentive-os a responder às questões apresentadas para verificar o repertório artístico deles em relação a esse tema e, se possível, apresente poemas, músicas e outras obras de arte que tratam da identidade. Deixe que eles comentem coisas com as quais se identificam. Essa troca de ideias proporcionará a todos um espaço para que conheçam melhor a si mesmos e aos outros.

Apresente aos alunos o trabalho da fotógrafa canadense Libby Oliver e deixe que observem as imagens por alguns instantes. Depois, promova uma conversa para que eles formulem hipóteses acerca desse trabalho e expressem o que sentem em relação a ele. Proponha, então, as questões apresentadas no início da página 13, aceitando todas as respostas. A última pergunta promove um exercício imaginativo, para que os alunos, novamente, reflitam sobre quem são e o que mostram aos outros e como a arte se relaciona a isso.

Peça a um aluno voluntário que leia o trecho do texto com informações sobre o trabalho de Libby Oliver e, em seguida, oriente-os a observar novamente as imagens apresenta-

Reflexão

Quem é você?

Com base nas experimentações anteriores, você deve ter percebido que muitos fatores podem ajudar a entender quem somos. Mas você já parou para pensar em quem você é? O modo como você se veste, se movimenta, gesticula, fala, dança, se comporta, etc. diz muito sobre a sua identidade.

Mas o que é a identidade de uma pessoa? Muito mais que uma foto e um número no RG, a identidade é algo construído no decorrer da vida, por meio do nosso contato com familiares, amigos e outras pessoas, das experiências que vivemos, do que pensamos, das culturas em que nos inserimos, daquilo de que gostamos, entre muitas outras coisas. No entanto, durante nossa vida, vamos mudando e fazendo escolhas que transformam nosso jeito de ser. Por isso, é muito comum termos dúvidas sobre quem realmente somos ou sobre o nosso propósito.

Essas dúvidas fazem parte da nossa existência e não possuem uma resposta única, tanto que a identidade é um assunto muito abordado por diversos artistas.

- Você conhece alguma música, espetáculo de teatro ou de dança que fale sobre identidade?
- No lugar onde você mora, há construções, costumes, modas ou manifestações artísticas com os quais você se identifica e que mostrem um pouco quem você é? **Respostas pessoais.**



Fotografias da série *Soft Shells* [Conchas suaves], de Libby Oliver, iniciada em 2017 (impressões digitais sobre papel, 109,2 cm × 198,1 cm cada).

A fotografia que você viu é parte de uma **série** de outras fotos da artista canadense Libby Oliver (1991-). Nessa série, ela registrou diversas pessoas cobertas por peças de seus guarda-roupas na tentativa de mostrar, por meio de vestimentas e acessórios, parte da identidade delas.

Em artes visuais, costuma-se chamar de **série** um grupo de obras de um mesmo artista que, por suas características, formam um conjunto.

12 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

das. Pergunte se, depois das informações que tiveram, a opinião deles sobre as fotografias mudou e por quê.

Se achar pertinente, agora que eles possuem mais repertório sobre a artista, peça que descrevam as imagens novamente para que busquem aproximações com a ideia que a artista quis passar.

Comente que, com essa série de fotografias, a artista também pretendeu questionar as identidades aparentes das pessoas e sua relação com o consumismo. Além disso, ela discute a divisão das pessoas em classes sociais e quanto hábitos culturais

determinam as identidades pessoais. Verifique se os alunos perceberam algumas dessas intenções.

Se considerar pertinente, comente o consumo exagerado de roupas e acessórios, que vem causando danos ao meio ambiente, e incentive-os a refletir sobre atitudes como reciclar e reformar roupas de que gostamos e doar roupas e calçados que não usamos mais.

Com essa abordagem, buscamos desenvolver com os alunos a habilidade EF69AR31, ao analisar a fotografia, relacionando-a

Observe ao lado mais um registro dessa mesma série e converse com o professor e os colegas.

- Olhando para as peças de roupa e para os acessórios, o que você consegue dizer sobre essa pessoa?
- Por que a artista fotografou pessoas cobertas por peças de vestuário?
- Se você fosse fotografado dessa mesma maneira, o que suas vestimentas expressariam sobre você? **Respostas pessoais.**

Além de mostrar traços da personalidade das pessoas fotografadas, Libby sugere que as vestimentas têm o poder de esconder parte de nossa identidade e, muitas vezes, são usadas como ferramentas para mascarar algumas de nossas inseguranças. Você já pensou nisso?

Como você viu, a arte é, ao mesmo tempo, uma forma de nos conectar com aquilo que somos e de nos fazer refletir sobre nossa existência. Ao produzirmos ou ao apreciarmos uma obra de arte, fazemos escolhas, expressamos sentimentos e ideias e temos diversas reações que revelam aspectos de nossa identidade dos quais, muitas vezes, nem nos damos conta! Então, que tal ir adiante e conhecer mais alguns artistas para continuar a refletir?



Jeff, da canadense Libby Oliver, 2017, fotografia da série *Soft Shells* (impressão digital sobre papel, 109,2 cm × 198,1 cm).

Libby Oliver/Arquivo da fotografia



Fio da meada

No decorrer desta unidade, vamos refletir, juntos, sobre muitas questões relacionadas à arte e à identidade! A pergunta que vai guiar nosso percurso durante o semestre é **A arte pode expressar quem somos?** Ela é o tema do nosso **projeto!**

Esse tema vai estar sempre presente, pois será o fio condutor das nossas descobertas em Arte. Isso quer dizer que os estudos, as práticas e as pesquisas deste semestre estarão, de um modo ou de outro, relacionados a essa pergunta.

Para explorar o tema, no primeiro capítulo, vamos conhecer um grupo de teatro com um espetáculo que dialoga com uma fase de nossa vida e, no segundo, uma artista que dá forma às suas memórias. No final da unidade, vamos ver como um artista pode misturar diversas linguagens para criar um desfile cheio de arte.

Todos prontos? Então, a seguir, no Capítulo 1, nós vamos:

- apreciar espetáculos teatrais;
- conhecer a proposta de um grupo de teatro;
- estudar elementos da linguagem teatral, especialmente o figurino;
- experimentar jogos teatrais;
- criar um grupo de teatro para elaborar um pequeno texto teatral e encená-lo;
- refletir sobre aquilo que a arte pode expressar sobre nós e sobre nossa identidade.



Mundo virtual

Para conhecer mais fotografias da série **Soft Shells**, acesse o **link** indicado a seguir. Disponível em: <<https://www.updateordie.com/2018/02/20/soft-shells-modelos-usando-todas-as-roupas-de-seus-armarios>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

Fio da meada

Esta seção propicia a retomada da questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade em articulação com os estudos e as experimentações realizados até então e a antecipação dos conteúdos seguintes, igualmente em conexão com a questão norteadora.

Verifique se, depois do trabalho desenvolvido nesta Introdução, os alunos têm novas ideias sobre a pergunta **A arte pode expressar quem somos?** Incentive-os a falar sobre o que imaginavam antes do caminho percorrido até aqui, o que aprenderam e o que esperam ver mais adiante. Anote as falas dos estudantes em seu diário de bordo, para retomá-las após o estudo da unidade e verificar se as expectativas deles foram atendidas.

Depois, realize com a turma uma leitura conjunta dos tópicos do Capítulo 1 destacados. Peça que formulem hipóteses sobre o modo como esses tópicos poderiam ajudar a responder à questão norteadora da unidade e questione-os sobre outros tópicos possíveis. Caso surjam ideias, peça que as anatem no caderno e construam uma lista, agregando-as aos tópicos apresentados no **Livro do Estudante**, e busquem outros percursos possíveis para o aprendizado em Arte.

Para concretizar os tópicos listados, procure promover mais atividades, como visitas culturais e técnicas, convites a profissionais para serem entrevistados pelos alunos na escola, entre outras possibilidades. Essa é uma forma de tornar dinâmico o processo de ensino e aprendizagem em Arte e focar as intenções e expectativas dos alunos.

- ▶ a aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e estéticos que permeiam o dia a dia deles, para que possam criar repertório e atuar de forma crítica na sociedade. Além disso, promovemos o desenvolvimento da habilidade EF69AR32, ao analisar as relações processuais entre a fotografia e a linguagem teatral para explorar o diálogo entre essas linguagens e refletir sobre os processos de criação artística.

Capítulo 1 Arte e identidade

Habilidades da BNCC
(p. 14-15)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Para iniciar o trabalho com os conteúdos deste capítulo, retome o que foi conversado na abertura da unidade e as sistematizações e anotações feitas pelos alunos.

Antes de realizar a leitura das imagens desta dupla de páginas, promova a discussão das questões do boxe **Para começar**, que são diagnósticas e destinadas também a instigar a curiosidade da turma para os estudos, pois mobilizam aspectos que serão trabalhados no capítulo e que são interessantes para discussão em pequenos grupos (de até seis integrantes), de modo que todos possam se ouvir e não se dispersem.

Deixe-os à vontade para responder às questões, relacionando-as com as vivências que eles têm com a linguagem teatral. Aceite todas as respostas e peça a eles que as anotem no caderno, para que as retomem no final do capítulo.

Durante as conversas em grupo, estimule os alunos a compartilhar suas experiências prévias com teatro, perguntando: “Vocês já participaram ou conhecem alguém que tenha participado de uma peça teatral?”, “Como será que os atores se transformam nos personagens?”, “Existem recursos que ajudam os atores nessa transformação? Quais vocês conhecem?”. Incentive-os a participar da aula e aceite todas as hipóteses formuladas por eles neste momento, para que as confirmem ou não no decorrer do capítulo.

Para que você possa encaminhar os estudos, é interessante que perceba e registre quanto os alunos já conhecem do teatro e que vivências eles têm. Observe, por exemplo, se eles utilizam termos do vocabulário específico da linguagem teatral, se demonstram perceber ou conhecer como



Tiago Trindade/Teatro Adolescer

▼ Cena do espetáculo *Adolescer*, da Cia. Dêjà-vu de Teatro, durante apresentação em Porto Alegre (RS), 2018.

Um espetáculo teatral pode encantar, emocionar e nos fazer refletir sobre aquilo que somos, que fomos ou que gostaríamos de ser. Isso porque, muitas vezes, há personagens e situações com os quais nos identificamos. Neste capítulo, vamos aprender um pouco mais sobre a linguagem teatral e a sua relação com a questão da identidade. Vamos lá?

14 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

► Para começar

- » Você já assistiu a um espetáculo de teatro? Como foi?
- » Você se identificou com o tema da peça? E com os personagens? Por quê?
- » Em que lugares um espetáculo de teatro pode acontecer?

Respostas pessoais.

o teatro se realiza, quais são as funções dos artistas e profissionais envolvidos na produção teatral, entre outros aspectos que julgar pertinentes.

Ao final, peça a um integrante de cada grupo que escolha uma das questões e comente o que ele e os colegas discutiram sobre ela. Se possível, procure organizar, ao longo do ano letivo, uma ou mais visitas culturais com o objetivo de assistir a espetáculos teatrais. Isso é interessante especialmente se houver estudantes que nunca vivenciaram essa experiência.

1 A arte da Cia. Déjà-vu de Teatro

Na página ao lado você viu a imagem de uma cena do espetáculo *Adolescer*, da Cia. Déjà-vu de Teatro. Observe agora mais uma imagem desse espetáculo.



Tiago Trindade/Teatro Adolescer

Cena do espetáculo *Adolescer*, da Cia. Déjà-vu de Teatro, Porto Alegre (RS), 2018.

Primeiras impressões de *Adolescer*

Depois de observar as imagens, reflita sobre as questões abaixo. Em seguida, compartilhe suas impressões com o professor e os colegas.

- 1 O que você vê nas imagens?
- 2 O que você acha que significa a palavra “adolescer”?
- 3 Pelas fotos e pelo nome da peça, que assuntos você acha que são tratados nela?
- 4 As roupas e os acessórios usados pelas pessoas da imagem ajudam a confirmar suas impressões? Por quê? *Respostas pessoais.*

Arte e identidade • CAPÍTULO 1 < 15

1 A arte da Cia. Déjà-vu de Teatro

Abordar o espetáculo *Adolescer* possibilita estabelecer relações com a questão norteadora da unidade. Os focos de aprendizagem estão na discussão acerca da temática do espetáculo e nas associações que podem ser estabelecidas pelos estudantes entre o enredo do espetáculo e as experiências de cada um.

Estimule os estudantes a investigar as imagens, construir hipóteses e estabelecer relações com suas próprias experiências para que o estudo dessa obra seja significativo para todos.

Valorize a troca de opiniões e impressões e ajude os estudantes a identificarem o que embasa as considerações deles, como vivências, costumes ou valores morais.

Primeiras impressões de *Adolescer*

Na questão 1, peça aos alunos que descrevam o que veem. Verifique se eles notam elementos como figurino, iluminação, postura corporal, etc. Se quiser, você pode lançar mais questões, por exemplo: “Onde as pessoas estão?”, “Como elas estão vestidas?”, “O que essas pessoas estão fazendo?”.

Com relação à pergunta 2, espera-se que os alunos relacionem o nome da peça ao processo pelo qual passamos durante a adolescência. Incentive-os a citar outras palavras que tenham sentido análogo ao de “adolescer”, como “crescer” e “envelhecer”, por exemplo.

Na questão 3, solicite que apresentem hipóteses sobre o conteúdo de um espetáculo com esse tema. Espera-se que mencionem que a peça trata de assuntos da vida de muitos adolescentes, como relacionamentos com amigos e com os pais, paquera, conflitos, momentos de angústia, etc.

Na questão 4, estimule-os a falar sobre os elementos que os ajudaram a responder sobre os temas da peça. Espera-se que os estudantes comecem a estabelecer relações entre a temática da peça e o figurino, que traz informações sobre os personagens, suas características e personalidades.

Por meio do trabalho com esta subseção, os alunos vão desenvolver a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar uma peça de um grupo de teatro brasileiro, investigando seus modos de criação e produção para ampliar seu repertório sobre os conhecimentos específicos do teatro. Vão também começar a desenvolver a habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar o estilo cênico proposto por esse espetáculo estabelecendo relações com o que viram até o momento. Dessa forma, esta seção promove o aprimoramento da capacidade de apreciação estética do teatro.

2 Mais perto de *Adolescer*

Habilidades da BNCC
(p. 16-19)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

A proposta aqui é estudar o espetáculo *Adolescer*, destacando tanto algumas características de uma produção teatral quanto suas relações com a questão norteadora da unidade, que permeia algumas das discussões propostas no decorrer do capítulo.

Ao examinar *Adolescer* com os estudantes, você pode retomar suas anotações sobre o que foi conversado anteriormente, durante a leitura de imagens do espetáculo e a discussão sobre as questões da subseção **Primeiras impressões de *Adolescer***. Não se trata de confrontar o que inferiram com as informações objetivas e os fatos apresentados acerca do espetáculo para determinar quem acertou ou quanto acertaram. Rever as anotações das conversas anteriores é uma forma de ajudar os alunos a perceber que as imagens têm múltiplas leituras. Eles poderão notar que, ao assistirmos a uma produção teatral com texto e roteiro próprios, por exemplo, nossos repertórios, vivências e referências podem influenciar nossa compreensão, e as múltiplas interpretações fazem parte do exercício de conhecer e apreciar a arte.

Aproveite a leitura das informações desta seção sobre o processo de criação do espetáculo *Adolescer* para fomentar um debate sobre a criação de textos dramáticos a partir das experiências dos sujeitos.

2 Mais perto de *Adolescer*

O espetáculo teatral *Adolescer* trata de uma época da vida que você está vivendo ou prestes a viver: a adolescência. A peça estreou em 2002, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e surgiu do desejo da **diretora teatral** da Cia. Déjà-vu, a catarinense Vanja Ca Michel (1959-), de criar um espetáculo que abordasse situações e comportamentos considerados típicos desse período de transição da infância para a vida adulta.

Diretor teatral é o profissional responsável por supervisionar a montagem de uma peça de teatro.

Tiago Trindade/Teatro Adolescer



Elenco da temporada de 2018 do espetáculo *Adolescer* durante apresentação em Porto Alegre (RS), 2018.

Adolescer é uma peça voltada para o público jovem, cujo **enredo**, ou seja, a sucessão de acontecimentos que formam a história, consiste em cenas curtas que mostram diferentes jovens, sozinhos ou em grupos, e suas vivências na escola, na família e com os amigos, trazendo para o palco suas ideias, seus estilos de se vestirem, de dançar e seus gostos musicais. Com isso, esse espetáculo nos faz refletir sobre a questão da identidade.

+ Saiba mais

Existem diferentes maneiras de definir a adolescência. Mesmo do ponto de vista cronológico, não há consenso sobre que idade compreende essa fase da vida. A Organização Mundial da Saúde (OMS), por exemplo, considera que a adolescência vai dos 10 aos 19 anos, já a Organização das Nações Unidas (ONU) entende como adolescentes aqueles que têm de 15 a 24 anos, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define como adolescente todo aquele que tem entre 12 e 18 anos de idade. De maneira geral, a adolescência costuma ser marcada por grandes descobertas: do corpo, do mundo, do outro. É por isso que esse período também é associado à construção e à afirmação da própria identidade.

16 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

O **elenco** da peça também é formado principalmente por adolescentes. Vários dos atores que atuam no espetáculo são selecionados entre os participantes de uma oficina de formação em teatro promovida anualmente pela diretora Vanja Ca Michel. Durante as aulas e vivências, os próprios atores dão ideias à diretora sobre os temas, os personagens e as histórias que gostariam de ver na peça.

Uma curiosidade é que algumas das roupas e dos acessórios que ajudam a dar vida aos personagens são peças dos próprios atores.

O **elenco** é o grupo de atores que participa de um espetáculo teatral, de um programa de TV, de um filme, etc.



Trindade Estúdio/Teatro Adolescer

Para acompanhar as mudanças nos costumes e nos modos de vida dos adolescentes brasileiros, Vanja Ca Michel muda constantemente o **texto dramático** do espetáculo, que é um tipo de texto escrito para ser encenado. Isso porque, apesar de todos passarmos por essa etapa da vida, ela muda conforme a época. Assim, a cada montagem, alguns personagens são inseridos, outros substituídos, cenas são alteradas e as falas passam por adaptações.

Para que os temas do espetáculo estejam sempre atualizados, a cada nova temporada, Vanja Ca Michel promove encontros e bate-papos com diversos grupos de adolescentes, além de conversar bastante com o elenco e consultar especialistas e pessoas interessadas nas questões da adolescência, como pais, professores e outros adultos que convivem com jovens.

🗨️ Leia as questões a seguir e troque ideias com os colegas e o professor.

- Se você pudesse escolher alguns assuntos para esse espetáculo, quais você sugeriria? Por quê?
- Você acha importante que temas relevantes para a adolescência sejam tratados pela arte? Por quê?
- Você conhece peças de teatro, programas de televisão ou filmes que falem dessa etapa da vida? Você se identifica de algum modo com eles? O que você sente ao entrar em contato com eles? **Respostas pessoais.**

▼ Jovens participando da Oficina de Teatro Adolescer, promovida pela diretora Vanja Ca Michel, em Porto Alegre (RS), 2018.

Para que os alunos possam responder às perguntas apresentadas no **Livro do Estudante**, crie um ambiente em que eles se sintam confortáveis para falar sobre suas vivências. Estimule-os a levantar questões pertinentes ao seu cotidiano, valorizando relatos, alegrias, angústias, desafios e medos. Registre os pontos descritos por eles. Esse registro poderá ser retomado na seção **Fazendo arte**, ao final deste capítulo.

Deixe que os alunos comentem livremente espetáculos, programas de televisão, filmes, etc. que abordam o tema adolescência. Se achar pertinente, vale propor que realizem uma pesquisa e busquem obras sobre esse assunto. Depois que citarem exemplos, pergunte a eles como essa fase da vida costuma ser retratada nesses casos e deixe-os livres para falar sobre o que sentiram ao verem alguns dos assuntos que fazem parte da vida de jovens sendo retratados por meio da arte. Comente que alguns dos assuntos abordados no espetáculo *Adolescer* são *bullying*, preconceito, ausência dos pais, vida na internet e tendências como o *K-pop* (música *pop* sul-coreana). Se possível, assista com os alunos a trechos do espetáculo, que podem ser encontrados na internet.

Nestas páginas, os alunos continuam a desenvolver a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar o trabalho da Cia. Déjà-vu de Teatro, investigando modos de criação, produção, circulação e organização da atuação, para ampliar o repertório em relação ao teatro. Além disso, também continuam a desenvolver a habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar, por meio deste espetáculo, as práticas do teatro contemporâneo, contextualizando-o no tempo e no espaço, com vistas a aprimorar sua capacidade de apreciação estética.

Leia o texto do boxe **Saiba mais** com os alunos e, se necessário, reforce as explicações acerca da catarse. É interessante que eles compreendam que as manifestações artísticas podem nos causar diversas reações. Estimule-os a falar sobre um filme, uma novela, uma série ou um espetáculo de que gostaram muito ou de que não gostaram e explicar que sensação sentiram ao assistir a eles, se, por acaso, se identificaram ou não com os personagens ou com o enredo e por que isso aconteceu.

A peça *Adolescer* foi inspirada nas telenovelas adolescentes, que também abordam assuntos do cotidiano dos jovens. Atualmente, parte considerável da população brasileira assiste às telenovelas, que cada vez mais tratam de assuntos com os quais nos identificamos. Nesse sentido, elas se assemelham às tragédias gregas e, em razão de seu poder catártico, se tornam formas excelentes de comunicação.

Em seguida, realize a leitura das imagens apresentadas, pedindo aos alunos que descrevam o que veem nas cenas, que falem sobre o figurino dos personagens e sobre as “tribos” que eles reconhecem. Neste momento, enfatize a importância do respeito que devemos ter às diferenças entre as pessoas, promovendo uma reflexão sobre a diversidade.

Comente com os alunos que uma curiosidade da versão de 2018 do espetáculo é que os atores usam durante as cenas recursos tecnológicos, como câmeras e celulares, para ficarem conectados à internet. Após cada sessão, os registros podem ser conferidos nas redes sociais.



Saiba mais

O filósofo grego Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) criou o conceito de **catarse** a fim de explicar o que acontece conosco quando assistimos a uma peça teatral, em especial as tragédias, um gênero que trata de personagens heroicos e que sempre termina em fatos **funestos**, ou, mais recentemente, os dramas, um gênero que trata de conflitos que acontecem na vida real. Quando nos sensibilizamos com os personagens de uma tragédia ou drama, conseguimos resolver os nossos sentimentos e, assim, ficamos purificados ou renovados. Isso já aconteceu com você assistindo a alguma encenação, como uma peça ou uma telenovela, por exemplo?

funesto: relativo à morte.

Com um tom bem-humorado, o espetáculo *Adolescer* brinca com a ideia de “tribos urbanas”, ou seja, de grupos de pessoas que se relacionam com base em interesses comuns, como gostos musicais e maneiras de se vestir. Veja alguns exemplos a seguir.



Tiago Trindade/Teatro Adolescer

Diversas tribos urbanas são representadas em *Adolescer*. Nas imagens, vemos personagens que fazem referência, por exemplo, aos *funkeiros* (acima) e aos góticos (ao lado), durante apresentação em Porto Alegre (RS), 2018.



Tiago Trindade/Teatro Adolescer

18 >

UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Sugestão de atividade complementar: A personalidade nos gestos

Para introduzir esta atividade, retome a caracterização dos personagens de *Adolescer*, feita por meio das roupas e dos acessórios do figurino, e aproveite para discutir um pouco mais essa questão. Problematicamente com os alunos o fato de que nem sempre o que uma pessoa veste pode dizer o que ela é. Você pode também, neste momento, retomar a apreciação das fotografias de Libby Oliver apresentadas na Introdução da unidade.

Converse com a turma sobre as influências que as diversas mídias (TV, inter-

net, cinema, revistas, etc.) exercem sobre o gosto das pessoas, às vezes até impondo padrões a elas. Por isso, frequentemente, o que uma pessoa veste pode não ser compatível com quem ela é, mas, sim, o que ela pensou que deveria assumir como aparência com base no que as diversas mídias veiculam sobre identidade. Comente com os alunos que os jovens são especialmente vulneráveis a essas influências e, por isso, devem procurar sempre ser críticos em relação às modas que veem nas diversas mídias a que têm acesso.



Teigo Trindade/Teatro Adolescer

🗨️ Agora, converse com o professor e os colegas.

- A que tribos urbanas os personagens fazem referência?
- Que elementos levaram você a chegar a essa ideia? **Respostas pessoais.**

Provavelmente, você deve ter notado que as roupas, as maquiagens e os acessórios usados pelos atores são bastante diferentes entre si. Essas peças foram escolhidas de modo que o público possa reconhecer a que tribo urbana cada personagem se refere.

Na adolescência, os grupos sociais são muito importantes e fazer parte deles pode mostrar uma preocupação em encontrar um lugar no mundo e em definir uma identidade. No entanto, existem singularidades, já que todas as pessoas são essencialmente diferentes. Um adolescente que vai a *shows* sertanejos pode ouvir *rock* quando está em casa, por exemplo. Fazer parte de um grupo que joga *videogame* não significa não se interessar por esportes, e assim por diante.

Desse modo, mesmo usando o recurso das tribos urbanas como forma de humor, um dos objetivos da peça *Adolescer* é discutir com o público a riqueza das diferenças, reforçando que os gostos e as preferências de todas as pessoas devem ser respeitados. Afinal, o importante é valorizar a pluralidade e as experiências de cada um.

As diversas tribos urbanas em cena do espetáculo *Adolescer*, da Cia. Déjà-vu de Teatro, Porto Alegre (RS), 2018.

Mundo virtual

Visite a página de *Adolescer* na internet para saber mais da peça: <<https://www.adolescer.com.br>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

Para iniciar a atividade, faça os seguintes questionamentos à turma: “Vocês viram que, na peça *Adolescer*, para caracterizar os personagens, foram usadas roupas e acessórios, entre outros elementos. Será que também podemos perceber traços da personalidade de uma pessoa por meio dos gestos que ela realiza?”. Depois, informe-os de que, para ajudar a pensar sobre isso, eles vão realizar um jogo teatral.

1. Forme uma roda com a turma.
2. Chame um aluno para ocupar o centro da roda.

3. Indique ao aluno, sem que o restante da turma ouça, uma característica de personalidade que ele deverá apresentar aos colegas por meio de um gesto do cotidiano. Por exemplo: deverá demonstrar ser alegre escovando os dentes ou demonstrar ser uma pessoa muito ativa pelo modo como toma um copo de leite de manhã.
4. O aluno fará a encenação até que alguém da roda descubra o traço de personalidade que ele está demonstrando.
5. O aluno que descobriu o traço de personalidade passa a ocupar o centro da roda e o jogo recomeça, prosseguindo até que todos participem.

3 Por dentro do teatro

Habilidades da BNCC (p. 20-31)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Elementos da linguagem
(EF69AR26)

Processos de criação
(EF69AR28) (EF69AR29)
(EF69AR30)

Nesta seção, os alunos vão retomar habilidades desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionadas à teatralidade e aprofundar seus conhecimentos sobre quais são os elementos que compõem o teatro e qual é a função de cada um deles. Para isso, você encontrará propostas de exercícios cênicos com foco na improvisação, nos diálogos e na utilização da voz em conjunto com a expressão corporal, com o objetivo de trabalhar habilidades relacionadas ao texto e à narrativa teatral.

Oriente os alunos a observar imagens da seção procurando notar as ações, as expressões e as gestualidades dos atores e todos os elementos cênicos que se evidenciam. Incentive a turma a perceber como cada um desses elementos cênicos contribui para a variedade e a riqueza do trabalho de produção teatral e a diversidade de gêneros cênicos.

Observe como os alunos se relacionam em grupo, como se caracterizam e se estabelecem as lideranças e a organização de tarefas e papéis. Procure perceber, ainda, como cada estudante se compromete com as responsabilidades e as demandas das práticas cênicas.

Quem? Os personagens!

Pergunte aos alunos como pensam ser a transformação de um ator em um personagem. Faça a mediação para que as opiniões de todos sejam ouvidas.

Ao promover a leitura do texto com a turma, explique que a escolha dos elementos de caracterização de um personagem deve estar relacionada à identidade dele e à maneira como se quer que ele seja percebido pelo público. A maquiagem,

3 Por dentro do teatro

Um espetáculo teatral é geralmente construído em torno de três elementos principais, que podem ser expressos pelas perguntas “Quem?”, “O quê?” e “Onde?”. Vamos conhecer mais de perto esses elementos?

Quem? Os personagens!

Nos espetáculos teatrais, os personagens podem ser seres fictícios, criados por um autor e interpretados pelos atores. Podem também ser inventados pelos próprios atores, quando atuam de **improviso**, ou seja, quando se valem de suas memórias, experiências vividas, do que ouviram falar e também de muita imaginação para criar uma cena com base na espontaneidade.

Alguns personagens baseiam-se em seres reais, como pessoas e bichos; outros são fantasiosos, como monstros e sereias. Cada personagem tem suas características: aparência, personalidade, roupas, modo de falar e de andar, etc.



Tiago Trindade/Teatro Adolescer

Personagens em cena do espetáculo *Adolescer*, da Cia. Déjà-vu de Teatro, Porto Alegre (RS), 2018.

A caracterização dos personagens

A criação de um personagem é um processo que envolve várias pesquisas e experimentações, que podem ser individuais ou coletivas, em conjunto com o diretor e o restante do elenco.

Para criar um personagem, os atores se valem principalmente de recursos como expressões do rosto, modificações da voz e movimentos corporais. Além disso, podem ser feitas modificações no corpo e no rosto usando maquiagem, roupas e adereços, em uma técnica chamada de **caracterização**.

20 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

gem, por exemplo, pode ajudar a criar aspectos físicos diversos, como idade ou condição de saúde. Roupas e adereços, por sua vez, podem indicar a época e o espaço da história, além de atribuírem características aos personagens.

Ressalte a importância do trabalho do ator para a linguagem e a expressão teatral. Um exercício interessante para estimular os alunos a refletir sobre como o trabalho corporal do ator pode representar ideias, sentimentos e experiências de vida é propor que apontem nas imagens do espetáculo movimentos, gestos,


comportamentos e expressões que indiquem sentimentos diversos ou mesmo atitudes do cotidiano. Peça que reflitam também sobre quais memórias, conhecimentos e referências usamos para entender a linguagem corporal.

Para conhecer as principais características de um personagem, o artista que vai representá-lo deve se perguntar sobre sua aparência, onde ele vive, qual sua origem, o que ele deseja, quais são seus principais sentimentos, etc. Essas e outras perguntas têm o objetivo de seguir a lógica do personagem, evitando contradições.

Experimente

Agora que você já sabe como os personagens ganham vida no teatro, que tal participar de um jogo para verificar possibilidades de mudar o corpo?

Como os outros modificam quem você é?

- 1▶ Afaste mesas e cadeiras da sala deixando um espaço livre.
- 2▶  Forme dupla com um colega. Cada dupla deve se espalhar pela sala.
- 3▶ Escolha com a sua dupla quem terá a função de escultor e quem terá a função de estátua.
- 4▶ O escultor vai pensar em diferentes jeitos de modificar o corpo do colega criando formas físicas para as estátuas. Ele pode alterar desde as expressões faciais até as articulações.
- 5▶ Em seguida, as estátuas deverão caminhar pela sala preservando, na medida do possível, as características propostas pelos escultores.
- 6▶ Após um breve período de experimentação, o professor dará um comando e cada estátua deverá andar pela sala cumprimentando os demais.
- 7▶ Cada personagem deverá encontrar uma forma de cumprimentar e uma voz que estejam de acordo com a expressão de seu corpo.
- 8▶ No segundo comando do professor, as estátuas devem se descaracterizar, pois elas serão os novos escultores da dupla.



Luiza dos Santos/Arquivo da editora

Para concluir

 Encerrada a experimentação, forme uma roda com os colegas e o professor e converse sobre as questões:

- Você teve alguma dificuldade durante o jogo? Qual? Como você a resolveu?
- Qual foi a modificação que seu colega de dupla fez em você? E qual foi a que você fez nele?
- Você acha que o nosso corpo é importante na composição de um personagem? Por quê? **Respostas pessoais.**

▼ realizam os trabalhos e de que forma podem se apoiar mutuamente em um exercício cênico. Observe se há integrantes que, pela postura e pela maneira como se relacionam com o outro durante as atividades, auxiliam os colegas ou os fazem sentir seguros, sendo empáticos e receptivos, por exemplo, ou se alguém demonstra dificuldade em se relacionar com o outro durante situações colaborativas.

Essas análises podem ajudar a fazer ajustes na realização das atividades. É possível, por exemplo, promover a reorganização de grupos, de modo a juntar estudantes mais colaborativos e empáticos a outros com dificuldade em trabalhar em grupo. Procure também diagnosticar quais tipos de atividade deixam os alunos mais à vontade e passe a explorá-los mais.

O trabalho nesta dupla de páginas contribui para o desenvolvimento da habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar, na estética do espetáculo *Adolescer*, modos de criação e produção para compreender a atuação no teatro. Além disso, a atividade permite trabalhar a habilidade EF69AR29, com a experimentação de gestualidades e construções corporais e vocais de maneira imaginativa para promover a compreensão da improvisação teatral e do jogo cênico.

Material Digital



A **Sequência Didática 1 "Do corpo ao personagem"**, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Experimente

Para a experimentação, peça que os alunos leiam os comandos e deixe-os organizar o espaço da sala de aula. Do mesmo modo, deixe que eles formem as duplas e escolham entre si quem vai iniciar a atividade como escultor e quem será a escultura. Se achar necessário, você pode realizar a proposta uma primeira vez, para que os alunos entendam o que devem fazer, caso tenham dúvidas. Se houver tempo, incentive os estudantes a trocar de dupla e a começar novamente o jogo.

Depois da atividade, organize uma roda de conversa e discuta as perguntas com os alunos, incentivando-os a refletir sobre a experimentação que fizeram. Se for necessário, promova mais questões para reflexão a fim de que eles notem que gestos, expressões, movimentos corporais e construções vocais também são recursos que auxiliam na composição de um personagem.

Procure notar se alguém se sente incomodado ao participar de atividades que envolvam o corpo e o contato físico. Além disso, verifique os níveis de entrosamento entre os alunos enquanto

O figurino

Reforce para os alunos que a maquiagem e o figurino utilizados na caracterização de personagens são muito importantes para as artes cênicas. Em muitas peças teatrais, figuristas, cenógrafos e maquiadores buscam inspiração para suas criações na tradicional *commedia dell'arte* italiana, no circo e em espetáculos mambembes, como os alunos estudarão mais adiante neste capítulo.

Proponha aos estudantes que observem novamente as imagens deste capítulo, especialmente as do espetáculo *Adolescer*, dessa vez com a intenção de notar como as expressões faciais e os gestos dos atores se relacionam com os figurinos que eles estão usando. Procure ajudar os estudantes a perceber que os figurinos fazem parte da caracterização dos personagens.

Depois de ler o box **Palavra de artista** com os alunos, destaque que a figurinista Wanda Sgarbi vê em uma peça de vestuário um suporte para sua criação. Evidencie que ela comenta a customização de roupas na elaboração do figurino e fala sobre as inúmeras possibilidades de materiais que podem ser usados nesse trabalho. Ressalte novamente com o figurino pode ajudar a caracterizar os personagens e construir sua identidade e que, para que isso seja feito, é preciso muita pesquisa e diálogo com os envolvidos. Se achar oportuno, use as imagens de *Adolescer* e busque também referências de outras peças ou espetáculos teatrais para ilustrar a conversa.

O conteúdo desta dupla de páginas permite aos estudantes desenvolver a habilidade EF69AR26, ao explorar um importante elemento para a composição dos acontecimentos cênicos, o figurino, reconhecendo o vocabulário do teatro e ampliando o repertório sobre a linguagem teatral.



Assista ao vídeo “**Figurino**” com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 1º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

O figurino

No espetáculo *Adolescer*, os atores usaram diferentes roupas e adereços para dar vida aos personagens adolescentes. As roupas e os adereços que os atores usam nas apresentações compõem o que se chama de **figurino**, também denominado **traje de cena**.

Observe mais uma imagem do espetáculo.



Tiago Tirindade/Teatro Adolescer

▶ Personagem em cena do espetáculo *Adolescer*, da Cia. Déjà-vu de Teatro, Porto Alegre (RS), 2018.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor.

- Você acha que as roupas e os adereços usados no espetáculo *Adolescer* ajudaram a caracterizar os personagens? Por quê? **Respostas pessoais.**

O figurino tem um papel essencial no teatro, pois também ajuda a caracterizar os personagens. O profissional responsável pelos trajes de cena de um espetáculo é o figurinista. No teatro, cada figurinista pode trabalhar de um modo diferente, mas seu processo de criação precisa dialogar com o trabalho de outros profissionais envolvidos no espetáculo, como os atores e o diretor.

A seguir, veja o que a figurinista brasileira Wanda Sgarbi diz sobre a adaptação de roupas para criar trajes de cena:



Reprodução/Manga - Cenografica

▼ A figurinista Wanda Sgarbi, em foto de 2009.

Palavra de artista

“Você acha um suporte como uma saia, um *blazer*, uma blusa... a partir do trabalho do figurino aquilo pode virar qualquer coisa. É um trabalho sobre a textura, a cor, o tecido, babados para transformar cada peça. Você pode mudar tons, rasgar, acrescentar rendas.”

SGARBI, Wanda. Disponível em: <<http://memoriafeitaamao.blogspot.com.br/2013/11/sobre-o-bate-papo-com-wanda-sgarbi-no.html>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

22 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Sugestão de atividade complementar: Criação de figurinos

Os alunos viram nesta seção que o figurinista é o profissional responsável pela elaboração dos figurinos em um espetáculo. Ele desenha os croquis, que serão enviados para os costureiros, que montam o figurino. Dessa forma, os desenhos devem ser bastante detalhados, indicando tecidos e adereços que compõem a vestimenta.

Proponha aos estudantes uma atividade de criação de figurinos. Organize os alunos em grupos de até seis integrantes e peça que recordem uma história que já conhecem. Pode ser uma história baseada em leituras que tenham feito na escola ou mesmo em histórias tradicionais da região em que vivem.



A Sequência Didática 2
“Figurino nosso de cada dia”, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

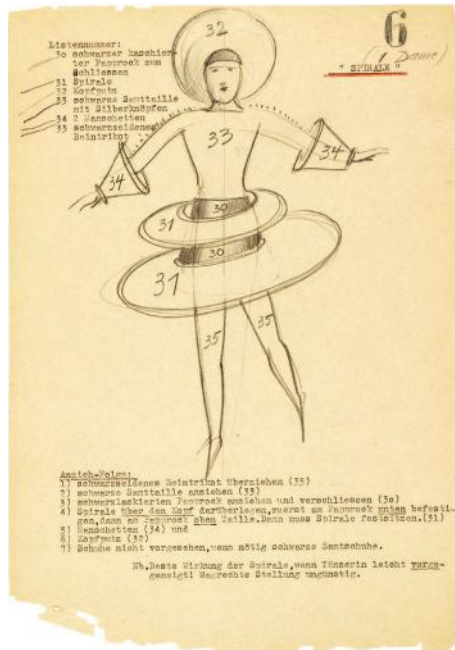
O processo de criação de um figurinista pode mudar em função da maneira de trabalhar do diretor e do grupo com que está trabalhando. Em geral, a criação de um figurino passa por estas etapas, que não precisam ser realizadas exatamente nesta ordem:

- Estudo do texto teatral.
- Pesquisa sobre a época em que acontece a ação teatral e sobre os personagens.
- Pesquisa de referências para a concepção do figurino e de materiais.
- Realização dos desenhos dos trajes de cena, chamados de **croquis**.
- Compra dos materiais, modelagem das vestimentas, corte e costura.

Na criação de figurinos originais, o trabalho de costura é muito importante para que os trajes produzidos cheguem a um resultado satisfatório. Para orientar essa produção, os figurinistas costumam fazer croquis. Veja ao lado alguns exemplos de croquis.

Além de serem desenhados à mão, atualmente os croquis podem ser feitos com a ajuda de computadores, por meio de ferramentas digitais específicas para o desenho de figurinos. Elas ajudam a pesquisar cores e até a indicar melhor que tipo de costura cada peça deve ter.

Com os croquis prontos, passa-se à etapa da modelagem, que é a criação das partes, ou moldes, que vão compor cada traje de cena. Depois, na etapa da costura, os trajes ficam prontos. A seguir, veja alguns dos trajes produzidos com base nos croquis que você observou anteriormente.



Scala, Florença/Museu de Arte Moderna (MOMA), Nova Iorque.



Album/Fotografia/Museu Nacional de Württemberg, Stuttgart, Alemanha.



Ernst Schneider/Bridgeman/Getty Images, Brasil

Esboço e croquis do figurino do *Balé triático*, desenhados pelo artista alemão Oskar Schlemmer (1888-1943), que também foi responsável pelo cenário e pela direção do espetáculo.

Elenco usando o figurino do *Balé triático* no Teatro Metropolitano de Berlim, Alemanha, 1926.

1. Os alunos devem fazer uma lista dos personagens que aparecem na história. Comente que o figurino será importante para que o público identifique quem são os personagens.
2. Em grupo, os integrantes devem conversar sobre como acham que são os figurinos dos personagens de acordo com a história: como se vestem, do que gostam, etc. Oriente os alunos para que reflitam se as roupas têm relação com a personalidade e a função de cada personagem na história.

3. Cada membro do grupo deve escolher um personagem para o qual fará o figurino.
4. Com lápis preto, lápis de cor, giz de cera ou canetinha, devem desenhar em uma cartolina, em uma folha de papel sulfite ou em papel *kraft* o figurino que criaram em grupo.

Para que os alunos realizem esta atividade, é importante que pesquisem e apreciem as mais diversas referências. Estimule-os a pesquisar em *sites* que tratem de figurinos, moda, vestimentas típicas, trajes de diferentes culturas e de outras épocas.

Onde? No espaço cênico!

Antes de ler o texto sobre o espaço cênico, pergunte aos estudantes onde eles acham que os espetáculos teatrais podem ocorrer. Aceite todos os tipos de resposta, mas peça a eles que apresentem argumentos. Em seguida, ainda sem ler o texto, peça que observem as imagens da página. A partir das vivências deles, trabalhe o conceito de espaço cênico e, depois, promova a leitura do texto.

Se possível, mostre mais imagens de espetáculos teatrais encenados em espaços cênicos diversos, como praças, prédios, escolas, etc., para que os estudantes percebam que o espaço cênico é o local onde ocorre a encenação.

O cenário

Procure levar mais imagens de cenários diversos, desde os muito elaborados até os mais simples, bem como cenários de peças teatrais mais antigas. Ao mostrar as fotos aos estudantes, questione-os sobre os elementos presentes em cada cenário e, com base na descrição desses cenários, incentive-os a falar sobre o tipo de enredo e de personagem que eles imaginam compor os espetáculos retratados nas imagens. É importante que eles façam essas relações para compreenderem que todos os elementos cênicos são importantes para um espetáculo teatral.

Explique aos alunos que os objetos de cena são aqueles que compõem as cenas, ajudando a dar sentido a elas, e incentive-os a descrever os objetos que eles veem nas cenas apresentadas no **Livro do Estudante** e a tecer relações entre esses objetos e o que está acontecendo em cada imagem. Pergunte a eles: “Vocês acham que essas cenas teriam o mesmo efeito caso não houvesse esses objetos? Por quê?”; “Vocês consideram que eles são importantes para a compreensão do espetáculo?”. Deixe que eles falem sobre o que pensam e verifique se eles compreenderam que, assim como o figurino, o cenário também é um importante elemento para a composição e compreensão de um espetáculo de teatro.

Onde? No espaço cênico!

O figurino e a caracterização dos personagens devem estar em harmonia com outros elementos e aspectos que compõem um espetáculo teatral. O **espaço cênico** é um deles. Para compreender essa ideia, observe as imagens.



O espetáculo *Adolescer* é apresentado em palcos de teatros. Porto Alegre (RS), 2018.

Tiago Trindade/Teatro Adolescer



© Guto Wuniz/Foco in Cena

A peça *Romeu e Julieta*, do grupo Galpão, de Belo Horizonte (MG), é um espetáculo de rua, apresentado em lugares públicos, como praças e parques. Na foto, apresentação na Praça do Papa, Ouro Preto (MG), 2012.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor.

- O que você vê nas imagens? Onde as pessoas estão?
- Você acha que existe diferença entre assistir a uma peça que acontece em um palco e a outra que é encenada em lugares públicos? Por quê?

Respostas pessoais.

O espaço cênico é o local em que a encenação de um espetáculo acontece e pode ser o palco de um teatro ou outro lugar qualquer escolhido pelos artistas, como uma rua, um prédio desocupado, uma praça, um parque e até um rio!

Escolher o espaço cênico também faz parte da concepção da peça, pois encenar em cada um desses espaços traz diferentes elementos para os profissionais do teatro trabalharem. O espaço cênico pode influenciar o figurino e a caracterização dos personagens, pois interfere em questões como a distância do público. Em uma apresentação de rua, o público costuma ficar bem mais perto dos atores do que em um teatro com muitos lugares, o que pode ter impacto na intensidade da maquiagem ou na proporção dos trajes de cena, por exemplo.

24 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

O cenário

A definição do espaço cênico está diretamente relacionada à escolha do **cenário** de um espetáculo. O cenário ocupa o espaço cênico e pode ser formado por móveis e objetos de cena que ajudam o público a reconhecer o lugar onde acontece a encenação.

Na peça *Adolescer*, o cenário é minimalista. Há poucos objetos de cena, mas eles são expressivos e têm um papel importante na narrativa. Na imagem a seguir, a cena aborda pais enfrentando o difícil momento em que uma filha está na idade de buscar independência. O objeto de cena utilizado é um cordão que liga a jovem a seus pais e, neste contexto, tem como função representar os laços que ela tem com eles.

Personagens em cena do espetáculo *Adolescer*, da Cia. Dêjà-vu de Teatro, Porto Alegre (RS), 2018.



Teigo Trindade/Teatro Adolescer

Nesta outra cena, há cadeiras no cenário, que remetem ao ambiente escolar.



Teigo Trindade/Teatro Adolescer

Cena do espetáculo *Adolescer*, da Cia. Dêjà-vu de Teatro, Porto Alegre (RS), 2018.

Ao tratar do trabalho do cenógrafo, comente com os estudantes que cada vez mais esse ofício tem sido valorizado e explique que seus campos de atuação vão muito além do teatro. Espaços expositivos, como museus e galerias, contam muitas vezes com o trabalho de um cenógrafo, e mesmo profissionais da fotografia podem necessitar de um trabalho de cenografia.

Para ampliar o repertório dos alunos, sugira que busquem na internet e em outras fontes de consulta cenários de peças teatrais. Peça a eles que procurem informações sobre o cenógrafo responsável, sobre o processo de criação do cenário, entre outras informações. Oriente-os a levar imagens do cenário para a sala de aula, se possível, a fim de mostrarem para a turma, e estimule-os a falar sobre o que mais lhes chamou a atenção: os motivos que os levaram a escolher esse cenário, o assunto da peça, a importância do cenário para a compreensão do espetáculo e o que mais lhes convier.

Se possível, leve imagens de croquis e dos respectivos cenários finalizados para apresentar aos alunos. Dessa forma, eles também podem comparar os processos criativos do figurinista e os do cenógrafo.

Já na cena a seguir, o ambiente do quarto de uma personagem adolescente é construído com o uso de um colchão de ar e almofadas.

Tiago Trincade/Teatro Adolescer



▼ Cena do espetáculo *Adolescer*, da Cia. Déjà-vu de Teatro, Porto Alegre (RS), 2018.

O **cenógrafo** é o profissional responsável pela elaboração do cenário e pela criação ou adaptação dos móveis e objetos de cena. Ele trabalha em colaboração com o diretor e com outros integrantes do grupo teatral.

Assim como acontece com o figurino, a criação do cenário requer muitas pesquisas e experimentações. Observe, a seguir, o projeto de cenário criado pelo artista brasileiro Tomás Santa Rosa Júnior para o espetáculo *Rua Alegre 12*, na década de 1930.

Reprodução/Cortesia CEBOC FUNARTE



► Desenho de cenário de Tomás Santa Rosa Júnior para sala de jantar, atos I, II e III da peça *Rua Alegre 12*, de Marques Rebelo, 1937 (aquarela e nanquim sobre papel, 26,5 cm x 36 cm).

26 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Sugestão de leitura complementar

VARELLA, Paulo. Entrevista realizada por Luiza Testa com cenógrafo do *Castelo Rá-Tim-Bum*. *Arteref*, 3 out. 2014. Disponível em: <<https://arteref.com/gente-de-arte/entrevista-realizada-por-luiza-testa-com-cenografo-do-castelo-ra-tim-bum/>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Nessa entrevista, Alexandre Suães conta detalhes do seu trabalho como responsável pela cenografia do programa de televisão *Castelo Rá-Tim-Bum*.

Experimente

No teatro, os atores precisam saber muito bem como se movimentar no espaço cênico, tanto em relação ao cenário como em relação aos outros atores com quem contracenam. No dia a dia também precisamos, muitas vezes, pensar em nossos movimentos em relação aos espaços em que estamos e em relação a outras pessoas. A seguir, você vai experimentar diferentes formas de ocupar o espaço.

Qual é o seu espaço pessoal? Como as pessoas intervêm nele?



Luiza de Souza/Arquivo da editora

- 1▶ Toda a turma andará pelo espaço da sala de aula ao mesmo tempo. A turma deverá ocupá-lo de maneira uniforme, sem deixar espaços muito vazios nem muito cheios.
- 2▶ Enquanto você e seus colegas andam pela sala, o professor vai bater palmas.
- 3▶ Cada vez que o professor bater palmas uma única vez, todos deverão “congelar” e verificar se o espaço da sala está ocupado de maneira uniforme.
- 4▶ Agora, o professor distribuirá bambolês para toda a turma.
- 5▶ Todos deverão entrar nesses bambolês e segurá-los na altura da cintura, assumindo que a circunferência do objeto é o limite do seu próprio corpo.
- 6▶ O objetivo de ocupar o espaço enquanto se movimentam pela sala se mantém, mas uma nova regra é adicionada ao jogo: nenhum aluno pode encostar seu bambolê no de outro colega.
- 7▶ Caso alguém encoste no seu bambolê, devolva-o para o professor e entre no bambolê do colega, compartilhando o espaço.
- 8▶ O objetivo continua o mesmo, até não caber mais ninguém no mesmo bambolê.

Para concluir

No final, converse com os colegas e o professor sobre estas questões:

- Você conseguiu se movimentar de maneira a manter o espaço da sala de aula ocupado uniformemente?
- Você e seus colegas precisaram colaborar uns com os outros para cumprir as regras do jogo?
- Você acha que, durante um espetáculo teatral, a maneira como os atores ocupam o espaço varia dependendo do espaço cênico utilizado? Ocupar o palco de um teatro é igual a ocupar uma praça pública, por exemplo?

Respostas pessoais.

Experimente

Nesta experimentação, os alunos vão vivenciar como deve ser a movimentação em um espaço coletivo para, a partir dessa experiência, perceber a importância de saber se movimentar no espaço cênico.

Leia com a turma as orientações indicadas no **Livro do Estudante** e esclareça possíveis dúvidas sobre como proceder nessa experimentação.

Ao final, promova uma conversa, durante o diálogo, enfatize os pontos relacionados ao teatro, como a maneira que os atores se movimentam no espaço cênico.

Ao conduzir atividades corporais e cênicas com os estudantes, é preciso atuar não somente na mobilização das habilidades relacionadas aos elementos da linguagem cênica como também construir condições para que eles desenvolvam competências mais complexas – seja as específicas de Arte, de Linguagens, seja as competências gerais da Educação Básica. Por essa razão, é importante observar todos os aspectos das relações dos estudantes com as atividades cênicas, focando não somente nas questões técnicas – como interpretação, entonação da voz, uso do corpo, desenvoltura corporal, etc. –, mas também em outros elementos do teatro ligados a competências mais gerais e à relação dos estudantes com seu entorno e com as outras pessoas. Por exemplo, a prática do teatro mobiliza a predisposição para a organização em grupo, o trabalho colaborativo, a empatia, a oratória, a habilidade de se expressar em público e o uso da imaginação.

Nesta dupla de páginas, além de continuar a desenvolver as habilidades EF69AR24 e EF69AR25 (Contextos e práticas) e a habilidade EF69AR26 (Elementos da linguagem), temos como foco trabalhar a habilidade EF69AR28, ao oportunizar a prática investigativa e a experimentação dos alunos a fim de problematizar os limites e os desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo, bem como desenvolver a percepção dos processos de criação teatral.

A iluminação e a trilha sonora

Ao conversar com a turma sobre iluminação, comente que, além de criar efeitos e realçar elementos, esse recurso pode delimitar o espaço de encenação, produzir um ambiente específico, enfatizar as expressões do ator e estabelecer diálogos visuais.

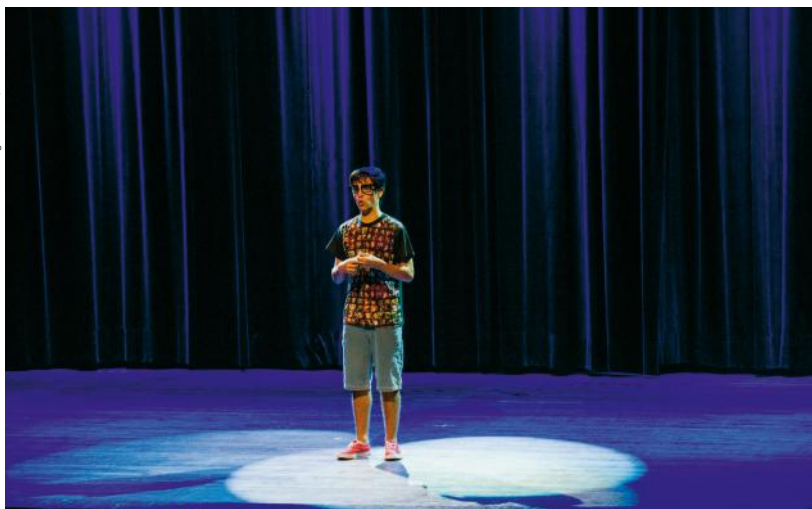
A iluminação e a trilha sonora

Os figurinos e os cenários de uma peça teatral formam um conjunto com a **iluminação** e a **trilha sonora**. Esses elementos são pensados e criados de maneira interligada e de forma colaborativa por todos os profissionais envolvidos na produção de um espetáculo, já que fazem parte de uma mesma história e ajudam a contá-la.

A iluminação, além de tornar o espetáculo visível para a plateia, pode criar efeitos e realçar elementos específicos. O responsável pela iluminação de um espetáculo teatral é o **iluminador**. Ele planeja de que maneira os pontos luminosos ou os conjuntos de luzes serão direcionados em cada cena, definindo as cores e as intensidades que serão utilizadas, de acordo com os sentidos que deseja criar.

No espetáculo *Adolescer*, a iluminação incide diretamente sobre os atores, em vez de iluminar tudo de maneira mais uniforme. Assim como o cenário dessa peça, a luz procura dar destaque aos personagens, como é possível observar nas imagens a seguir.

Tiago Trindade/Teatro Adolescer



Em *Adolescer*, focos de luz incidem diretamente sobre os atores como reforço da narrativa. Direção de Vanja Ca Michel. Porto Alegre (RS), 2018.



Tiago Trindade/Teatro Adolescer

Dica de visitação

Em sua cidade existem grupos de teatro? Seria interessante tentar assistir a uma apresentação para conhecer o trabalho de um deles! Para isso, você pode consultar a programação cultural do lugar onde você mora, geralmente divulgada por órgãos como secretarias de Cultura, Lazer ou Turismo, e procurar espetáculos teatrais aos quais a turma possa assistir.

28 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Sugestão de atividade complementar: Entrevista com profissionais do teatro

Seguindo a ideia apresentada no box **Dica de visitação**, caso haja um grupo de teatro na cidade, organize uma visita com os alunos para entrevistar pessoas das áreas de figurino, cenografia, sonoplastia e iluminação a fim de entenderem mais do trabalho desses profissionais, como pensam, concebem, planejam e executam as atividades de montagem de um espetáculo.

Oriente os estudantes para que preparem, com antecedência, as questões que gostariam de levantar sobre criação e montagem de um espetáculo. O objetivo é que compreendam como funcionam a montagem de uma peça e as artes cênicas em geral. Dessa forma, podem também se aproximar da realidade das companhias de teatro e da produção teatral.

Estas questões poderão guiar a entrevista:

A música e os efeitos sonoros também fazem parte da narrativa de uma peça de teatro. Eles compõem a trilha sonora de um espetáculo, que é responsabilidade do **sonoplasta**. Juntas, a iluminação e a trilha sonora ajudam a criar a atmosfera desejada em cada cena. A luz e o som envolvem os espectadores e podem provocar emoções, como medo, tristeza, alegria, raiva, além de chamar atenção para determinados aspectos das cenas.

Em *Adolescer*, a trilha sonora é composta de vários tipos de música, como *rock*, *funk* e *pop*, e busca incluir canções que fazem parte do cotidiano de diversos adolescentes.

Experimente

Em *Adolescer*, as músicas ajudam a identificar os personagens, já que várias tribos urbanas têm em comum o gosto musical. Será que há outros sons que ajudam a identificar as pessoas? A experimentação a seguir vai ajudá-lo a pensar sobre isso!

Quais são os sons dos lugares que você frequenta? Eles identificam você?

- Um aluno iniciará a experimentação, reproduzindo para a turma um som que seja característico de um local que ele frequente em seu cotidiano. Ele não dirá que local é esse, somente vai reproduzir o som por meio de ruídos, músicas, sons do corpo, entre outras possibilidades.
- A turma tentará identificar esse som e a situação em que ele aparece no cotidiano do aluno que o reproduziu.
- Assim que alguém da turma identificar o som e o lugar, deverá assumir a cena, realizando a ação que imagina estar relacionada àquele som.
- Depois da cena, o mesmo aluno vai propor outro som, agora de seu cotidiano, de modo que a ação da cena mude.
- O jogo então continua do mesmo modo, com a turma tentando identificar o novo som, a situação e o lugar onde ele ocorre.
- Quando um aluno for encenar uma nova ação, deverá criar algo que justifique a passagem da ação anterior para a nova de forma coerente. Por exemplo: se ele estava em uma festa e terá de estar em seu quarto na nova cena, ele poderá indicar que está cansado e decidiu voltar para casa.
- A cada nova sonoridade, um outro aluno poderá entrar na cena para ajudar o colega a representá-la.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

Para concluir

Depois de realizada a experimentação, converse com os colegas e o professor sobre estas questões:

- Qual foi a maior dificuldade para descobrir as situações em que os sons apareciam no cotidiano dos colegas? Para descobri-las, vocês partiram de algum conhecimento que já tinham sobre o dia a dia de seus colegas?
- Quando um colega entrava para participar de uma cena de outro colega, o que mudava para quem fazia a cena e para quem assistia à cena? **Respostas pessoais.**

Experimente

Convide os alunos a participar dessa experimentação, que proporciona perceber se os sons ajudam a identificar situações e pessoas.

Leia com a turma as orientações do **Livro do Estudante** e esclareça possíveis dúvidas sobre como realizar a experimentação. Dê exemplos de sonoridades do cotidiano que os estudantes podem usar, como o som de um ônibus e do tráfego na rua para indicar que estão esperando a condução em um ponto de ônibus, cantar uma canção favorita para mostrar que estão ouvindo música em seu quarto ou imitar sons da natureza para sugerir que estão em um parque ou na praia.

Pergunte à turma quem será o primeiro a reproduzir para os colegas um som característico de seu cotidiano. Ressalte que, no desenrolar da experimentação, é importante que todos fiquem atentos, ajudem os colegas e não se sobreponham à participação do outro.

Ao final, promova a conversa sobre as questões indicadas no **Livro do Estudante** e permita que a turma traga novas perguntas e reflexões.

Nestas páginas, continuamos os estudos sobre os elementos da linguagem teatral – iluminação e trilha sonora –, objetivando o desenvolvimento da habilidade EF69AR26, ao explorar esses elementos para que os alunos os reconheçam e entendam sua importância na composição teatral. A experimentação proposta aqui também permite o desenvolvimento da habilidade EF69AR30, ao propor a improvisação de acontecimentos cênicos com base em estímulos sonoros e musicais para compreender de que modo a sonoplastia se relaciona com o todo teatral.

- Como é planejado e montado o cenário de uma peça?
- Como é seu processo de construção? Quanto tempo leva?
- Quais são os materiais utilizados e outras especificações técnicas?
- Como é planejada a iluminação?
- Quais são os equipamentos utilizados pelo iluminador?
- Quais são os equipamentos utilizados pelo sonoplasta?
- Qual é o trabalho de pesquisa realizado pelos figurinistas e maquiadores?
- Como é feita a manutenção do palco dos teatros? Quem cuida disso? Depois de realizada a entrevista, faça uma roda de conversa com a turma para discutir os resultados.

O quê? A ação teatral!

Antes de iniciar a leitura do **Livro do Estudante**, verifique o que os alunos já sabem a respeito da ação teatral e se já conhecem o vocabulário específico do teatro relacionado a esse conceito.

Retome o que foi visto sobre os elementos do teatro até o momento – personagem, figurino, espaço cênico, cenário, iluminação e trilha sonora – e peça a um aluno voluntário que leia o texto. Explique que ação é o nome que se dá aos acontecimentos da narrativa.

Em seguida, comente com os estudantes que o texto dramático é parte importante do teatro, mas também há casos em que os atores improvisam as falas e as encenações. Verifique se eles reconhecem as rubricas, ou seja, as partes em que o autor do texto planeja a ação e a emoção dos personagens. Mais adiante, na seção **Conexões**, os alunos vão retomar esse conteúdo, relacionando-o com o componente Língua Portuguesa. Aqui, o objetivo é que eles conheçam o texto teatral e entendam para que servem certas indicações.

O quê? A ação teatral!

Além dos personagens e do espaço cênico, um elemento muito importante no teatro é a **ação teatral**.

Em um espetáculo, os acontecimentos constituem a ação teatral. A ação pode ser composta de diversas cenas – marcadas pelo cenário ou pelos personagens que estão atuando, por exemplo. Assim, muitas vezes, percebemos que uma cena terminou e que outra cena está começando quando o cenário muda ou quando um personagem entra ou sai do palco.

O texto teatral

Os textos teatrais também são parte importante do teatro e são escritos para serem encenados. Esses textos, também chamados de **peças teatrais**, comumente se organizam em partes denominadas **atos**. Cada ato gira em torno de um mesmo tema e é composto de uma série de cenas – marcadas pela entrada ou saída de um ou mais personagens do espaço cênico.

Além de trazer as falas dos personagens e, às vezes, as do **narrador**, os textos teatrais contêm **rubricas**, ou seja, informações sobre a estrutura externa da peça (divisão em atos ou cenas); indicações sobre o cenário, a iluminação e o figurino dos personagens; indicações sobre a movimentação dos personagens em palco, as atitudes que devem tomar, os gestos que devem fazer ou a entonação de voz que devem usar; etc.

Veja, a seguir, exemplos de rubricas no texto do *Auto da Compadecida*, peça do **dramaturgo**, ensaísta, professor e poeta paraibano Ariano Suassuna (1927-2014), escrita em 1955, e perceba como a ação e a emoção dos atores são planejadas intencionalmente pelo autor.

Auto da Compadecida

Ato 1

[...]

Palhaço: O distinto público imagine à sua direita uma igreja, da qual o centro do palco será o pátio. A saída para a rua é à sua esquerda.

(Essa fala dará ideia da cena, se adotar uma encenação mais simplificada e pode ser conservada mesmo que se monte um cenário mais rico.) O resto é com os atores. Aqui pode-se tocar uma música alegre e o Palhaço sai dançando. Uma pequena pausa e entram Chicó e João Grilo.)

[...]

João Grilo (*ajoelhando-se, em tom lamentoso*): Lembra-te de Nosso Senhor Jesus Cristo. Chicó. Chicó, Jesus vai contigo e tu vais com Jesus. Lembra-te de Nosso Senhor Jesus Cristo, Chicó.

Chicó: Que **latomia** é essa para o meu lado? Você quer me agourar?

João Grilo (*erguendo-se*): Ah, e você está vivo?

Chicó: Estou, que é que você está pensando? Não é besta não?

João Grilo: Você disse que hora de chamar padre era a hora da morte, começou a gritar por Padre João, eu só podia pensar que estava lhe dando a agonia.

Narrador é aquele que narra ou conta uma história. Alguns espetáculos de teatro têm um narrador, que vai contando a história conforme ela é encenada pelos atores. Em outros espetáculos, há apenas a encenação dos atores.

Tradicionalmente, **dramaturgo** é o nome dado ao profissional de teatro que escreve peças para serem encenadas. Atualmente, o dramaturgo pode trabalhar em conjunto com as companhias teatrais, auxiliando na preparação dos espetáculos.

latomia: ladainha, lamentação; conversa fiada.

Chicó (depois de estender-lhe o punho fechado): Padre João!

João Grilo: Padre João! Padre João!

Padre (aparecendo na igreja): Que há? Que gritaria é essa?

(Fala afetadamente com aquela pronúncia e aquele estilo que Leon Bloy chamava "sacerdotais".)

Chicó: Mandaram avisar para o senhor não sair, porque vem uma pessoa aqui trazer um cachorro que está se ultimando para o senhor benzer.

Padre: Para eu benzer?

Chicó: Sim.

Padre (com desprezo): Um cachorro?

Chicó: Sim.

Padre: Que maluquice! Que besteira!


[...]

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 24, 29, 30.

Experimente

Agora que você já conheceu melhor a arte do teatro, vamos experimentar um jogo teatral em que você e um colega vão planejar e encenar uma ação?


Que ações podem expressar algo sobre você e seus colegas?

- 1▶  Forme um grupo com mais quatro colegas. Juntos, escolham alguém para começar.
- 2▶ Os demais integrantes devem combinar uma ação que possa dizer algo em comum sobre o que gostam de fazer, que músicas gostam de ouvir, etc. e manter em segredo a ação escolhida.
- 3▶ Quando tudo estiver pronto, quem combinou a ação deve começar a executá-la, sem, no entanto, contar o que foi planejado.
- 4▶ O aluno escolhido deve entrar em cena e improvisar tentando se adequar à ação dos colegas, mesmo sem entendê-la de início.
- 5▶ Depois de algum tempo de improvisação, os colegas que planejaram a ação devem tentar descobrir o que o colega está propondo, sem deixar que a cena perca o sentido.
- 6▶ Cada grupo deve repetir a atividade até que todos tenham a chance de improvisar.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

Para concluir

 Encerrada a experimentação, faça uma roda com os colegas e o professor e converse com eles sobre o jogo e as cenas criadas. A seguir, estão algumas questões que podem iniciar o bate-papo.

- Que ação realizada pelo seu grupo você achou mais interessante? Por quê?
- Você conseguiu encontrar coisas em comum entre você e os colegas? Quais?
- Você acha que você e os colegas conseguiram encenar a ação de forma clara? E quando você improvisou, foi fácil ou difícil se adequar à cena?
- Você teve alguma dificuldade no processo de criação em grupo? Qual? Como ela foi resolvida?

Respostas pessoais.

Experimente

Nesta experimentação, deixe os alunos livres para se organizarem em grupos e escolherem entre si quem vai começar improvisando a ação. Verifique se eles entenderam a proposta e reforce que, uma vez que os quatro integrantes tiverem decidido a ação que vão realizar, não podem comentar com o outro colega do grupo.

Se achar necessário, exemplifique a atividade, comentando que, caso os alunos tenham pensado em uma ação que expresse uma pesquisa de campo em um parque, eles devem agir como se estivessem fazendo isso. Por exemplo, um aluno pode fazer de conta que está olhando as plantas e os pássaros, outro pode agir como se estivesse anotando algo em uma prancheta, outro explorando o lugar usando binóculos, etc. O quinto membro do grupo, aquele que não sabe de qual ação se trata, deve entrar em cena e improvisar tentando se adequar à ação escolhida pelos colegas, até adivinhar qual é a ação.

Assim que ele adivinhar, deve propor um desfecho, improvisando uma situação para que os demais colegas tentem se adequar a ela, sem que a cena perca o sentido. No exemplo dado, poderíamos pensar no aluno mostrando aos colegas que eles precisam ir embora, porque o parque vai fechar, por exemplo. Para isso, pode usar gestos que indiquem a hora do dia, etc.

Nesta dupla de páginas, continuamos a trabalhar com os elementos do teatro, agora por meio da ação e do texto teatrais, a fim de desenvolver a habilidade EF69AR26, ao explorar esses elementos e reconhecer o vocabulário próprio do teatro, ampliando os conhecimentos nessa linguagem. A atividade proposta também desenvolve a habilidade EF69AR29, ao experimentar gestualidades e construções corporais de forma imaginativa na improvisação teatral para aprimorar o repertório dos alunos nas práticas criativas em teatro.

4 Mais perto da Cia. Déjà-vu de Teatro

Habilidades da BNCC
(p. 32-33)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Elementos da linguagem
(EF69AR26)

Em espetáculos como *Adolescer*, o diretor de teatro é o responsável pela montagem e pela unidade artística. Ele está envolvido no processo de criação desde as etapas iniciais, como a escolha do texto ou sua elaboração.

Muitas vezes, o diretor desempenha o papel de encenador, entendendo o espetáculo em sua totalidade, identificando e estabelecendo as relações entre a dramaturgia, o trabalho do ator e os demais elementos que constituem um espetáculo. Esse olhar é fundamental para que a peça se defina como um todo coerente e coeso, o que lhe atribui a potência artística de atingir o público e se comunicar com ele.

O diretor é responsável por ter uma visão de conjunto e se colocar no lugar do público, procurando prever como a plateia de cada apresentação vai se relacionar com o seu trabalho. A função do diretor ainda inclui a participação na concepção dos elementos cênicos, artísticos e técnicos do espetáculo. Por isso, ele precisa ter a percepção e a sensibilidade para compreender como cada uma dessas partes se relaciona entre si e com o todo, levando em consideração a identidade estética da companhia, suas pesquisas, referências artísticas, políticas e conceituais.

Leia o boxe **Palavra de artista** com os alunos e enfatize a intenção da diretora Vanja Ca Michel de surpreender o público e de se atentar para como a plateia é tocada pelo espetáculo.

Comente que, no entanto, há várias maneiras de criar e produzir uma peça teatral. Nem sempre a figura do diretor é essencial para que um espetáculo seja elaborado. Há grupos que optam pela criação e pela direção colaborativas. Assim, a obra pode resultar de processos co-

4 Mais perto da Cia. Déjà-vu de Teatro

A Cia. Déjà-vu de Teatro é dirigida pela atriz, diretora, produtora cultural e professora Vanja Ca Michel. Quando criou *Adolescer*, em 2002, ela já tinha uma longa vivência com jovens, pois dava aulas de teatro a crianças e adolescentes havia mais de uma década, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

No decorrer do tempo, Vanja procurou desenvolver uma escuta sensível para os problemas de seus alunos, suas alegrias e descobertas. Percebendo que quase não havia peças de teatro voltadas aos adolescentes, decidiu criar um espetáculo para esse público. Assim surgia *Adolescer*, que logo na primeira temporada fez muito sucesso entre os jovens. Nesses mais de quinze anos de apresentações, a peça já foi vista por mais de 2 milhões de espectadores.

Depois desse sucesso, Vanja Ca Michel organizou com sua companhia de teatro outros espetáculos para o público infantil e adulto. Ela também passou a se dedicar a atividades de formação de atores, dirigindo oficinas de teatro para adolescentes.

Vanja Ca Michel e Anderson Vieira, ator do espetáculo *Adolescer*, durante oficina de teatro no Theatro São Pedro. Porto Alegre (RS), 2017.



Tiago Trindade/Teatro Adolescer

Palavra de artista

“Nosso objetivo é surpreender o público, ainda que este já tenha visto o espetáculo [*Adolescer*] diversas vezes, como se constata. Sempre é uma emoção nova! [...] O espetáculo é uma homenagem aos adolescentes e um alerta aos adultos sobre os cuidados e o acolhimento que esta etapa da vida enseja.”

CA MICHEL, Vanja. *Adolescer* completa 13 anos e volta aos palcos dias 15 e 16 de maio, no Teatro da AMRIGS. *Jornal da Capital*, 27 abr. 2015. Disponível em: <www.jornaldacapital.com.br/2011/noticias/noticias_detalhes.php?idn=4967>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Outras obras da Cia. Déjà-vu de Teatro

Pipocas de papiro, de 2012, é um espetáculo sobre a adolescência no antigo Egito, que tem um texto cômico e inclui músicas e danças. O autor do texto é o dramaturgo já falecido Ricardo Mack Filgueiras, e a primeira montagem da peça aconteceu na década de 1970.

Mais de trinta anos depois, foram acrescentados à peça novos elementos, como a história de um governante do antigo Egito que só se preocupava em treinar pulgas para competir em corridas. Ele tem uma filha que quer ser uma estrela do *rock* e um filho surfista. Apesar de se passar em outra época, na peça os personagens andam de *skate* e usam telefones celulares.



Cena de *Pipocas de papiro*, de 2012, uma comédia sobre a adolescência no antigo Egito, Porto Alegre (RS).

Tiago Trindade/Teatro Adolescer

32 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

letivos, a partir de cenas inicialmente improvisadas pelos grupos e que vão sendo aprimoradas ao longo do processo.

Outras obras da Cia. Déjà-vu de Teatro

Proponha que pesquisem na internet vídeos de outros espetáculos dessa companhia e oriente a leitura das imagens com base em tudo o que foi visto até aqui, para que os alunos possam relacionar os elementos da linguagem à construção dos espetáculos. Estimule-os a estabelecer conexões entre a peça *Adolescer* e as que são apresentadas nessa seção do **Livro do Estudante**.

Outro espetáculo da Cia. Déjà-vu é *Happy days*, de 2004. Essa peça foi inspirada nas décadas de 1960 e 1970, quando o movimento *hippie* e o *rock and roll* ditavam o estilo de vida dos jovens. Observe uma imagem desse espetáculo ao lado.



Tiago Trindade/Teatro Adôlescer

Cena de *Happy days*, espetáculo que ficou em cartaz até 2006, em Porto Alegre (RS).

Critique

⚠ Não escreva no livro!

Agora que você já conheceu mais a Cia. Déjà-vu de Teatro e sua diretora, Vanja Ca Michel, que tal compartilhar suas opiniões criando um texto crítico?

- 1▶ Comece refletindo sobre estas questões:
 - Do que você mais gostou nos espetáculos da Cia. Déjà-vu? Reflita sobre os figurinos, os temas das peças e os personagens.
 - Você mudaria alguma coisa nos espetáculos que conheceu? O quê? Explique por quê.
 - Existem características comuns e diferentes entre os espetáculos que você conheceu? Quais?
- 2▶ Com base em sua análise, escreva um texto crítico sobre o trabalho da Cia. Déjà-vu de Teatro levando em conta o seguinte:
 - Na introdução, apresente brevemente as peças que você conheceu ao leitor. Não deixe de falar sobre a importância do trabalho de Vanja Ca Michel.
 - Nos parágrafos seguintes, desenvolva argumentos que justifiquem sua opinião sobre a arte do grupo e defenda seu ponto de vista.
 - Para terminar, elabore uma conclusão e crie um título adequado para o texto, que antecipe sua opinião para o leitor.
- 3▶ Elabore a primeira versão do texto e compartilhe-a com um colega. Ouça as sugestões que ele tem a fazer sobre sua produção e dê sua opinião também. Considerando as sugestões do colega, revise seu texto fazendo os ajustes necessários e elabore a versão final. Na data combinada com o professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre o trabalho da Cia. Déjà-vu e de Vanja Ca Michel e selecione alguns trechos do seu texto para serem lidos para o professor e os colegas.



Mundo virtual

No site **Teatrojornal**, dedicado à crítica teatral, é possível ler vários exemplos de textos críticos a respeito de peças de teatro. Disponível em: <http://teatrojornal.com.br/categoria/critica/>. Acesso em: 21 jun. 2018.



Saiba mais

Um **texto crítico** de arte é um texto de cunho pessoal que expõe a opinião do **crítico de arte** a respeito da obra que ele se propõe a analisar. Quase sempre, a estrutura de um texto crítico de arte se assemelha à de outros textos argumentativos. Além da descrição da manifestação artística analisada, o texto crítico deve apresentar informações objetivas sobre seu contexto de produção e circulação. Um dos principais objetivos do texto crítico de arte é aproximar o leitor das obras analisadas. Ao entrar em contato com as obras, depois da leitura, o leitor pode contrastar sua própria opinião com a do crítico.

Crítico de arte é quem analisa e julga obras de arte e exposições.

Critique

Ao propor que os estudantes elaborem textos críticos, é importante orientá-los para que embasem suas observações e análises. Peça que recorram a vídeos dos espetáculos analisados neste capítulo. Solicite que avaliem os elementos da produção teatral estudados considerando as seguintes reflexões: “Como são os cenários das peças?”; “De que maneira esses cenários representam os espaços nos quais se passam as histórias?”; “É possível perceber como esses cenários foram construídos e

com quais materiais?”; “Como deve ter sido o trabalho dos cenógrafos?”; “Como esses cenários contribuem para a ambientação das histórias contadas?”; “Como são os figurinos das peças?”; “Esses figurinos contribuem para a caracterização dos personagens?”; “O que podemos perceber sobre os personagens ao observar os figurinos?”.

Você pode propor que a turma converse acerca da relevância da peça e dos seus temas e avaliem a quem se dirige sua produção. Por exemplo: “De quais temas tratam as peças da companhia?”;

“Para quem vocês acham que esses temas são mais significativos ou importantes?”. Um dos aspectos a ser analisado é o quanto as peças se relacionam com questões da vida dos jovens e como eles podem sentir ao vivenciar experiências com os espetáculos. A partir dessas discussões, os estudantes podem elaborar critérios para avaliar tecnicamente o trabalho realizado.

Para compor o texto crítico, promova a leitura do boxe **Saiba mais** e incentive os alunos a pesquisar textos desse mesmo gênero para que entendam sua estrutura.

Os conteúdos desta dupla de páginas permitem a continuidade do desenvolvimento da habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar trabalhos de grupos teatrais, no caso o da Cia. Déjà-vu de Teatro, investigando seus modos de criação e produção, bem como a habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar o teatro contemporâneo de forma contextualizada. Tudo isso tem por objetivo aprimorar a capacidade de apreciação estética teatral e ampliar o repertório dos estudantes em teatro. Ainda nestas páginas, por meio do boxe **Critique**, os alunos continuam a desenvolver a habilidade EF69AR26, ao explorar diferentes elementos que constituem um acontecimento cênico para avaliar a poética da Cia. Déjà-vu de Teatro.

Um pouco de história da arte

Habilidades da BNCC
(p. 34-37)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24)

Elementos da linguagem
(EF69AR26)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

O figurino no teatro ocidental

Nesta seção, vamos abordar o figurino no teatro por uma perspectiva histórica, para que os alunos verifiquem como esse elemento teatral era considerado em algumas épocas.

Promova a leitura do texto da seção e verifique se os estudantes apresentam dúvidas em relação ao conteúdo. Aproveite o momento para verificar os conhecimentos deles em relação às máscaras apresentadas e leia o conteúdo do box **Saiba mais** para que possam compreender os conceitos de tragédia e de comédia no teatro grego, traçando paralelos entre o que consideramos hoje cada um desses gêneros.

Você também pode mencionar que o teatro medieval tinha outros gêneros profanos além do teatro mambembe. Nas cidades surgiram as farsas, peças de crítica social e política. Esse gênero era popular principalmente na França, no século XIV. Criadas por artesãos, comerciantes, estudantes e advogados, as farsas eram apresentadas em universidades e em salas públicas. Por causa de suas críticas políticas, os atores podiam até ser presos. Mas a farsa acabou conquistando a nobreza, que exercia o poder político da época, e passou a ser apresentada também em palácios.

Os trajes de cena caracterizavam personagens da própria época: o advogado usava beca e peruca ou barrete; o bobo da corte, um chapéu de guizos; os frequentadores dos palácios, chamados de cortesãos, eram caracterizados com roupas pomposas e luxuosas.

UM POUCO DE HISTÓRIA DA ARTE

O figurino no teatro ocidental

Desde as primeiras manifestações teatrais da arte do Ocidente, a preocupação com as vestimentas e os adereços usados nas encenações esteve presente.

Na Grécia antiga, no século VI a.C., quando surgiram os primeiros espetáculos do **teatro ocidental** nos moldes como o conhecemos hoje, os atores usavam máscaras para caracterizar os personagens. Elas podiam ser feitas de materiais como linho, madeira ou terracota, uma espécie de argila cozida. O formato dos olhos, o contorno da boca, o cabelo e outros detalhes da máscara indicavam características como a idade, a classe social, o gênero e a etnia do personagem que era representado por ela.

Reprodução/Cortesia do Museu Britânico, Londres, Reino Unido.



▲ Máscara cômica do teatro grego (c. 100 a.C.), feita de terracota (8,9 cm), usada para representar uma personagem feminina. Entre suas características, destacam-se as bochechas rechonchudas, o queixo proeminente e o cabelo repartido no meio, adornado com uma coroa de folhas e flores. Calimnos, Grécia.

Craig Meuzzy/Museu Agra, Atenas, Grécia.



▲ Máscara de um personagem do teatro grego chamado de Escravo Mestre (c. 250 a.C.), feita de terracota (27 cm). O cabelo penteado para trás e a boca aberta em ângulos retorcidos eram elementos que indicavam que essa máscara representava uma pessoa escravizada.

Os figurinos dos atores gregos variavam conforme encenavam tragédias ou comédias. Eles podiam usar sapatos com plataformas de madeira muito altas, chamados de coturnos. Podiam usar também túnicas coloridas, em contraste com as vestimentas brancas que as pessoas usavam no dia a dia. Isso dava a eles um aspecto impressionante e facilitava o reconhecimento dos personagens pelo público mesmo a longas distâncias, o que era importante nas encenações nos grandes **anfiteatros**.

► **anfiteatro**: arena oval ou circular que tem degraus em seu entorno. Em geral, é a céu aberto.

34 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

Por meio desta dupla de páginas, os alunos continuam o trabalho com a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro, agora de diferentes épocas e lugares, investigando seus modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional para ampliar o repertório em teatro. Além disso, o conteúdo aqui exposto permite dar continuidade à habilidade EF69AR26, ao explorar o figurino na composição dos acontecimentos cênicos para ampliar os estudos sobre a criação em teatro.



Saiba mais

O teatro ocidental teve sua origem no século VI a.C. na Grécia, com os rituais em homenagem ao deus Dioniso. Nesses rituais, também chamados de **ditirambos**, que ocorriam durante a primavera, os participantes formavam o coro, entoando cânticos e dançando coreografias que duravam dias seguidos.

Com o passar do tempo, os ditirambos foram ficando cada vez mais elaborados. Assim, surgiram os organizadores de ditirambos ou os "diretores de coro". O primeiro diretor de coro foi Téspis.

Um dia, Téspis pôs uma máscara enfeitada com cachos de uva, subiu em um tablado e disse: "Eu sou Dioniso!". Todos ficaram espantados com a ousadia de Téspis em fingir ser um deus, mas ele não teve medo e transformou o ritual em uma dramatização, ou naquilo que chamamos de teatro. Por isso, ele é considerado o primeiro ator da história do teatro ocidental.

É por causa dele que os atores da Grécia antiga, em geral homens, usavam máscaras para expressar os sentimentos, como a alegria e a tristeza. A partir de então, começaram a surgir textos escritos especialmente para serem encenados nos teatros, espaços próprios para isso.

Os principais gêneros teatrais eram a **tragédia** e a **comédia**. A tragédia, como vimos, trata dos heróis e sempre tem um final funesto; já a comédia, que a princípio tratava de temas políticos, gradualmente passou a abordar também temas ligados às relações humanas e às intrigas amorosas.

Na Idade Média europeia, as máscaras também eram usadas em algumas manifestações do teatro profano, ou seja, do teatro que não era religioso. Esse teatro às vezes contrariava a Igreja católica, que era muito influente na época.

O teatro religioso acontecia nas igrejas e, em geral, encenava passagens da Bíblia. Os trajes dos atores eram aqueles que se imaginava que seriam parecidos com os das épocas bíblicas que encenavam.

No teatro profano, no decorrer de toda a Idade Média, dançarinos, acrobatas, mambembes, **bufões**, **menestréis** e **mímicos** reuniam-se para se apresentarem em praças, mercados e portas de igrejas. Esses artistas, com o tempo, formaram grupos mambembes, de arte itinerante, que percorriam as cidades para apresentar suas encenações.

Os atores providenciavam os próprios trajes de cena e não tinham a preocupação de criar figurinos em conjunto. A noção de grupo de teatro como a entendemos hoje não existia até então.

No século XV, surgiu outra forma de teatro itinerante, como os grupos mambembes medievais: a *commedia dell'arte*, que quer dizer, em italiano, "comédia de arte". Nascida na Itália, era realizada por grupos de artistas ambulantes que chegavam a viajar por toda a Europa para apresentar seus espetáculos em praças públicas. Esse gênero conquistou o gosto popular e perdurou por mais de dois séculos.

A *commedia dell'arte* tinha personagens fixos, cujos figurinos também eram fixos, e os atores se especializavam na representação de cada um deles. O figurino de alguns dos personagens incluía máscaras.

Doutor Baloardo, personagem da *commedia dell'arte* que representa um médico charlatão. O desenho do figurino foi feito pelo francês Maurice Sand (1823-1889) e publicado em 1860.



Lebrecht Music-Arts/Bridgeman Images/Estyppes Brasil/Acervo Charmat da Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.

► **bufão**: artista cômico que se apresentava em lugares públicos e em palácios da nobreza.

► **menestrel**: declamador, artista que recitava ou cantava versos, às vezes, acompanhado de um instrumento musical.

Texto complementar

Leia mais sobre o teatro medieval no excerto a seguir. Se possível, leia o livro na íntegra e compartilhe as informações com a turma.

Apesar das influências dos mimos e das farsas, o teatro secular da Idade Média se caracterizou por uma constante preocupação moral e religiosa. Se nos perguntarmos como que de um teatro popular grego e romano surgiu um período tão intenso de dramas religiosos, responderíamos que isso se deu não só pelo fim da civilização grega e romana, como principalmente pelo surgimento do cristianismo. Aparentemente os mimos gregos e as farsas romanas desapareceram, mas só aparentemente. Na realidade, o tema religioso da Idade Média e suas mensagens morais não foram os que mais força deram ao teatro medieval, nem os que garantiram por tanto tempo sua existência.

Um dos elementos que manteve vivo o teatro medieval foi a participação do povo em seus dramas, a inclusão de tradições seculares, as críticas e as brincadeiras do homem comum. Só assim se explica a mudança de clima desse teatro para a *commedia dell'arte*. Pois se não fossem as jocosas e profanas descontrações do teatro popular, como explicar a rápida popularidade de protagonistas como Arlequins, Pantaleões e Innamoratas, depois de Jonas, São Josés, Marias e Madalenas?

AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas: máscaras, boneco, objetos*. São Paulo: Edusp, 2011. p. 107.

Texto complementar

Sobre o conceito de Ocidente e sua constituição, veja o excerto a seguir. Se possível, leia o livro na íntegra e compartilhe as informações com a turma.

A noção de uma Europa “pura” nascida na Grécia clássica se apoia em claras exclusões, que vão desde as influências africanas e semíticas sobre a própria Grécia clássica até as osmose das culturas islâmicas e judaicas que tiveram papel crucial na Europa durante a chamada Idade das Trevas (uma designação eurocêntrica para um período de supremacia oriental) e também durante a Idade Média e o Renascimento. Como aponta Jan Pieterse, todas as festejadas “etapas” da evolução europeia — os impérios grego e romano, o Cristianismo, a Renascença, o Iluminismo — são “momentos de mescla cultural”. A arte ocidental sempre fez empréstimos e foi transformada pela arte não ocidental: alguns exemplos são a influência moura na poesia cortês, a influência africana na pintura modernista, o impacto das formas asiáticas (o Kabuki, o teatro Nô, o teatro de Bali, a escrita ideográfica) sobre o teatro e cinema europeus, assim como a influência das formas de danças africanizadas sobre coreógrafos como Martha Graham e George Balanchine. O Ocidente, portanto, é uma herança coletiva, uma mistura voraz de culturas que não apenas “bebeu” das influências não europeias, mas que é de fato “formada por elas”.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 38-39.

Por meio de seus personagens, a *commedia dell'arte* criticava os costumes de seu tempo. Essas críticas eram encenadas com muito humor e o público identificava de imediato os personagens por meio dos figurinos e reconhecia neles tipos humanos de seu dia a dia. Ao ver personagens como o Arlequim serem mais espertos que seus patrões avarentos, o público se divertia com as apresentações.

Colombina, personagem da *commedia dell'arte* que representa uma mulher bela e esperta, serve de alguma dama. Gravura do francês Maurice Sand, publicada em 1860.



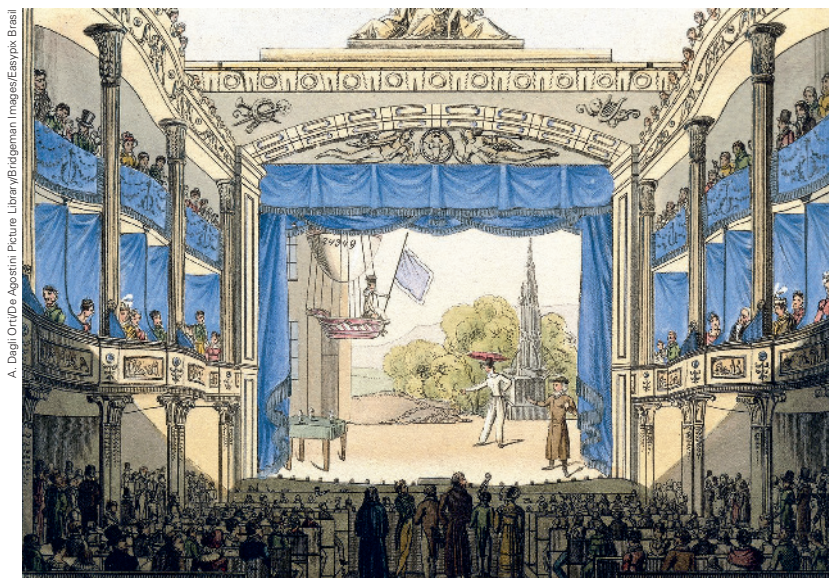
De Agostini Picture Library/Bridgeman Images/Easyxix Brasil/Acervo Charmet da Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.



Bridgeman Images/Easyxix Brasil/Acervo Charmet da Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.

Gradativamente, os grupos teatrais acabavam por se fixar em um local e os edifícios teatrais começaram a surgir, separando os atores do público por meio do palco e da plateia. No século XIX, alguns cenários e figurinos passaram a ser projetados também por artistas visuais. Inicialmente, o cenário era feito com uma grande tela de pintura que dava profundidade ao palco. Os figurinos, então, passaram a ser pensados em conjunto com o cenário.

Arlequim, personagem da *commedia dell'arte* cuja função, a princípio, era a de divertir o público durante os intervalos das apresentações. Seu traje geralmente é feito de retalhos coloridos em forma de losango. Gravura do francês Maurice Sand, publicada em 1860.



Interior do teatro de Josefstadt (Theater in der Josefstadt) em Vienna, Áustria (c. século XIX). Reprodução de Tranquillo Mollo (1767-1837).

Desde o século XX até os nossos dias, outras formas de organização de palco e plateia no edifício teatral foram experimentadas. Além disso, a profissionalização dos artistas fez surgir o figurinista.

36 UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa de manifestações teatrais

Para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre uma das formas de manifestação teatral apresentadas no texto, proponha que realizem uma atividade de pesquisa.

1. Organize a turma em grupos com quatro ou mais integrantes. Ajude cada grupo a escolher um tema de pesquisa: pode ser o teatro medieval religioso, a *commedia dell'arte* ou outro tema que julgarem interessante.
2. Oriente os alunos a ter bastante atenção com as fontes pesquisadas e verificar se elas são confiáveis.

3. Explique que, depois que os grupos reunirem os dados, devem discutir quais deles são mais interessantes para mostrar aos colegas em uma apresentação. Sugira que utilizem recursos como cartazes ou *slides* para complementar a fala durante a apresentação.
4. Combinem uma data para que os grupos apresentem o trabalho para toda a turma em forma de seminário.

Assim, os figurinos se tornaram cada vez mais variados, baseados em pesquisas históricas e também no estilo dos figurinistas. Um exemplo são os figurinos de época, que caracterizam personagens de outros tempos e lugares. Outro exemplo são os figurinos que mesclam referências, como a pesquisa histórica e a moda. Existe ainda a possibilidade de o figurino ser feito com base em roupas do cotidiano, com o uso de peças dos próprios atores, por exemplo.


Silvana Marques/Acevo da fotografia



Elenco do espetáculo *Suassuna: O auto do reino do Sol*, da Companhia Barca dos Corações Partidos. O figurino, assinado por Kika Lopes e Heloisa Stockler, ganhou vários prêmios. Para criá-los, as figurinistas misturaram história e imaginação. Foto de 2017.

Pesquise

Na história do teatro, outras tradições, além da ocidental, tornaram-se influentes no mundo todo e inspiram muitos artistas a ter ideias para suas encenações. Vamos pesquisar características de algumas dessas manifestações teatrais?

- 1 ▶  Forme um grupo com mais três colegas e faça um levantamento de informações sobre a história do figurino de um destes três países: China, Índia ou Japão.
- 2 ▶ Vocês podem buscar informações sobre os tipos de trajes utilizados, os materiais de que eram feitos, se eram usadas máscaras, etc.
- 3 ▶ Durante a pesquisa, tenham bastante atenção com as fontes pesquisadas e verifiquem se elas são confiáveis.
- 4 ▶ Depois de reunirem os dados, discutam quais deles são mais interessantes para mostrar aos colegas e preparem a apresentação. Se possível, utilizem recursos como cartazes ou *slides* para complementar a fala de vocês.
- 5 ▶ Na data combinada com o professor, apresentem o trabalho para toda a turma em forma de seminário.

Sugestão de leitura complementar

BIBIANO, Bianca; MARTINS, Ana Rita. Busca certa: como selecionar sites confiáveis. Nova Escola, 1º dez. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2563/busca-certa-como-selecionar-sites-confiaveis>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Nessa matéria, você encontra algumas informações sobre a seleção de fontes confiáveis na internet.

Pesquise

Para realizar a pesquisa proposta no **Livro do Estudante**, oriente os alunos a consultar outras fontes além da internet, como as bibliotecas. Caso a escola não tenha biblioteca, organize uma visita à biblioteca mais próxima. Será uma boa oportunidade para os alunos terem mais contato com os livros e entenderem como buscar informação de um determinado assunto na biblioteca. Além de encontrarem as informações para fazer o trabalho sobre a história do figurino, os estudantes podem encontrar outros livros e assuntos que despertem o interesse pela leitura e pela pesquisa.

Caso optem por recorrer à internet ou decidam complementar as informações da pesquisa buscando conteúdos em alguns sites, é importante orientá-los para que verifiquem as fontes usadas no trabalho.

Mostre exemplos de fontes confiáveis e recomende que priorizem a busca em sites de universidades, museus, instituições acadêmicas e culturais e órgãos oficiais.

Auxilie os estudantes na pesquisa e combine com eles uma data para as apresentações dos resultados. Incentive-os a escolher imagens dos grupos teatrais que mais lhes chamaram a atenção para que os demais alunos da turma possam apreciá-las e ampliar o repertório em teatro.

O conteúdo desta seção e a atividade de pesquisa proposta promovem o desenvolvimento da habilidade EF69AR31, ao relacionar o teatro, de forma contextualizada, às diversas dimensões da vida, para que os alunos reflitam sobre a arte como forma de expressão das ideias no decorrer do tempo.

Ampliando o repertório cultural

Habilidades da BNCC (p. 38-41)

Artes visuais

Contextos e práticas (EF69AR01)

Teatro

Contextos e práticas (EF69AR24)

Elementos da linguagem (EF69AR26)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)

Flávio de Carvalho

Ao conduzir a leitura do texto sobre Flávio de Carvalho, destaque a pluralidade do trabalho desse artista, que atuou em áreas diversas.

Comente as intervenções artísticas, chamadas *Experiências*, que Flávio de Carvalho fazia nas ruas. Busque fotos dessas intervenções e mostre aos alunos. Comente que elas se tornaram obras de arte reconhecidas no Brasil e no exterior.

Um exemplo foi o que o artista chamou de *Experiência n. 3*, em que, em 1956, caminhou pelas ruas do centro da cidade de São Paulo vestido com um protótipo de traje tropical para os homens. Esse traje consistia em uma blusa com pregas e aberturas que permitiam a passagem do ar, sandálias e saia. Essa experiência acabou chamando a atenção de muitas pessoas pela rua e chocou a sociedade na época por apresentar um tipo de traje que não era comum para os homens.

Ao apresentar esse contexto aos alunos, aproveite para questioná-los se eles acham que esse tipo de traje ainda hoje chocaria a sociedade em que vivemos e por quê.

Retome a pergunta norteadora da unidade e o conteúdo visto até aqui sobre figurino, problematizando novamente se o que vestimos determina quem somos e incentive os alunos a tecer relações entre a identidade e o trabalho de Flávio de Carvalho, com o objetivo de que entendam a importância de respeitar a diversidade e a liberdade de cada um.

AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL

Flávio de Carvalho

Um dos figurinistas e cenógrafos brasileiros mais importantes foi o artista carioca Flávio de Carvalho (1899-1973). Ele estava sempre aberto a experimentar: trabalhou como arquiteto, engenheiro, dramaturgo, pintor, desenhista, escritor, filósofo, músico, enfim, um artista de muitas habilidades e talentos.

Um de seus trabalhos mais importantes é *O bailado do Deus morto*, peça escrita por ele e encenada em 1933. Flávio de Carvalho considerava essa peça uma verdadeira experimentação de cenário, figurino, dicção dos atores, iluminação e som.

Nela, o artista buscou fazer uma crítica à sociedade vigente e propôs um texto teatral que levasse o público à reflexão sobre os valores da época em relação às diferentes formas de pensar e viver que não fossem baseadas em uma religião. Por causa de suas ideias questionadoras, a peça foi censurada pelo governo da época.

O bailado do Deus morto foi criado especialmente para inaugurar o **Teatro da Experiência**, em 15 de novembro de 1933. O cenário e o figurino da peça, também criados pelo artista, eram simples, e o material utilizado era alumínio e tecido rústico.



Reprodução/Arquivo da editora

Máscara feita de alumínio e tecido rústico usada no figurino da peça *O bailado do Deus morto*. Foto de 1933.



Reprodução/Coletivo Helôisa de Carvalho Piccolotta

Cena da peça *O bailado do Deus morto*, de Flávio de Carvalho. Foto de 1933.

38 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Sugestão de leituras complementares

- CCBB. *Flávio de Carvalho – A revolução modernista no Brasil*. [S.l.], 2012. Disponível em: <<https://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/Flavio2.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Nesse catálogo, da exposição homônima dedicada a Flávio de Carvalho, é possível conhecer um pouco mais das obras do artista.

- GIL, Thiago. *Dossiê Flávio de Carvalho. Bienal*, 29 maio 2013. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post/368>>. Acesso em: 28 set. 2018.

O texto apresenta informações diversas sobre a vida e a obra de Flávio de Carvalho.

O interesse de Flávio de Carvalho pelo figurino aumentou em 1953, com o convite para desenhar as roupas para o balé *A cangaceira*, dirigido pelo maestro e compositor Camargo Guarnieri (1907-1993) e com coreografia de Aurel Miloss (1906-1988).

O enredo do balé abordava a vida das mulheres que viviam no cangaço, um movimento que surgiu no Nordeste do Brasil, entre o final do século XIX e o começo do século XX, como resultado da situação precária em que vivia a população mais pobre do país e que teve muita influência na cultura brasileira, dando origem a várias lendas e mitos.

Durante as danças, as bailarinas rodopiavam muito, o que aumentava bastante o volume das saias. Observe a seguir os croquis e os figurinos da peça.

Flávio de Carvalho/Coletivo MAC-USP



▷ *A Mulher do Povo I*, de Flávio de Carvalho, 1953 (guache sobre cartolina, 63,8 cm x 44,3 cm).

Reprodução/Arquivo Figurinos do Teatro Municipal de São Paulo



▷ Figurino para a personagem *A Mulher do Povo I*, produzido com base no desenho de Flávio de Carvalho.

Flávio de Carvalho/Coletivo MAC-USP



▷ *A Burguesa*, de Flávio de Carvalho, 1953 (guache sobre cartolina, 63,8 cm x 44,2 cm).

Danielo Verpa/Fotography



▷ Figurino para a personagem *A Burguesa*, produzido com base no desenho de Flávio de Carvalho.

Pesquise

Agora, você vai fazer uma pesquisa sobre outras obras de Flávio de Carvalho. Para isso, leia as orientações.

- 1 ▶ Forme um grupo com mais três colegas e faça um levantamento de informações sobre a vida e a obra de Flávio de Carvalho.
- 2 ▶ Você e os colegas do grupo podem buscar informações sobre como foi sua educação e formação, a que movimentos artísticos ele pertenceu, que grupos artísticos ajudou a formar, que obras criou e produziu.
- 3 ▶ Durante a pesquisa, certifiquem-se de estar consultando fontes de pesquisa confiáveis.
- 4 ▶ Depois de reunirem os dados, discutam quais deles são mais interessantes para mostrar aos colegas e preparem uma apresentação. Se possível, utilizem recursos como cartazes ou *slides* para complementar a fala de vocês.
- 5 ▶ Na data combinada com o professor, apresentem o trabalho para toda a turma.

Pesquise

Incentive os alunos a recorrer à biblioteca para realizar a pesquisa sobre as obras de Flávio de Carvalho. Comente que eles também podem buscar informações na internet e oriente a turma a consultar *sites* confiáveis.

Acompanhe o trabalho dos grupos, perguntando, por exemplo, quais fontes e informações os estudantes já reuniram, o que estão achando da pesquisa, se estão se preparando para a apresentação e se decidiram como vão organizá-la.

A intenção do acompanhamento é esclarecer dúvidas dos alunos, orientá-los no processo de pesquisa e envolvê-los cada vez mais na elaboração do trabalho.

Nesta dupla de páginas, ao apresentarmos alguns trabalhos de Flávio de Carvalho, buscamos desenvolver a habilidade EF69AR01, ao pesquisar, apreciar e analisar a obra desse artista brasileiro de forma a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais, para ampliar o repertório imagético dos alunos e cultivar a percepção e o imaginário. Além disso, o conteúdo aqui proposto permite aos alunos trabalhar a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar a obra de Flávio de Carvalho de modo a relacioná-la com o teatro, investigando suas formas de criação e produção, e a desenvolver a habilidade EF69AR26, ao explorar novamente o figurino na composição de espetáculos teatrais brasileiros.

Cosplay

As informações sobre *cosplay* podem despertar o interesse dos estudantes por se tratar de uma manifestação artística que envolve fantasias de personagens de histórias em quadrinhos, *videogames*, desenhos animados, filmes e séries televisivas, elementos que fazem parte do cotidiano de muitos alunos.

Você pode aproveitar a abordagem desse tema e promover uma roda de conversa para que os estudantes falem sobre os seus personagens preferidos e troquem opiniões sobre eles e seus figurinos. Após a leitura do texto sobre *cosplay* no **Livro do Estudante**, promova uma roda de conversa com base nas perguntas “De que personagem você se fantasiaria? Por quê?”. Verifique se os estudantes têm interesse em organizar o Dia do *Cosplay* na escola, data em que podem levar roupas e adereços para se caracterizarem como um personagem de que gostem bastante.

Esse conteúdo, além de fazer parte de muitas culturas juvenis e aproximar os alunos dos conhecimentos em Arte, auxilia no desenvolvimento da habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes esferas da vida, auxiliando os alunos a compreender as intenções dos artistas e o diálogo entre as linguagens.

Cosplay

Atualmente, podemos considerar que o figurino está presente em histórias em quadrinhos, desenhos animados e *videogames*. Ou seja, onde houver personagens, haverá figurinos, pois eles caracterizam os personagens. Uma arte que surgiu dessa ideia é o *cosplay*. Você já ouviu falar dela? Observe a imagem a seguir.



Kyoto News/Getty Images

▶ Cosplayers vestidos com as fantasias de seus personagens favoritos, durante evento em Nagoia, Japão, 2017.

▶ **ficção científica:** gênero ficcional surgido no final do século XIX, na literatura, e que tem como temática a ciência e a tecnologia.

A palavra *cosplay* é a abreviação de *costume play* (do inglês, *costume*: traje; *play*: atuar). Essa manifestação artística consiste em fantasiar-se de personagens de histórias em quadrinhos, *videogames*, desenhos animados, filmes cinematográficos e séries televisivas. Os praticantes de *cosplay* são chamados de *cosplayers*. Observe novamente a imagem acima: você reconhece algum personagem representado pelos *cosplayers* nessa fotografia?

Os primeiros *cosplayers* surgiram em 1939, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, durante a 1ª Convenção Mundial de Ficção Científica, a Worldcon (abreviação do nome em inglês do evento, World Science Fiction Convention). Essa convenção, que se realiza até hoje em vários lugares do mundo, tem como objetivo reunir amantes da ficção científica.

Na 1ª Worldcon compareceram 185 pessoas, entre elas o escritor americano Forrest J. Ackerman (1916–2008) e sua amiga Myrtle R. Douglas (1904–1964). Diferentemente dos outros participantes, eles compareceram ao evento vestidos de personagens de ficção científica: Ackerman foi vestido de piloto espacial e Myrtle caracterizou-se com um vestido inspirado no filme britânico *Things to come* (Coisas por vir, em tradução livre), dirigido em 1936 por William Cameron Menzies (1896–1957) e baseado na obra do escritor britânico H. G. Wells (1866–1946). No Brasil, esse filme teve o título de *Daqui a cem anos*. O filme mostrava como poderia ser o futuro da humanidade dali a cem anos, ou seja, em 2036, com muitas invenções tecnológicas, como a presença de naves espaciais e foguetes no dia a dia das pessoas.

Veja ao lado os figurinos que Forrest J. Ackerman e Myrtle R. Douglas criaram para representar personagens de *Things to come*.

O escritor americano Forrest J. Ackerman e sua amiga Myrtle R. Douglas, década de 1950.



Cortesias do Arquivo ONE da Biblioteca da Universidade do Sul da Califórnia, EUA.

40 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Texto complementar

Sobre as relações do *cosplay* com a arte, sugerimos a leitura do trecho a seguir do artigo “Do mangá ao *cosplay*: processos criativos e performáticos no ensino das artes”, de Jamile Brandão Neves Nermeski. Se achar pertinente, compartilhe as ideias do texto com a turma.

É de notável semelhança a proposta de personagem da *performance* com a ação *Cosplay*, a qual, conforme já

aqui citado, promove o surgimento de um personagem que não deixa de ser a pessoa que realiza a proposta, e se adequa ao momento e ambiente em que se situa. [...] Nunes (2015) descreve o corpo do *cosplayer*:

[...] é corpo-mídia e multiplataforma para onde, simultaneamente, confluem e dispersam narrativas e personagens midiáticos ao serem materializados e reformatizados em tecidos, materiais novos ou reciclados, perucas e maquiagens coloridas, rostos inteiramente

pintados, máscaras de personagens amorosos e repugnantes [...]. Uma miríade de artefatos, gestos e vozes compõem o *Cosplay*, deixando, a todo momento, a inscrição da atividade lúdica e do prazer nestas feitura. A cena *Cosplay* revela sensibilidades performativas, especialmente considerando os corpos hiperbólicos que lá transitam [...] (p. 46 e 47).

Percebe-se que, assim como na *performance*, o *Cosplay* vai além de uma fantasia ou de um personagem teatral,

- Observe ao lado cartaz original do filme. De que jeito você se vestiria para representar um personagem de *Things to come*?

Resposta pessoal.

Depois da apresentação de Ackerman e Myrtle, já no ano seguinte, a Worldcon ficou repleta de fãs fantasiados de seus personagens favoritos. Essa prática ficou conhecida como “costuming” e deu origem aos Masquerades, concursos de fantasias que ocorrem durante as Worldcon até hoje. Nessa competição, ganha quem se caracterizar melhor como algum personagem.

O *cosplay* ganhou força em 1980, no Japão. Foi nessa época que Nobuyuki Takahashi (1972–), artista que criava *videogames* e filmes de ficção científica, visitou os Estados Unidos e conheceu os concursos de Masquerade. Takahashi gostou tanto dessa prática, que a divulgou em diversas revistas japonesas. Assim, surgiram os primeiros grandes concursos de *cosplay*.

Hoje, esses eventos mobilizam comunidades inteiras e dezenas de milhares de participantes no Japão. Mas, em vez de se fantasiarem como personagens de ficção científica, os *cosplayers* vestem-se de personagens dos mangás (histórias em quadrinhos japonesas), *videogames*, *animes* (desenhos animados japoneses) e *tokusatus* (filmes cinematográficos e séries televisivas japoneses).

Na última década, os concursos de *cosplay* tornaram-se sucesso no mundo todo, inclusive no Brasil, onde acontecem diversos eventos que reúnem *cosplayers* do país inteiro, além de estandes dos estúdios de cinema, palestras de artistas e autores de cinema, de televisão e de histórias em quadrinhos e vários concursos de *cosplay*.



Pôster de *Things to come* [Daqui a cem anos], London Films, 1936.



Grupo de *cosplayers* com fantasias de personagens de ficção em Brno, República Tcheca, 2016.

Material Digital

A Sequência Didática 3 “Conhecendo o *cosplay*”, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

abrangendo figurino e atuação, porém envoltas na realidade de seu feitor e da sociedade que está a sua volta. A ação na *performance* ganha um caráter ético-estético que ultrapassa a construção de uma personagem ou de um fluxo de intensidades energéticas. A *performance* parece estar preocupada em reconhecer e investigar a relação entre sujeito e mundo contemporâneo (PEREIRA, 2014). Essa relação ainda se faz presente em meio à cultura *Cosplay*, a qual não se limita a eventos destinados para a ação, mas expandindo-se para ruas e locais

sociais comuns, que passam a ser palcos para o espetáculo, libertos de roteiros e expostos a uma nova realidade, contemporânea e improvável (NUNES, 2015). Ainda conforme Nunes (2015), “o *Cosplay* configura um processo de uso, apropriação e ressignificação de enredos e personagens, em qualquer situação, da recriação das histórias [...] à confecção do indumento” (p. 45). Trata-se de uma prática mais complexa do que a ação de se fantasiar para algum momento, e passa a ser uma experimentação de outro ser dentro de si mesmo, exposto

para o mundo com a carga cultural local, juntamente com a força do personagem. O que nos permite pensar o *Cosplay* como ação dentro da educação formal e não formal, para pensar e refletir sobre a *performance* e o corpo como arte.

NEMERSKI, Jamile. Do mangá ao *cosplay*: processos criativos e performáticos no ensino das artes. *Educação, Artes e Inclusão*. v. 12, n. 1, 2016, p. 108. Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/7174/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Habilidades da BNCC (p. 42-43)

Teatro

Processos de criação (EF69AR30)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)

Promova a leitura compartilhada do texto que consta no **Livro do Estudante**. Comente com os alunos as características do texto dramático e estabeleça relações interdisciplinares entre Arte e Língua Portuguesa, mostrando a estrutura do texto, a forma como ele é organizado, em que local são inseridas as rubricas, o tipo de informação que o texto contém, etc.

Converse com a turma sobre a produção textual voltada para o teatro. Algumas perguntas que podem iniciar um diálogo e as reflexões são: “Como deve ser um texto teatral?”; “Quais são os principais elementos do texto teatral?”; “Que diferenças vocês percebem entre o texto teatral e outros gêneros?”.

Texto complementar

Sobre a dramaturgia e o texto em teatro, leia o excerto a seguir.

Normalmente, quando falamos em texto e cena, separamos essas duas matérias. E o que é texto? É a mesma coisa que dramaturgia? Usamos esse termo – dramaturgia – de forma bastante ampla, pois seu uso hoje foi muito ampliado: falamos de dramaturgia da luz, dramaturgia do espaço, dramaturgia do ator etc. E então, o que é dramaturgia? Texto e dramaturgia são sinônimos ou a dramaturgia é a escrita da cena, que também abarca o texto? [...] a **dramaturgia** é o que se escreve na cena, a escritura que emerge das diversas vozes criadoras e que vou nomear de escritura cênica; e o **texto** é o texto literário, ou melhor, o texto do dramaturgo.

THAIS, Maria. O texto e a dramaturgia: as vozes da escritura cênica. *Caderno de Registros Macu* (Pesquisa), caderno 8, dossiê 2. Disponível em: <www.macunaima.com.br/cadernos/caderno_08/caderno_08_dossie02.pdf>. Acesso em: 7 set. 2018.

Arte e Língua Portuguesa

Neste capítulo, você aprendeu muita coisa sobre a arte do teatro, mas você sabia que o teatro tem muita relação com a Língua Portuguesa?

Como você viu, o texto teatral, ou texto **dramatúrgico**, é um texto criado para ser encenado. Esse tipo de texto e suas características também são estudados em Língua Portuguesa.

Além de trazer as falas dos personagens – que podem ser monólogos (fala de um personagem consigo mesmo); diálogos (fala de dois ou mais personagens); ou apartes (comentários de um personagem para o público, que não são ouvidos pelos demais personagens em cena) –, como vimos, os textos desse gênero também apresentam **rubricas**. Veja mais exemplos dessas indicações no trecho a seguir, da peça *Adolescer*, de Vanja Ca Michel.

Adolescer (versão 2018) — Cena 13: Festa do pijama

Personagens: Fran (menina); Beta (menina); Nati (menina); Ju (menina); Jo (menina); Débi (menina pré-adolescente); Fran (irmã da Jo)

Peças do cenário: pufe, almofadão ou tapete.

As músicas usadas são os hits da época. As meninas podem usar adereços com tendências da época. Em 2018, a tendência eram unicórnios, sereias, alienígenas. Pode-se adaptar conforme a época e a proposta da montagem. Sugere-se o uso de pijamas mais infantis, pois as personagens desta cena têm idade entre 10 e 13 anos.

Música: “New Rules”, Dua Lipa — Coreografia.

Seis meninas de pijama dançam enquanto trocam de cenário.

(As meninas usam pijamas, pantufas, meias e muitos adereços fofinhos usados em festa do pijama. Bichos de pelúcia, cobertores, travesseiros, revistas, *nécessaire*, pôster de ídolos, tudo entra em cena junto.)

Som: Toque de campainha.

Pai (em *off*, grita): Déboraaa!!! Já pra casa!!!

Débi (chateada, resmungando): Gurias, o meu pai chegou, eu tenho que ir. Tchau. Beijo.

Todas: Beijooooo.

Beta (reclama): Ai, gurias, o pai da Débi nunca deixa ela dormir fora de casa...

Jo: E isso que eles moram (aponta para o teto) aqui em cima.

Débi (volta e grita): Guriaaaa, o meu pai deixô eu ficá!

Todas: (gritos e pulos de felicidade).

Beta (encerra a comemoração): Tá, deu, chega!

(Gurias se ajeitando no almofadão gigante que está no chão. [...])



dramatúrgico: que se refere a drama, ou seja, um desenrolar de acontecimentos em que há algum tipo de conflito.



Beta (comemora): Aii... que sonho, a nossa 1ª Festa do Pijama das BFFs!

Débi (????): Que que é, Bífí?

Ju: Bi-éf-éf é *best friends forever*. Melhores amigas para sempre, tendeu?

Jo (com celular na mão, grita): Gurias, olha só a música que tá dando agora na rádio...

Música: "There's nothing holdin me back", Shawn Mendes.

Todas: (gritos!!!!).

(Jogam os travesseiros para cima. Pulam, cantam juntas. Cena de tietagem.)

Beta (grita): Shawn Mendes EUTE AMOOOOO!!!! (dramática) — Ai, meu coraShawn! Eu AMO ele!

(Caem deitadas no almofadão.)

Débi: Então, adivinha a música que eu vou colocá um dia na minha festa de 15?!!!

Todas (gargalhadas): Falta muito... né, Débi???!!

Débi (meio chateada, chacoalha os ombros): Ih daí... vamo imaginá... Já sei, vamos fazer um teatro! O teatro da festa de 15 da Débi, que sou eu! E eu vou entrar de surpresa!

(Enquanto Débi fala, as gurias montam o cenário do teatro da festa de 15 da Débi. Ju puxa o almofadão perto da **rotunda**. Roberta ajeita o pufe. Nati e Jo levam o cobertor e esticam, formando um biombo.)

[...]

MICHEL, Vanja Ca. Cena 13: Festa do pijama. *Adolescer*. 2018.

Como você pôde observar, para escrever um texto teatral, é preciso seguir algumas regras. Nele, a ação e a emoção dos atores são planejadas e expressas intencionalmente no texto pelo autor para, depois, serem coordenadas pelo diretor com base no texto.

Criando laços

Depois de analisar a estrutura de um texto teatral, você e os colegas farão uma leitura dramática.

- 1 ▶ Formem grupos de sete integrantes. Cada um interpretará um dos personagens indicados na cena "Festa do pijama", do espetáculo *Adolescer*.
- 2 ▶ Releiam o texto e discutam como farão essa leitura: distribuam os personagens, combinem as estratégias que adotarão, verifiquem o tempo de que precisam, etc. Não é preciso decorar o texto, vocês podem fazer a leitura com o livro em mãos, acompanhando também as falas dos colegas.
- 3 ▶ Façam ensaios rápidos e, quando estiverem preparados, apresentem-se para o restante da turma. Lembrem-se de que uma leitura dramática requer atenção com a entonação e a fala.
 Quando todos os grupos tiverem se apresentado, conversem sobre a experiência:
 - Como foi a experiência de ler dramaticamente um texto teatral?
 - Que semelhanças e diferenças vocês perceberam entre as estratégias adotadas pelos grupos que se apresentaram? Alguma delas trouxe mais emoção ao texto?

Respostas pessoais.



▶ **rotunda**: cortina que cobre o fundo do palco; pano de fundo.



Ilustrações: Adressa/ Arquivo da editora

Criando laços

Ajude os alunos a se organizarem para fazer a leitura dramática proposta no **Livro do Estudante**. Leia com a turma as instruções para a realização da atividade e esclareça possíveis dúvidas.

No texto proposto, as personagens são femininas. Trata-se de uma ótima oportunidade para que os alunos trabalhem questões de gênero e corpo de forma empática, respeitosa e crítica.

Eles podem pensar na entonação de voz que usarão, assim como nos gestos que farão, considerando as informações que constam das rubricas. Acompanhe alguns ensaios e fique atento ao apoio e às orientações que possa dar, caso ache oportuno, especialmente no sentido de problematizar estereótipos e preconceitos.

O conteúdo desta dupla de páginas, além de permitir um trabalho interdisciplinar com o componente de Língua Portuguesa, foi pensado para desenvolver a habilidade EF69AR30, ao levar os alunos a compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos diversos, usando, nesse caso, construções vocais e corporais para aprimorar o conhecimento dos processos de criação em teatro. O tema do texto em questão permite o desenvolvimento da habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida humana, a fim de compreender a poética da Cia. Déjà-vu e ampliar o repertório em teatro.

Material Digital

No **Projeto Integrador "Arte e identidade"**, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, há uma proposta de trabalho interdisciplinar com o objetivo de aprofundar as habilidades de Arte e desenvolver habilidades de Língua Portuguesa.

**Habilidades da BNCC
(p. 44-47)****Teatro**Contextos e práticas
(EF69AR24)Elementos da linguagem
(EF69AR26)Processos de criação
(EF69AR27) (EF69AR28)
(EF69AR29) (EF69AR30)

Para conduzir as atividades cênicas, é importante promover a interação e a ação coletivas entre os estudantes para o entendimento da prática teatral.

Antes da proposta, peça a eles que falem sobre o que se lembram dos profissionais do teatro e dos elementos teatrais que viram até o momento.

Oriente a turma a se organizar em, no máximo, três grupos, mesmo que cada um exceda um pouco o número de membros sugeridos no **Livro do Estudante**. Em seguida, peça a eles que leiam o texto da **Etapa 1** e que se organizem de forma a dividir as tarefas de acordo com o que cada um mais se sente à vontade de fazer.

Acompanhe a produção e garanta que cada aluno desempenhe uma função no grupo. Se um membro não for atuar, por exemplo, pode participar da escrita do texto, da produção de cenários e figurinos, etc.


Na **Etapa 2**, peça a cada grupo que se organize em roda para debater temas que considera importantes na adolescência e que gostaria de ver em uma peça.

Durante a **Etapa 3**, auxilie-os na escrita do texto dramático, retomando o que foi visto sobre a estrutura desse gênero, as informações que ele contém, etc. Para a produção de texto dos alunos, se achar pertinente, você pode trabalhar em colaboração com o professor de Língua Portuguesa.

FAZENDO ARTE

Neste capítulo, conhecemos um pouco das obras da Cia. Déjà-vu de Teatro e sua diretora, Vanja Ca Michel. Exploramos o espetáculo *Adolescer* e vimos como a linguagem teatral pode trazer algumas questões relacionadas à identidade, seja por meio dos temas, seja por meio da caracterização de personagens. Agora, que tal pôr em prática o que você explorou neste capítulo e criar uma cena teatral sobre algum tema relacionado à identidade e à adolescência?

Etapa 1**Criação do grupo teatral e divisão de tarefas**

- 1 ▶  Forme um grupo com nove colegas. Esse será seu grupo de teatro, que vai trabalhar de forma colaborativa.
- 2 ▶ Como em todo grupo de teatro, as funções precisam ser divididas. Revejam quais são os profissionais envolvidos na criação e montagem de uma peça de teatro e as tarefas de cada um:
 - **Diretor:** vai pensar na montagem da cena e na interpretação dos atores. Para que o diretor organize seu trabalho e planeje a realização da cena, é preciso que todo o grupo discuta suas ideias, pretensões e sugestões. O diretor precisa observar tudo o que acontece e conversar frequentemente com todos os membros do grupo para que a cena fique coerente e seja um reflexo da criação coletiva.
 - **Atores:** todos podem atuar na cena, mesmo os que já desempenham outra função no grupo. Mas é importante que se sintam à vontade para isso. Conversem a respeito das personagens da cena e quais delas cada um de vocês gostaria de representar. Para a escolha de elenco, é interessante que para cada personagem sejam feitos testes com mais de um ator, para que o grupo – especialmente o diretor – decida quem se adapta melhor ao papel.
 - **Figurinistas:** uma ou mais pessoas do grupo podem cuidar da escolha e produção das roupas, trajes e adereços da peça. Uma boa dica é pesquisar na internet para ver o que combina com o tema escolhido para o texto. Um jeito interessante de montar o figurino é mostrar as ideias e pedir a todos que vejam as roupas que têm em casa e que possam ajudar a compor o visual da peça.
 - **Cenógrafos:** uma ou mais pessoas do grupo se encarregarão de criar e confeccionar os cenários da cena teatral, com base na análise do espaço cênico e nas necessidades da encenação.
 - **Iluminadores:** uma ou mais pessoas do grupo criarão a iluminação da cena. Conversem sobre o local em que ela vai acontecer: haverá luz natural? Se sim, qual o melhor posicionamento dos atores para receber essa luz no horário em que a cena será feita? Será preciso iluminação artificial?
 - **Sonoplastas:** uma ou mais pessoas do grupo escolherão as músicas e os efeitos sonoros que estarão presentes na cena e planejarão o modo de executá-los.



▶ A diretora Vanja Ca Michel em realização da Oficina de Teatro *Adolescer*, promovida por ela, em Porto Alegre (RS), 2018.

Etapa 2

Escolha do tema da cena

- 1▶ Seu grupo de teatro deve criar uma cena que fale de algum tema que seja importante para vocês e que busque afirmar as identidades dos integrantes.
- 2▶ Para decidirem que aspecto da adolescência será abordado na cena, discutam entre si temas que acham interessantes e façam uma lista deles. Em seguida, conversem sobre quais desses temas dizem mais respeito ao dia a dia de vocês e relatem as experiências que já tiveram relacionadas a eles.
- 3▶ Depois, dividam-se em grupos menores e distribuam os temas para fazer uma pesquisa. Ela poderá ser feita na internet, em revistas, jornais ou livros. Procurem observar de que modo o tema é tratado nas fontes consultadas e se essa abordagem está de acordo com a visão do grupo.
- 4▶ Com base nas pesquisas feitas e nos relatos pessoais, você e seu grupo definirão um tema para criar a cena teatral em torno dele.



Jovens participando da Oficina de Teatro Adolescer, promovida pela diretora Vanja Ca Michel, em Porto Alegre (RS), 2018.

Etapa 3

Criação da cena e redação do texto teatral

- 1▶ Escolhido o tema, criem a cena teatral em torno dele. Lembrem-se de que, em uma cena de teatro, os personagens devem viver uma ação em algum lugar. Por isso, ao criar a cena, vocês devem responder às perguntas: "Quem?", "Como?", "Quando?", "Onde?" e "Por quê?".
- 2▶ Para criarem a cena, discutam como vocês querem abordar o tema escolhido. Retomem os relatos pessoais que foram feitos sobre esse tema e também os dados que vocês colheram nas pesquisas.
- 3▶ Imaginem as situações, as ações e os diálogos que vão compor a cena.
- 4▶ Depois, comecem a escrita do texto teatral dessa cena. Vocês podem retomar as características do texto de teatro na seção **Conexões**.

Sugestão de atividade complementar: Contando histórias

Como forma de aquecimento para a atividade que encerra o Capítulo 1, proponha que, em duplas, os estudantes pratiquem um jogo teatral de improvisação.

1. Oriente os alunos a se sentarem frente a frente.
2. Simultaneamente, cada aluno deve contar uma história diferente para o colega. Os dois devem contar a história sem interrupções tentando desconcentrar o outro.
3. O primeiro que se atrapalhar ou parar de contar a história perde.

Para aprimorar os encaminhamentos, procure conversar com os alunos sobre a importância do trabalho do ator para a linguagem e a expressão teatral. Para terem mais subsídios, sugira que pesquisem montagens teatrais em diversas fontes, como livros, internet, etc.

Incentive-os a refletir sobre como o trabalho corporal do ator pode representar ideias, sentimentos e experiências de vida. Questione sobre como os temas dos espetáculos mostrados neste capítulo podem sugerir diferentes formas de interpretação. Pergunte, por exemplo: “Que tipos de movimentos, gestos, comportamentos e formas de fala remetem a sentimentos como medo, alegria, comemoração ou mesmo à vida cotidiana?”; “Que memórias, conhecimentos e referências usamos para entender a linguagem corporal?”.

Os estudantes podem precisar de diversas aulas para os ensaios. Acompanhe essas atividades e retome os conteúdos e os exercícios do capítulo, como estratégia para que os alunos se desenvolvam na prática cênica.

Após a apresentação, reserve um momento para refletir com os alunos sobre aquilo que aprenderam no processo de produção da cena por meio das perguntas propostas na **Etapa 6**. Esse tipo de discussão é fundamental para que a turma compreenda que o exercício teatral não se encerra na apresentação.

Nessa conversa final, deixe-os à vontade para relatarem como se sentiram ao experimentar os jogos teatrais e quais soluções encontraram para as propostas de expressão corporal e interpretação. Estimule os alunos a refletir sobre suas experiências e a identificar quais foram os maiores desafios encontrados na prática das artes cênicas e corporais.

A situação construída nesse momento de troca será significativa para que os alunos se autoavaliem e estabeleçam suas próprias metas de desenvolvimento e superação em relação às artes cênicas.

Etapa 4

Produção da cena

- 1 ▶ **Criação e montagem de cenários, figurinos, escolha de objetos de cena e trilha sonora:** o grupo pode definir um prazo para providenciar a montagem dos cenários e do figurino, escolher a trilha sonora e resolver outros detalhes da encenação.
- 2 ▶ **Ensaios:** o ensaio ou a repetição das cenas é essencial a qualquer espetáculo. Nesse momento, você e os colegas também podem encenar sem texto, usando apenas a expressão corporal, a fim de acentuar a representação dos sentimentos e das emoções.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

Etapa 5

Apresentação

- 1 ▶ Com os colegas e a orientação do professor, escolha uma data para a apresentação e planeje o evento.
- 2 ▶ Convide os colegas da escola, os professores, os familiares e a comunidade escolar. Boa apresentação!

Etapa 6

Troca de ideias

Converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir:

- Você e os colegas do grupo, ao dividirem as tarefas de cada um, perceberam como a função de cada profissional do teatro é importante?
- Você conseguiu se aprofundar ainda mais na arte do teatro durante a atividade?
- Que tarefa você achou mais difícil? Por quê?
- Como foi o processo de criação para que a apresentação se realizasse? Você e os colegas trabalharam em diálogo?
- Você ficou satisfeito com a apresentação do grupo? **Respostas pessoais.**

46 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

A atividade final do capítulo retoma algumas das habilidades que trabalhamos até o momento [EF69AR24, EF69AR26, EF69AR28, EF69AR29 e EF69AR30] e promove o desenvolvimento da habilidade EF69AR27, ao levar os alunos a pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos no teatro, em diálogo com as culturas juvenis e com o teatro contemporâneo, para exercitar ainda mais os processos de criação na linguagem teatral e a percepção de uma prática poética.

Registro

No dia do evento, procurem registrar a encenação e a reação do público diante da cena. Para isso, vocês podem usar uma câmera digital ou um celular com câmera. Depois, sob a orientação do professor, transfiram o material para um CD ou DVD, para arquivar essa experiência em seu portfólio.



Fio da meada

O que vimos

Neste capítulo, muitos aspectos sobre o teatro foram discutidos por meio da pergunta **A arte pode expressar quem somos?** Durante os estudos, entre outras coisas, vimos que:

- o teatro é uma manifestação artística que mexe com nossas emoções e pode nos fazer refletir sobre quem somos;
- os personagens de uma peça podem ser reconhecidos pelos figurinos e adereços que utilizam;
- o espaço cênico é um importante elemento do teatro e o cenário nos ajuda a reconhecer ou a criar a época e o local onde se passa a ação teatral;
- a trilha sonora e a iluminação nos ajudam a sentir a atmosfera desejada pelo diretor da peça e também nos ajudam a entender o enredo do espetáculo;
- além dos figurinos e adereços, as máscaras fazem parte da história do teatro, ajudando a caracterizar os personagens;
- Flávio de Carvalho foi um importante figurinista e cenógrafo brasileiro;
- o *cosplay* é uma forma de arte em que as pessoas recriam e vestem os figurinos de seus personagens favoritos;
- a arte do teatro pode expressar identidades e as ações dos personagens podem provocar certa identificação no público.

É hora de retomar o portfólio

A proposta agora é que você retome seu portfólio e relembre tudo o que produziu até aqui. Depois, elabore um texto escrito que sintetize o que aprendeu no capítulo. Para isso, reflita sobre estas questões:

- 1▶ O que você aprendeu sobre o modo como o teatro pode representar identidades por meio da caracterização de personagens?
- 2▶ Você ficou satisfeito com sua produção artística no final do capítulo? Por quê?
- 3▶ Quais foram suas maiores dificuldades no decorrer da criação e da realização da cena teatral? Ela expressou algum aspecto de sua identidade?

O que vem por aí

Continuando o trabalho com o projeto, no Capítulo 2, refletiremos sobre como a arte se relaciona à nossa história, às nossas lembranças e ao que somos, com base na arte de Sonia Gomes, uma artista visual brasileira que utiliza materiais muito especiais em seus trabalhos. A partir de agora, nós vamos:

- apreciar obras de arte e conhecer um pouco da vida e do trabalho dos artistas que as produziram;
- continuar a refletir sobre o tema da identidade e sobre algumas de suas relações com a arte;
- estudar elementos da linguagem visual e alguns aspectos da história da arte relacionados às obras, aos artistas e aos temas em estudo;
- participar de experimentações artísticas envolvendo, principalmente, as artes visuais;
- criar uma obra de arte visual com os colegas da turma.

- ▼ Os alunos comparam e avaliam os resultados de suas pesquisas e experimentações teatrais na busca de soluções para expressar suas ideias e sentimentos?
- Os alunos valorizam o papel do teatro e dos recursos da linguagem cênica como forma de expressão dos questionamentos e valores relacionados à cultura jovem?
- Os alunos tratam de temas de relevância em seu contexto, apropriando-se dessas questões e refletindo sobre elas em sua criação teatral?

Em seguida, leia as questões com os estudantes e proponha que cada grupo as discuta separadamente, sempre se apoiando em suas anotações e nos portfólios.

Ao final das conversas, peça que um ou dois integrantes de cada grupo compartilhem as reflexões com a turma. Nesse processo, sistematize as contribuições de todos na lousa e peça que anotem os principais pontos. Em seguida, auxilie os alunos na elaboração dos textos individuais, que devem ser arquivados nos portfólios.

Retome com a turma a lista de tópicos de estudos apresentada na Introdução da unidade, bem como os possíveis pontos levantados pelos estudantes. Oriente-os para que acrescentem a essa lista os tópicos indicados no **Livro do Estudante** e pergunte a eles se imaginam outros tópicos que podem ser inseridos a partir da leitura desta seção.

Fio da meada

Organize os alunos em grupos com até seis integrantes e peça que leiam os tópicos listados. Oriente-os para que registrem em papel *kraft* quais foram os conteúdos, as atividades e os trabalhos realizados que se relacionam com cada um dos tópicos. Sugira que folheiem o **Livro do Estudante**, associando as seções dos capítulos e seus conteúdos a cada uma das aprendizagens listadas.

Como forma de acompanhar as aprendizagens dos alunos, retome com a turma as habilidades trabalhadas e os conteúdos

do capítulo, analisando seus portfólios e a participação em sala com base nos seguintes critérios observáveis:

- Os alunos reconhecem e distinguem os elementos fundamentais da linguagem teatral estudados?
- Os alunos utilizam os elementos constitutivos da linguagem teatral em suas produções, improvisações e composições de maneira consciente?
- Os alunos avaliam o uso das propriedades cênicas em suas produções, reconhecendo suas estratégias de composição? ▼

Capítulo 2 Arte e memória

Habilidades da BNCC
(p. 48-49)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Materialidades
(EF69AR05)

Incentive os alunos a estabelecer relações entre o que foi trabalhado até aqui e o que será estudado no Capítulo 2, sempre tendo em vista a pergunta norteadora do projeto. Oriente-os a formular algumas hipóteses a respeito do título do capítulo e também da imagem de abertura. Pergunte de que modo eles acham que as artes visuais podem representar temas e ideias semelhantes aos abordados no Capítulo 1, no qual estudaram o teatro.

Levante os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as artes visuais e estimule-os a compartilhar suas experiências com essa linguagem. Aproveite as questões do box **Para começar** para perguntar se já fizeram desenhos, pinturas ou outros trabalhos de artes visuais que expressassem algo sobre eles.

Em seguida, solicite aos alunos que observem com atenção os elementos que aparecem no detalhe da obra *Tecendo a Manhã I*, de Sonia Gomes, e que leiam a legenda que o acompanha, levantando hipóteses sobre a obra e sua relação com o título do capítulo e o tema da unidade.

A apreciação inicial da imagem e as questões do box têm como objetivo deixar os estudantes à vontade e estimulá-los a relacionar seus conhecimentos prévios e seus repertórios às produções artísticas e aos conteúdos que serão estudados no capítulo. É importante que, neste momento, eles percebam que suas vivências podem ser pontos de partida para a fruição artística e para o estabelecimento de relações significativas para a aprendizagem em Arte.

CAPÍTULO

2

Arte e memória



Sonia Gomes/Cortesia da Artista e Mendes Wood DM São Paulo, Nova York e Brasília.

Detalhe de *Tecendo a Manhã I*, de Sonia Gomes, 2016 (costura, amarrações, tecidos e rendas variados, 193 cm x 61 cm x 12 cm).

Você já viu que a identidade de cada um de nós é formada pelas pessoas que fazem parte das nossas vidas, pelo que gostamos ou não de fazer, pelos nossos desejos, entre outras coisas. Também fazem parte de quem somos as nossas memórias e a nossa história. Neste capítulo, você vai conhecer uma artista que transforma lembranças da própria vida e da vida de outras pessoas em arte. Com isso, você será provocado a tecer novas reflexões sobre o modo como nossas memórias e os aspectos de nossa história também revelam quem somos.

Para começar

» Você já visitou alguma exposição de arte? Em caso positivo, comente o que viu e o que sentiu durante a visita.

» Você acha que nossas memórias e nossas histórias podem virar arte? Como?

Respostas pessoais.

48 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

1 A arte de Sonia Gomes

Ao conduzir a apreciação da imagem de *Tecendo a Manhã I*, mobilize diferentes aspectos relacionados à produção dessa obra de arte, procurando oferecer condições para que os estudantes estabeleçam relações iniciais entre os materiais e as técnicas utilizadas e a temática da obra, por exemplo.

Primeiras impressões de *Tecendo a Manhã I*

Faça perguntas que instiguem o olhar dos estudantes e despertem curiosidade e interesse por esses aspectos. A ideia é que,

ao observar a obra, os alunos possam se perguntar: “O que essa obra provoca em mim?”; “Como me relaciono com ela? Por quê?”.

Para provocar esse tipo de reflexão, além das questões propostas no **Livro do Estudante**, faça perguntas como: “Onde, geralmente, vemos esse tipo de material sendo utilizado?”; “Para que ele serve?”; “Que outros usos para esses materiais vocês conhecem?”; “O que acham de eles serem usados em uma obra de arte?”. Deixe que eles troquem impressões. Se preferir, divida-os em pequenos grupos para que realizem essa discussão. ▶

1 A arte de Sonia Gomes

Na página ao lado, você observou um detalhe da obra *Tecendo aManhã I*, da artista mineira Sonia Gomes (1948-). A seguir, observe uma imagem da obra completa, frente e verso.



Sonia Gomes/Cortesia da Artista e Mendes Wood DM São Paulo, Nova York e Bruxelas.

▲ *Tecendo aManhã I*, de Sonia Gomes, 2016 (costura, amarrações, tecidos e rendas variados, 193 cm x 61 cm x 12 cm).

Primeiras impressões de *Tecendo aManhã I*

🗨️ Com base nas suas observações, responda às questões. Depois, compartilhe suas ideias com o professor e os colegas.

- 1▶ O que você vê nas imagens? Que tipo de obra de arte é essa?
- 2▶ Que sensações a obra *Tecendo aManhã I* provoca em você? Por que você acha que ela tem esse nome?
- 3▶ Que materiais você identifica nessa obra? Por que a artista escolheu esses materiais? **Respostas pessoais.**

Arte e memória • CAPÍTULO 2 < 49

▶ Essas perguntas ajudam a orientar o olhar dos estudantes para a materialidade da obra e podem levá-los a refletir sobre a presença no dia a dia dos materiais escolhidos pela artista. Procure destacar os diferentes usos que o tecido pode ter no cotidiano.

Prossiga com a reflexão com perguntas como: “O que vocês sentem ao ver essa obra?”; “Para vocês, o que ela expressa?”. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que o importante neste momento é saber o que eles acham da obra, não tentar descobrir o que a artista quis dizer.

Também é importante aprofundar a leitura acerca da significação da obra. Para isso, podemos partir de perguntas sobre o título, como: “Por que vocês acham que o título foi escrito desta forma: *Tecendo aManhã I*?”; “Que ideias essa união de palavras provoca em vocês?”; “De que forma podemos interpretar isso?”; “O que vocês acham que esse título quer dizer?”.

Nesse momento, os estudantes podem passar a especular sobre as intenções da artista. O mais importante, no entanto, é propor uma interpretação para o título que esteja relacionada ao que

▼ já foi discutido até aqui. Pode-se partir do significado da palavra “tecendo”, por exemplo, e de sua relação com os materiais escolhidos pela artista, o que nos leva a atribuir outros sentidos para o verbo “tecer”. Se achar pertinente, peça aos alunos que busquem os significados do verbo em dicionários.

Outra abordagem importante é pensar nas duas leituras possíveis para o título: “O que seria tecer **amanhã**? E tecer **a manhã**?”. Converse com os estudantes sobre o que cada possibilidade pode significar. Tenha cuidado para não conduzir a atividade como se resolvessem uma charada sobre o sentido do título, já que o principal objetivo é que exercitem a reflexão sobre a obra partindo de seus próprios repertórios.

Nesta abertura de capítulo, iniciamos a tarefa de desenvolver a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar obras de artes visuais por meio do trabalho com a obra *Tecendo aManhã I*, de Sonia Gomes, a fim de ampliar a experiência dos alunos com diferentes contextos e práticas artístico-visuais. Além disso, a partir das perguntas do texto, os alunos são levados a desenvolver a habilidade F69AR05, ao analisar os objetos de Sonia Gomes, criando mais repertório sobre os materiais que os artistas utilizam em artes visuais.

Material Digital



- Consulte o **Plano de Desenvolvimento**, no Material Digital. Nele, você encontrará orientações para o 2º bimestre e uma sugestão de **Projeto Integrador** que envolve habilidades de Arte e de Matemática.
- A **Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem** que consta no Material Digital do 2º bimestre pode ser usada para verificar o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes.

2 Mais perto de Tecendo aManhã I

Habilidades da BNCC
(p. 50-53)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR05) (EF69AR02)

Materialidades
(EF69AR05)

Nesta seção, aprofundaremos os estudos da obra *Tecendo aManhã I*, de Sonia Gomes, a partir das referências e dos dados disponíveis sobre ela. A ideia é que os estudantes conversem com base nos elementos que compõem a obra, como os materiais utilizados, seus modos de produção e sua temática. Será muito interessante, no decorrer do capítulo, relacionar as reflexões feitas sobre a obra neste momento à produção da artista de modo geral, a fim de compreendê-la de forma contextualizada.

É importante, também, não perder de vista de que maneira a obra pode se relacionar com a pergunta norteadora da unidade: **A arte pode expressar quem somos?** Ao conversar com os estudantes sobre a temática da obra, o que ela expressa e as interpretações que podemos fazer ao relacioná-la com nossas próprias referências, chame a atenção para as articulações entre o trabalho da artista e o projeto proposto na unidade.

Inicie a apreciação da imagem da exposição solicitando aos estudantes que observem por algum tempo e que comentem de que forma as obras estão expostas, como é o espaço expositivo, quais são os materiais utilizados nas três obras, se as cores e as formas são similares ou se diferenciam, entre outros aspectos que eles notarem.

Peça a um aluno voluntário que leia o texto pausadamente, assim você pode discutir ideias e tirar eventuais dúvidas da turma. É possível que os alunos se surpreendam ao saber de que materiais foi feita essa série de trabalhos e os processos criativos da artista para compor os desenhos. Deixe que os estudantes formulem suas hipóteses e descrevam como imaginam

2 Mais perto de Tecendo aManhã I

Tecendo aManhã I é parte de uma série de trabalhos de Sonia Gomes que foram exibidos na exposição individual *Linhas em tramas*, realizada pela artista em uma galeria da cidade de São Paulo, entre abril e agosto de 2016.

As galerias são espaços destinados à exposição e à comercialização de obras de arte.



Visão da exposição *Linhas em tramas*, de Sonia Gomes, realizada em São Paulo (SP), 2016. A foto mostra a obra *Tecendo aManhã I*, à esquerda, *Tecendo aManhã II*, ao fundo, e *Tecendo aManhã III*, à direita.

Para produzir esses trabalhos, a artista usou peças de roupas antigas, que foram doadas por um amigo e que fizeram parte do enxoval da mãe dele. Apesar da origem humilde da família a quem pertenceu, o enxoval era composto de peças consideradas sofisticadas, feitas de seda e de linho bordado à mão, e que, muito além de seu valor material, possuíam um valor afetivo.

Na criação de *Tecendo aManhã I, II e III*, Sonia usou três camisolas de seda como suporte, ou seja, como base para desenvolver os trabalhos, e “desenhou” sobre as peças utilizando materiais como linhas e alfinetes. Ela costurou e amarróu pedaços de renda e retalhos de tecido em cada peça, além de bordar algumas partes.

Após tanto tempo, ao chegarem às mãos da artista, essas peças estavam repletas de marcas de uso e carregavam muitas memórias. Observe alguns desses aspectos na obra *Tecendo aManhã II* na página ao lado.

enxoval: conjunto de roupas e acessórios reunido antes de um casamento ou de um nascimento e que pode incluir peças de vestuário e de uso doméstico.

50 UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

a ação de desenhar com agulha e linha sobre o tecido. Essa é uma forma de aproximá-los dos modos de produção da artista, a fim de que compreendam melhor os processos envolvidos na criação do trabalho.

Talvez alguns dos estudantes conheçam a técnica do bordado. Se for o caso, solicite que descrevam essa técnica. Em seguida, pergunte se os alunos têm familiares ou conhecidos que a utilizam. Estimule-os a contar que tipos de bordado essas pessoas fazem, os materiais usados, etc.

Converse também sobre objetos que têm significados afetivos e sobre as relações que estabelecem com as histórias das pessoas. Neste momento, pergunte: “Algum de seus familiares guarda objetos que são especiais e que fazem parte de suas memórias, como um vestido de noiva ou peças de enxoval?”; “O que vocês acharam da ideia da artista de usar em sua obra objetos que fizeram parte da história das pessoas?”; “Descobrir que os tecidos usados na obra fizeram parte da história de uma família mudou a percepção de vocês sobre ela? Por quê?”

Sonia Gomes/Cortesia da Artista e Mendels Wood DM, São Paulo, Nova York e Bruxelas.



◀ *Tecendo a Manhã II*, de Sonia Gomes, 2016 (costura, amarrações, tecidos e rendas variados, 148 cm x 54 cm x 14 cm).

🗨️ Agora, converse com o professor e os colegas:

- Para você, de que modo os materiais usados pela artista se relacionam ao título das obras? **Respostas pessoais.**
- Que relações você enxerga entre esses trabalhos e a vida do amigo da artista?
- Você gostaria de ver algo que tem um valor afetivo para você ser transformado em arte? Por quê?

Além dos materiais, nesses trabalhos, Sonia Gomes usou processos artísticos que desde cedo fizeram parte de sua vida. Com a avó, a artista aprendeu a fazer amarrações, trançados e costuras; com o pai, aprendeu a tecelagem. Assim, costurando, amarrando, torcendo e trabalhando os tecidos manualmente, Sonia criou obras repletas de histórias para contar, que unem diferentes lembranças e experiências.

▶ **tecelagem:** técnica de entrelaçamento de fios que, ao serem sobrepostos, formam um tecido.

▶ Você também pode discutir com a turma o nome da exposição na qual os trabalhos da série *Tecendo a Manhã* foram exibidos. Para isso, comece com perguntas como: “O que vocês pensam ao ler o nome da exposição, *Linhas em tramas*?”; “Como poderíamos explicar o que são linhas? E tramas?”; “De que modo esse nome se relaciona aos materiais usados pela artista?”.

Verifique se os estudantes associam o termo “tramas” ao tecido e se reconhecem outros significados para a palavra (“enredo” ou “plano”, por exemplo). O mesmo vale para o termo “linha”,

que pode ser relacionado ao bordado e à costura, mas também fazer referência a “caminho”, “direção”, “orientação”, “ligação”. Com base nessa reflexão sobre os termos, estimule os alunos a refletir sobre as diferentes significações que a obra pode ter.

De posse das informações sobre os materiais usados nas obras, peça aos alunos que observem a imagem de *Tecendo a Manhã II* e promova uma conversa sobre as questões apresentadas, deixando que os alunos falem sobre suas impressões e as relacionem com o que já descobriram até o momento, criando novas

camadas de leitura para os trabalhos da artista. É interessante que eles relacionem a escolha de materiais e procedimentos com as obras de Sonia para que reflitam sobre os temas que a artista evoca em suas obras, como a identidade e a memória.

Nesta dupla de páginas, continuamos a desenvolver com os alunos a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar a arte contemporânea por meio dos trabalhos da artista brasileira Sonia Gomes, refletindo sobre seu contexto de produção e sua prática, para cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e ampliar o repertório imagético. Ainda nestas páginas, também promovemos o desenvolvimento da habilidade EF69AR02, ao analisar um estilo visual diferente, com os objetos dessa artista, de modo contextualizado, para que os alunos ampliem o repertório do campo das artes visuais. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR05, ao analisar os materiais de que o artista se apropria em suas obras, relacionando-os à sua poética.

Fale sobre a importância de observar as estratégias escolhidas pela artista na exposição das peças. Ao estudarem uma obra, é fundamental que os estudantes percebam também questões envolvidas em sua circulação. Para estimular essa reflexão, faça perguntas como: “De que forma as obras de Sonia Gomes foram exibidas?”; “O que vocês acharam dessa forma de montar a exposição?”; “Por que a artista queria que as obras fossem penduradas?”; “Que efeitos ela buscava conseguir?”.

Peça aos alunos que voltem à imagem da exposição, na página 50, e que se imaginem nela. Pergunte como eles fariam para apreciar essas obras, se observariam as peças de frente, se andariam ao redor delas, se também olhariam de longe o conjunto todo, etc. Essas perguntas, além de estabelecer nexos com conteúdos e habilidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm como objetivo fazer com que os estudantes relacionem os procedimentos artísticos com os diferentes estilos visuais.

Ajude-os a pensar sobre a sensação de leveza obtida com a exibição das obras penduradas no teto. Se tivessem sido penduradas nas paredes como quadros, aparentariam estar mais presas. Ao serem suspensas por fios transparentes no teto, parecem flutuar e podem balançar com o vento. Além disso, destaque que a forma escolhida para exibir as obras permite grande variedade de ângulos de observação.

Durante a leitura do texto, lembre-se de esclarecer as dúvidas dos alunos e, caso eles tenham questões relacionadas a vocabulário, retorne aos parágrafos nos quais as palavras aparecem para que possam compreender suas significações em contexto.

Peça aos alunos que observem com atenção a fotografia da artista trabalhando em seu ateliê e discuta com eles alguns dos procedimentos utilizados por ela, como o “desenho” com linha e agulha. Pergunte: “Como vocês interpretam a ideia de desenhar costurando?”; “Vocês conseguem imaginar isso sendo feito?”; “Como ela faz para criar os desenhos?”.

Para dar a sensação de leveza a essa série de trabalhos, a artista optou por exibi-los pendurados no teto do espaço de exposição, suspensos por fios transparentes. Assim, com a ação do vento, as obras passavam a sensação de estarem flutuando. Além disso, o público conseguia circular em torno das peças, apreciando-as de diferentes ângulos.

Segundo a artista, sua produção busca sempre o afeto. Por isso, ela se preocupa com a história e o passado dos materiais que utiliza, que, por vezes, são doados a ela ou encontrados por ela.



Sonia Gomes trabalhando em seu ateliê na obra *Maria dos Anjos*, feita de um vestido de casamento de seda pura que foi doado à artista pela noiva 60 anos depois da realização da cerimônia. São Paulo (SP), 2017.

As criações de Sonia também remetem à sua identidade e ao local em que ela nasceu. Isso porque as técnicas, as cores e os materiais escolhidos dialogam com a origem afro-brasileira da artista e com sua cidade natal, Caetanópolis, em Minas Gerais, um importante centro da indústria têxtil do Brasil.

Palavra de artista

“O tecido é muito plástico, sabe? Amo tecido. Nunca fui costureira, mas o tecido sempre me chamou. Gosto da história do tecido, da trama, do tear e, por acaso, a cidade em que nasci, Caetanópolis, foi um berço têxtil. Convivi muito com chita fabricada lá, achava lindo aquele estampado. [...] Quando adolescente gostava de fazer amarracões. [...] Eu não fazia minhas roupas, mas as desconstruía. Minha primeira expressão foi através do vestir mesmo.”

GOMES, Sonia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/12/1944244-a-artista-e-mulher-e-negra-mas-arte-e-arte-diz-sonia-gomes.shtml>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

▶ **plástico:** algo capaz de ser transformado, modelado, mas sem perder suas características.

52 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Ao ler o box **Palavra de artista** com os estudantes, destaque como a própria Sonia Gomes relaciona sua produção e sua pesquisa às ideias de memória, história e identidade, temas que têm permeado as discussões nesta unidade. Retome a questão norteadora e pergunte aos alunos: “Ao tratar de temas e ideias relacionados à memória e à história das pessoas, de que maneira a arte pode expressar quem elas são?”. Converse com a turma sobre como nossas memórias e histórias podem fazer parte da construção de quem somos e de nossa formação como indivíduos.

Nesta dupla de páginas, continuamos o desenvolvimento da habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar as artes visuais por meio das obras de Sonia Gomes, ampliando a experiência com diferentes contextos e práticas, a fim de exercitar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e ampliar o repertório imagético. Da mesma forma, o conteúdo aqui proposto permite o desenvolvimento da habilidade EF69AR02, ao analisar os objetos de Sonia Gomes, relacionando-os ao seu contexto de produção, de modo a ampliar os conhecimentos em artes visuais.



Saiba mais

O título da série de obras *Tecendo a Manhã* também faz referência ao nome do poema “Tecendo a manhã”, do pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999). Leia esse poema a seguir e, depois, discuta-o com os colegas e o professor, compartilhando suas impressões.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

NETO, João Cabral de Melo. *Educação pela pedra*. São Paulo: Alfaguara, 2008.



- 1▶ Sobre o que esse poema fala?
- 2▶ Em sua opinião, o que o poema pode ter em comum com as obras de Sonia Gomes?
- 3▶ Alguma vez você já se sentiu inspirado para criar algo depois de ler um poema, assistir a um filme ou ouvir uma música? **Respostas pessoais.**

Saiba mais

Peça aos alunos que, a princípio, leiam o poema de forma silenciosa. Depois, promova uma leitura compartilhada com a turma.

Nesse poema, João Cabral de Melo Neto parte da crença popular de que os galos, com seu cacarejo, anunciam a manhã. A imagem proposta por João Cabral pode ser relacionada à vida, de modo mais geral, e ao próprio fazer poético, que se constrói no processo de tessitura das palavras.

Com relação à questão 1, o poema pode ser interpretado de várias maneiras. Em um primeiro momento, ele propõe a metáfora de que, com seu canto, os galos teceriam o toldo que forma o dia, da mesma maneira que se produz a trama de um tecido. Em uma ampliação de significados, o poema fala sobre a interdependência das pessoas, dos acontecimentos. Nas ações humanas, de modo geral, há a participação de outros seres; tudo é uma construção coletiva. Do mesmo modo, as memórias são tecidas com vários fios que estão espalhados e ao mesmo tempo conectados.

Na questão 2, as temáticas das duas obras confluem para um olhar sobre o coletivo, a produção de memórias, de vivências, criando imagens, metafóricas ou não, por meio de fios e tecidos.

Ao final, na questão 3, deixe que os alunos se manifestem livremente sobre os efeitos que o contato com as diversas formas de expressão artística trazem para a inspiração e para a construção de poéticas próprias.

Sugestão de leitura complementar

RISSO, Mercedes Sanfelice. O tecido sintático “Tecendo a manhã”. *Alfa*, n. 32, p. 95-100. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3802/3510>>. Acesso em: 10 set. 2018.

O artigo apresenta uma análise do poema de João Cabral de Melo Neto do ponto de vista sintático, que pode contribuir para a exploração do texto com os alunos.

3 Por dentro das artes visuais

Habilidades da BNCC
(p. 54-63)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Elementos da linguagem
(EF69AR04)

Materialidades
(EF69AR05)

Sistemas da linguagem
(EF69AR08)

Nesta seção, com base na apreciação e na análise da obra de Sonia Gomes, propomos uma discussão a respeito de conceitos artísticos e de elementos da linguagem visual, intercalada com experimentações. Durante a leitura do texto e a observação das imagens, permita que os alunos se manifestem livremente, pois por meio do diálogo eles podem expressar suas dúvidas, envolver-se com o objeto de estudo e revelar sua compreensão do conteúdo trabalhado.

Pontos, linhas e texturas

Retome os conteúdos sobre os elementos das artes visuais que os alunos viram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo nexos com o que apresentaremos aqui. Deixe que eles falem sobre tudo que lembram. Caso a turma não se manifeste, proponha perguntas para incentivá-los a compartilhar conhecimentos, como: “Quando fazemos um desenho, usamos que elementos? Pontos, linhas e formas? Que outros elementos vocês conhecem?”; “Esses elementos podem ser usados em outras expressões artísticas, como as esculturas?”.

Depois, leia o texto com os alunos e verifique se todos entenderam o que é textura. Se achar pertinente, leve diferentes materiais para a aula a fim de que os alunos entendam o que é textura tátil e textura visual.

Espaço

Ao realizar a leitura compartilhada do texto com os estudantes, procure considerar as experiências deles para definir o que são trabalhos bidimensionais e tridimensionais.

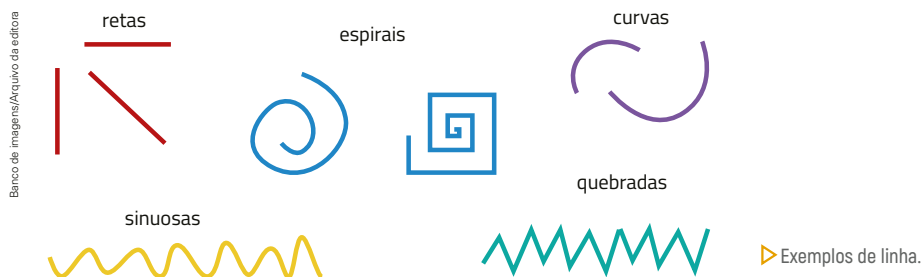
3 Por dentro das artes visuais

Você viu que as obras da artista Sonia Gomes são criadas com materiais diversos e expostas de um jeito diferente. Isso porque, para criar e expor obras de arte, os artistas precisam pensar em alguns elementos a fim de transmitir suas ideias e intenções. Vamos conhecer esses elementos?

Pontos, linhas e texturas

O ponto é o elemento mais simples da linguagem visual. Quando batemos com a ponta do lápis no papel, por exemplo, estamos fazendo um registro, uma marca, um ponto. Esse tipo de registro pode ser feito com materiais diferentes e em suportes diferentes.

Outro elemento que compõe a linguagem visual são as linhas. As linhas podem variar de direção, tamanho, espessura e cor. Veja alguns exemplos de tipos de linha.



Os artistas também exploram as **texturas** como recurso para expressar sua arte. Nós percebemos a textura dos objetos quando os tocamos ou observamos atentamente sua superfície, que pode ser macia, áspera, lisa, enrugada. As texturas são elementos táteis, mas podem ser expressas visualmente, como nas artes gráficas, no desenho e na pintura. A composição de uma textura visual é feita não só por meio da utilização e combinação de linhas e pontos, mas também com manchas e efeitos gráficos. Observe as texturas abaixo.



Exemplos de textura.

Espaço

O **espaço** é um elemento muito importante nas artes visuais, pois é nele que se organizam as formas perceptíveis aos olhos e ao tato. Os artistas podem explorar o espaço de muitas maneiras diferentes, seja através do que é ocupado pela obra de arte, seja através do que existe em torno dela. A depender de como ocupam o espaço, as obras de arte podem ser classificadas como **bidimensionais** ou **tridimensionais**.

54 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

nais. Para isso, faça perguntas como: “Vocês já produziram desenhos e pinturas?”; “E esculturas?”; “Quais as diferenças entre essas formas de produzir arte, além dos materiais utilizados?”.

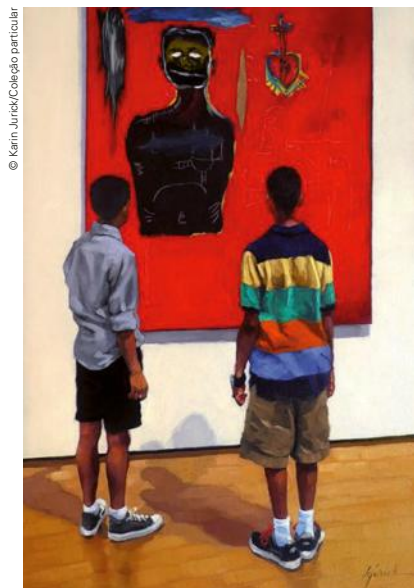
Comente com eles que obras de arte tridimensionais ocupam o espaço de maneira diferente das obras de arte bidimensionais. Quando observamos uma escultura em um museu, geralmente podemos andar em volta dela. Peça que imaginem a escultura de uma pessoa, por exemplo. Ao circularmos em torno dela, se a olharmos por trás, veremos as costas da escultura. O mesmo

não acontece ao olharmos o verso de um retrato pintado em uma tela, por exemplo. Isso acontece porque no espaço tridimensional, além da largura e da altura, percebemos também a profundidade dos objetos.

Nesta dupla de páginas, os alunos vão continuar a desenvolver a habilidade EF69AR04, ao analisar os elementos das artes visuais, agora com foco no ponto, na linha, na textura e no espaço, a fim de que ampliem o olhar para a apreciação de variadas formas de expressão artística.

As obras de arte bidimensionais são realizadas em suportes planos, que, como o nome diz, têm apenas duas dimensões: altura e largura. Quando apreciamos uma pintura, por exemplo, costumamos ficar de frente para ela e observar sua superfície.

Já as obras de arte tridimensionais, além da altura e da largura, têm profundidade. Isso quer dizer que elas têm volume e ocupam lugar no espaço. É por isso que, quando apreciamos uma escultura, por exemplo, podemos observá-la de frente, dos lados, por cima, por baixo, por trás.



A voice (study) [Uma voz (estudo)], de Karin Jurick, 2016 (óleo sobre tela, 15,2 cm × 20,3 cm). A pintura faz parte de uma série em que a artista retrata pessoas apreciando telas famosas em museus.



Público apreciando a escultura *Couple under an umbrella* [Casal sob um guarda-sol], de Ron Mueck, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio), 2014. Observe como as pessoas movimentam-se ao redor da obra para apreciá-la de todos os lados.

Tradicionalmente, obras de arte como as pinturas são classificadas como bidimensionais. Relevos e esculturas são chamadas de tridimensionais. No entanto, embora essas classificações existam, é importante saber que elas são cada vez menos rígidas. As colagens, por exemplo, podem ser bidimensionais ou tridimensionais, dependendo dos materiais usados pelos artistas. Observe ao lado a imagem de outra obra da exposição *Linhas em tramas*, de Sonia Gomes.

Na exposição *Linhas em tramas*, ainda que a obra *Rodilha* tenha sido fixada na parede, como costuma acontecer em obras bidimensionais, como a pintura, ela possui volume e pode ser apreciada de diferentes ângulos, da mesma maneira que uma escultura.

Mais importante do que definir se essa e se outras obras de Sonia Gomes são esculturas ou objetos, colagens ou montagens, é buscar entender de que forma a artista utiliza materiais e técnicas diferentes para criar sentidos e provocar sensações e reflexões no público.



Rodilha, de Sonia Gomes, 2016 (costura, amarrações, tecidos e rendas variados, 14 cm × 30 cm Ø).

Claudia D'Elia/Acervo da fotografia

Gui Gomes/Cortesia da Artista e Mendes Wood DM São Paulo, Nova York e Bruxelas.

Texto complementar

Espaço

Em termos artísticos, o espaço é a área ao redor, acima, e dentro de um objeto. O espaço real é tridimensional. O espaço numa obra de arte refere-se a uma sensação de profundidade ou três dimensões. A área em torno dos objetos numa obra de arte é conhecida como espaço negativo, o espaço ocupado pelos objetos é conhecido como espaço positivo. A ilusão de espaço tridimensional numa obra de arte bidimensional é obtida através de técnicas de desenho em perspectiva e sombras. Existem seis formas de criar a ilusão de espaço numa superfície bidimensional:

1. Sobreposição (ocorre quando os objetos que estão mais perto do observador bloqueiam a visão de objetos que estão mais longe por trás deles).
2. Tamanho (os objetos que estão mais perto do observador são representados maiores do que os que estão mais distantes).
3. Colocação na superfície (os objetos que estão mais próximos aparecem no plano da imagem numa posição inferior em relação aos objetos que estão mais longe. A exceção são os objetos que são vistos de baixo – objetos voadores).
4. Detalhe (os objetos que estão mais próximos são representados com maior detalhe do que os objetos mais longínquos).
5. Cor e valor (os tons mais escuros vão fazer com que os objetos pareçam mais próximos, enquanto os tons mais claros farão com que os objetos se afastem. As cores mais quentes aproximam os objetos enquanto as cores mais frias dão a sensação de que os objetos estão mais distantes).
6. Perspectiva linear – [...] não é mais do que um método geométrico para representar o espaço e os objetos em função da sua profundidade, de acordo com a medida da distância a partir do observador.

EQUIPA de Educação Artística. Artes visuais: glossário. *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/artes-visuais-glossario.html>>. Acesso em: 1º out. 2018.

Material Digital

A Sequência Didática 1 “Uso da linha nas artes visuais”, do 2º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Materiais

Explique aos estudantes que existe uma infinidade de materiais que podem ser usados nas obras de arte, sejam eles encontrados na natureza, sejam criados pelo ser humano. A pesquisa, a exploração e a produção de materiais são importantes procedimentos para o trabalho dos artistas visuais.

Assista ao vídeo **“Trabalhos artísticos com crochê”** com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 2º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

O tecido

Ao abordar o uso do tecido como material de arte, pergunte aos alunos se eles já pararam para observar o quanto esse material está presente no cotidiano. Os tecidos são utilizados não só nas roupas, mas em cortinas, toalhas, entre vários outros utensílios e objetos.

A função inicial dos tecidos é cobrir e proteger alguém ou alguma coisa. As roupas podem proteger do frio, por exemplo, como uma segunda pele, enquanto capas e revestimentos protegem os objetos e os móveis. Além de protegerem e encaparem, no entanto, os tecidos também podem transmitir histórias, pensamentos e sentimentos, nas suas muitas expressões e apresentações (tapetes, bordados, tapeçarias, rendas, etc.).

Se considerarmos a costura como passo inicial para o surgimento da tecelagem e do bordado, podemos afirmar que essas técnicas têm sua origem na Pré-História. A união de peles de animais com fios de fibras era utilizada com o objetivo de aquecer o corpo, mas, com o passar do tempo, essa costura começou a ser incorporada a outros contextos, passando a ser usada como adorno.

Na Idade Antiga, principalmente entre os povos da Babilônia e do Egito, essa “costura adornada” ganhou mais complexidade e, em alguns casos, deixou de ter fun-

Materiais

Sonia Gomes utiliza materiais que nem sempre são comuns em obras de arte, já que, por muito tempo, os artistas privilegiaram outros tipos de material mais duráveis, como a tinta óleo, o mármore e o bronze.

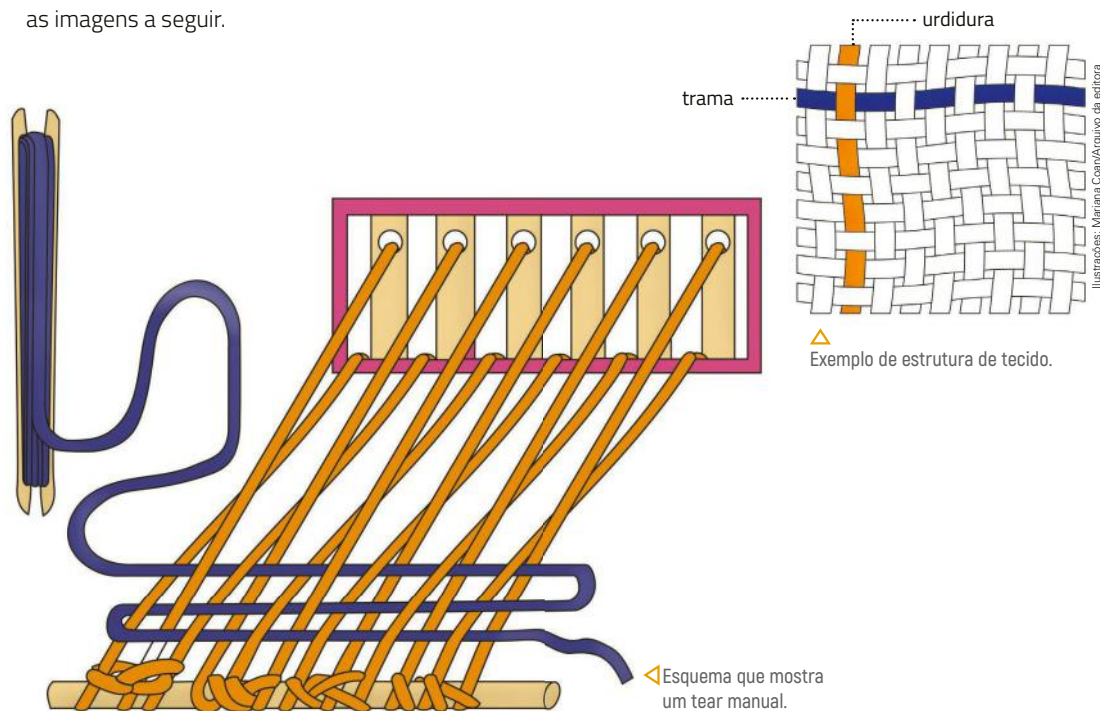
A partir do século XX, alguns artistas passaram a desafiar muitas convenções sobre o que poderia ou não ser aceito em arte, abrindo espaço para o uso de objetos do cotidiano e de elementos até então pouco valorizados na produção de suas obras.

Ao optar por materiais perceíveis, como tecidos, rendas e bordados, na produção de seus trabalhos, Sonia Gomes transforma esses elementos do cotidiano e cria significados diferentes e originais para eles.

O tecido

Um tecido é, basicamente, o resultado do entrelaçamento de fios ou de fibras. Hoje existem muitos processos mecânicos e automatizados para fabricar tecidos, mas a forma mais tradicional de produzi-los é manualmente, com a ajuda de um tear, um aparelho para produção de tecido, em geral feito de madeira. Esse trabalho manual é feito pelos artesãos, que, muitas vezes, além de produzir o tecido, criam peças de artesanato que atualmente podem ser encontradas tanto em comércios locais quanto em galerias, museus e outros espaços de divulgação da arte.

Para criar a estrutura do tecido, um conjunto de fios do mesmo tamanho é preso e esticado longitudinalmente no tear, formando aquilo que chamamos de **urdidura**. Depois, outro conjunto de fios, chamado de **trama**, é entrelaçado no sentido transversal da urdidura, em um movimento que dá origem ao tecido. Observe as imagens a seguir.



56 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

ção prática, servindo apenas para ornamentação.

Já na Idade Média, o bordado e a tecelagem se desenvolveram em regiões que hoje formam a França, a Bélgica, a Inglaterra, a Suíça, a Espanha e Portugal. Nesse período, o bordado se estabeleceu como uma atividade doméstica executada geralmente pelas mulheres, embora também existisse produção masculina. Com o desenvolvimento das produções têxteis, a tapeçaria também teve um importante papel na Europa. Nos antigos castelos, por exemplo, eram comuns enormes tapetes retratando

cenas históricas ou mitológicas.

Entre o final do século XIX e o começo do XX, com o desenvolvimento da máquina de costura, criou-se uma divisão entre aqueles que preferiam peças feitas à mão e aqueles que preferiam as feitas à máquina. Nesse contexto, surgiu a Escola de Bauhaus e a vontade de criar objetos que juntassem beleza e funcionalidade. Dentre as aulas oferecidas, existiam os cursos de tecelagem, nos quais não havia distinção entre o que era produzido de maneira artesanal e o que era produzido



perceível: aquilo que não dura muito tempo, que pode estragar ou apodrecer.

Os fios usados para tecer são feitos de fibras que podem ser **naturais** (de origem **vegetal**, **animal** ou **mineral**), **artificiais** ou **sintéticas**.

Um exemplo de fibra natural de origem vegetal é o algodão, bastante utilizado na produção de roupas. Já as fibras naturais de origem animal podem vir da secreção glandular de alguns insetos, como é o caso da seda, produzida a partir do casulo do bicho-da-seda, ou do pelo de animais, como a lã retirada das ovelhas. As fibras naturais minerais, por sua vez, podem vir de matérias-primas como o carbono e o amianto, este último proibido em muitos países por comprovadamente causar diversas doenças nas pessoas que trabalham com ele.

Cesar Diniz/Pulsar Imagens



▶ Artesã trabalhando com lã em tear manual durante o Festival Revelando São Paulo. Valinhos (SP), 2015.

As fibras artificiais, como a viscose e o acetato, são produzidas em laboratório com matérias-primas naturais, como a celulose extraída da madeira, enquanto as fibras sintéticas, como a poliamida e o poliéster, são elaboradas de derivados de petróleo.

Para transformar a fibra em linha, é preciso fiá-la, ou seja, torcê-la aos poucos até transformá-la em um fio. Atualmente, existem máquinas de fiar manuais e automatizadas.

Gerson Gerloff/Pulsar Imagens



🎯 Dica de visitação

Na região em que você vive existem artistas que trabalham com tecidos ou com tecelagem? Se houver, procure visitar seus ateliês com o professor e os colegas.

▶ À esquerda, artesã usando uma roca, um tipo de máquina de fiar manual em que um pedal ajuda a torcer a fibra. Antonina (PR), 2017.

▶ de forma industrial.

A partir desse momento, novos materiais e novos métodos de produção começaram a ser explorados pelos artistas, o que influenciou a produção da arte contemporânea. No Brasil, além de Sonia Gomes, podemos citar Arthur Bispo do Rosário (1909-1989) como um dos principais artistas que utilizaram o tecido e o bordado em sua arte.

Aproveite o momento para problematizar o fato de o bordado ter se tornado uma tarefa doméstica atribuída geralmente às mu-

lheres. Proponha questões para que os alunos reflitam sobre a construção dos papéis sociais do homem e da mulher no decorrer do tempo e verifique se eles acham que mulheres e homens sempre puderam exercer as mesmas profissões. A partir das respostas deles, fale sobre a importância de cada vez mais romper com os estereótipos relacionados às mulheres e aos homens e abrir espaço para refletir a respeito da igualdade para ambos.

Por meio do trabalho com os conteúdos desta dupla de páginas, buscamos relacionar o tecido, material utilizado pela artis-

▶ ta Sonia Gomes, com outras formas de expressão artística, como a tecelagem. Desse modo, os alunos desenvolvem a habilidade EF69AR05, ao analisar materiais nas diferentes produções artísticas visuais, ampliando seu repertório de possibilidades. Além disso, apresentamos aos alunos os artesãos, a fim de que comecem a reconhecer e diferenciar as categorias de artistas, artesãos, entre outros, no sistema das artes visuais, desenvolvendo a habilidade EF69AR08.

Experimente

Propomos aqui que os alunos realizem duas experimentações relacionadas à tecelagem. É aconselhável que esse tipo de procedimento seja realizado em uma sala especialmente preparada para ser usada como ateliê das aulas de Arte. Ela deve dispor de mesas, cadeiras, lousa e estantes em que os materiais artísticos estejam acessíveis para os estudantes, além de pia com sabonete e toalhas de papel. Caso a escola não tenha um local específico para ser usado como ateliê, junte as carteiras na sala de aula e forme mesas grandes. Oriente os alunos a sempre forrar as mesas com jornal, papel kraft ou plástico para evitar sujeira. Para mais orientações sobre o ambiente de aprendizagem, consulte o **Manual do Professor – Orientações Gerais**.

Durante as aulas de Arte, os alunos devem aprender que o material precisa estar organizado sobre a mesa para evitar idas e vindas e que é preciso deixar a sala em ordem ao final da atividade para evitar acidentes e para que a próxima turma possa trabalhar adequadamente. Procure desenvolver com os estudantes atitudes que favoreçam o trabalho nas aulas de Arte, como respeito, organização e paciência para ouvir e para esperar a vez de falar. Nesse processo, é necessário que você atue como mediador, organizando o espaço e estimulando a cooperação e o trabalho da turma.

É necessário que os alunos sejam cuidadosos ao manusear os materiais necessários no trançado com papel, pois as tiras podem se rasgar durante o processo. Antes de iniciar os trançados propriamente ditos, sugira que façam pequenas experimentações sobre a carteira, a fim de que percebam de que forma as tiras se encaixam, como elas ficam sobrepostas quando trançadas, etc. Peça que observem especialmente quando as tiras devem ficar retas, paralelas ou perpendiculares umas em relação às outras. Depois que os alunos

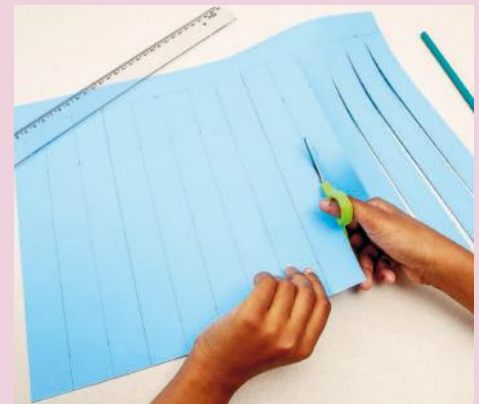
tiverem treinado um pouco, você pode incentivá-los a explorar outras combinações de cores, comprimentos e larguras de tiras.

Experimente

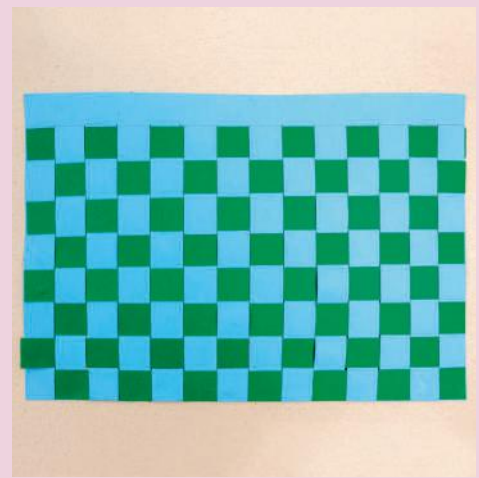
Vamos tecer com papel?

Para entender melhor como a urdidura e a trama dão origem ao tecido, que tal experimentar tecer com papel? Você vai precisar de folhas de cartolina ou de papel-cartão em cores diferentes, régua, lápis preto, tesoura com pontas arredondadas e cola bastão.

- 1) Escolha uma cor de papel para começar. Ela será a "trama" do seu "tecido". Posicione a folha na vertical e, com o auxílio da régua e do lápis, marque tiras de 3 cm de largura. Depois, use a tesoura para recortá-las.
- 2) Em seguida, escolha outra cor de papel para fazer a "urdidura". Dessa vez, posicione a folha na horizontal. Com a régua e o lápis, marque uma borda de 3 cm no topo do papel, também na horizontal. Depois, marque tiras de 3 cm de largura e recorte-as até a borda demarcada, criando uma espécie de franja.



- 3) Para criar seu tecido de papel, posicione a urdidura sobre a mesa, com as franjas voltadas para você. Então, comece a tecer as tiras da trama, uma de cada vez. Para isso, escolha uma das laterais do papel e comece passando a tira da trama por cima de uma tira da urdidura, depois por baixo da próxima tira, e assim sucessivamente, até chegar à outra lateral. Finalize colando as pontas das tiras para que o "tecido" não se desfaça. Se necessário, use a tesoura para dar acabamento.



E com papelão e lã?

Agora, a proposta é tecer com papelão e lã. Para isso, você vai precisar de papelão, tesoura com pontas arredondadas, fita adesiva e fios de lã de diversas cores.

- 1 Para começar, recorte um quadrado de papelão na medida 15 cm × 15 cm. Ele será a base do seu tear.
- 2 Depois, enrole um fio de lã comprido no pedaço de papelão para formar a urdidura. Comece fixando a ponta do fio de lã no verso do pedaço de papelão com fita adesiva. Em seguida, dê cinco voltas, deixando um espaço de cerca de 2,5 cm entre cada fio da urdidura. Use a fita adesiva para fixar a outra ponta do fio no verso do papelão.

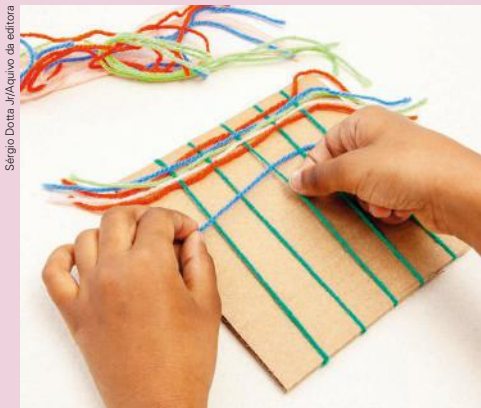


Sérgio Dotta Jr/Aquivo da editora

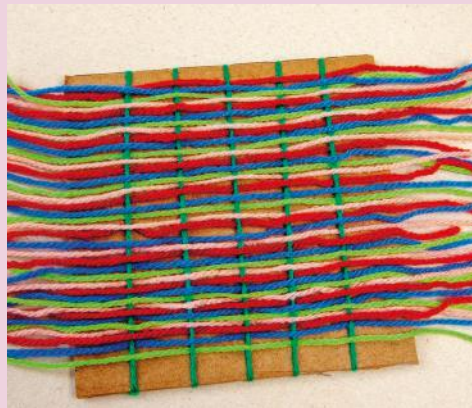


Sérgio Dotta Jr/Aquivo da editora

- 3 Com a urdidura pronta, é hora de começar a tecer. Corte fios de lã coloridos com cerca de 25 cm de comprimento cada. Passe um fio de cada vez pela urdidura, primeiro por baixo e depois por cima, alternando dessa forma até o final. Depois, amarre cada ponta dos fios com um nó, de dois em dois fios.



Sérgio Dotta Jr/Aquivo da editora



Sérgio Dotta Jr/Aquivo da editora

- 4 Retire a fita adesiva do verso do trabalho e dê um nó nas pontas dos fios, amarrando-as ao fio da urdidura imediatamente ao lado de cada ponta. Depois, com cuidado, puxe o papelão e sua peça estará pronta.

Para concluir

Terminadas as atividades, reflita sobre as questões a seguir e depois converse com os colegas e o professor sobre suas impressões.

- Com que material você achou mais fácil tecer? Por quê?
- Você teve alguma dificuldade no decorrer da experimentação? Qual? Como ela foi resolvida?

Respostas pessoais.

As mesmas orientações dadas para a primeira experimentação valem para o trabalho com papelão e lã. Nesse caso, oriente os alunos a prestar atenção à espessura dos fios, que, em alguns casos, pode dificultar o trabalho. Também é interessante que eles realizem testes usando diferentes tipos de fios e de linhas.

Ao término de cada atividade, pode-se organizar uma exposição na sala para que todos vejam os trabalhos de arte produzidos. Pensem, juntos, na melhor forma de dispor as criações no espaço disponível. Após a exposição, a turma pode participar de uma roda de discussão, observando os materiais e as técnicas empregadas para a realização dos trabalhos e as dificuldades enfrentadas, por exemplo.

Por meio dessas propostas, damos prosseguimento à habilidade EF69AR05, que se refere à experimentação de processos relacionados à tecelagem e às obras de Sonia Gomes, feitas com tecido e outros materiais, aproximando, dessa forma, o que foi aprendido aqui às práticas poéticas da artista.

A renda

Neste momento, tratamos da produção de renda no Brasil como forma de diálogo com a cultura e a identidade nacionais. Verifique se os alunos têm alguma vivência com esse tipo de produção e deixe que eles falem livremente sobre o que conhecem.

Promova a leitura compartilhada do texto e das imagens com os alunos, destacando pontos como a importância da renda como forma de produção artesanal e cultural no Brasil. Pergunte a eles se existem peças de renda em suas casas (toalhas de mesa, por exemplo) e se sabem quem as fez ou de onde elas vieram. Se achar interessante, peça que tragam algumas dessas peças para a sala de aula e, em pequenos grupos, procurem identificar os tipos de renda que as compõem.

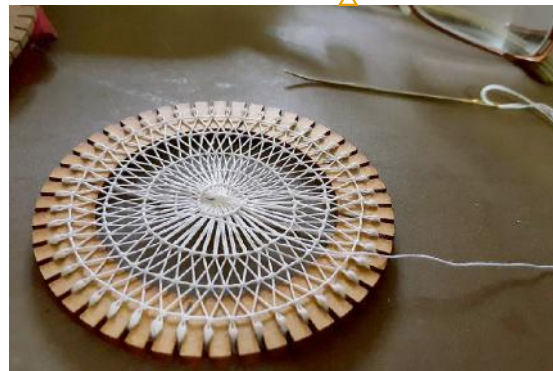
A renda

A renda é um tipo de tecido fino e delicado que se caracteriza pelos desenhos formados por sua trama mais aberta, cheia de pequenos furos. Tradicionalmente, as rendas são produzidas manualmente, com diversas técnicas e diferentes ferramentas.

A renda nhanduti, por exemplo, criada pelos indígenas guarani do Paraguai, é produzida com linha e agulha de costura, a partir de um pequeno tear circular. Seu nome vem da palavra guarani *nhanduti*, que significa “teia de aranha”, em referência aos desenhos formados pelos nós e pelo entrelaçamento dos fios.

Outro tipo de renda produzida com linha e agulha de costura é a renascença. Originada na Europa, mais especificamente em Veneza, na Itália, chegou ao Brasil no período da colonização.

Exemplo de renda nhanduti.



Reprodução/Arquivo da editora



Roberto Guedes/Secom, PB

Produção de renda renascença. João Pessoa (PB), 2014.

Para produzir a renda renascença, primeiro é necessário desenhar um molde e prendê-lo a uma espécie de almofada, que torna o trabalho mais estável. Depois, alinha-se o risco com o lacê, um tipo de fita plana de algodão, para, então, passar a agulha com a linha nas áreas vazadas, formando a renda.

No Brasil, existem vários polos de produção da renda renascença. Um dos mais famosos é o da região do Cariri, na Paraíba. Nesse território, formado por municípios como Monteiro e Camalaú, cerca de 20% da população feminina trabalha com a produção e a comercialização de renda. Várias dessas mulheres estão organizadas em associações ou cooperativas, que ajudam a fazer com que seu trabalho seja reconhecido e valorizado.

► **alinhar:** costurar provisoriamente com pontos largos.

60 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Sugestão de atividade complementar: Debate

Para ampliar o trabalho com a seção, sugerimos que você proponha aos estudantes um debate. Divida a turma em grupos de três ou quatro alunos. Depois, dê um tempo para que reflitam e discutam sobre as perguntas a seguir:

- Qual é a importância de se preservar o ofício das rendeiras?
- De que forma a cidadania está presente nos projetos de profissionalização das rendeiras?

- O que você acha de, muitas vezes, as rendeiras produzirem algo a que elas não vão poder ter acesso? Isso parece certo ou errado? Por quê?

Após as conversas nos grupos, peça que formem uma roda e compartilhem suas reflexões com toda a turma. Nesse momento, atue como mediador. Estimule a reflexão dos alunos apresentando diferentes pontos de vistas sobre as questões debatidas.

Além das agulhas, outra ferramenta usada para fazer renda são os bilros, um tipo de peso de madeira que dá nome à renda de bilros. Típica de Florianópolis, em Santa Catarina, mas presente em outras regiões litorâneas brasileiras, a renda de bilros também é confeccionada sobre uma almofada, chamada rebolo. Sobre ela, é posicionado o desenho, feito em um cartão chamado pique, que é demarcado por furos. Para produzir a renda, começa-se usando alfinetes para prender os fios de linha na almofada. Depois, eles são movidos com a ajuda dos bilros para formar o desenho da renda. Essa movimentação é bastante rápida e produz um som muito característico.



Rita Barreto/Acervo da fotografia

Confeção de renda de bilros no Rio Grande do Norte, 2012.

Experimente

Agora, vamos recriar as formas da renda em papel?

As rendas são conhecidas por desenhos formados pelos espaços abertos na trama. Vamos explorar essa característica criando formas parecidas com as de uma renda? Para isso você vai precisar de uma folha de papel sulfite, lápis preto, um molde redondo com cerca de 20 cm de diâmetro (pode ser um prato ou uma tampa) e tesoura com pontas arredondadas.

- 1▶ Para começar, com a ajuda do molde redondo, trace um círculo na folha de papel sulfite e, depois, recorte-o.
- 2▶ Em seguida, dobre o círculo de papel ao meio. Depois, dobre ao meio de novo e mais uma vez, até chegar a um formato parecido com o de um triângulo.
- 3▶ Agora, com a tesoura, recorte pequenas formas nas laterais do triângulo. Lembre-se de que o desenho será formado por esses cortes que você fizer no papel.
- 4▶ Quando terminar, desdobre o papel e observe o resultado: Os recortes formaram desenhos parecidos com os de uma renda?

Para concluir

Depois de realizada a experimentação, converse com os colegas e o professor sobre estas questões:

- Qual foi sua maior dificuldade durante a atividade? Por quê?
- Os desenhos formados pelos recortes ficaram como você havia imaginado inicialmente? **Respostas pessoais.**



Sérgio Dotta // Arquivo da editora



Sérgio Dotta // Arquivo da editora

Experimente

Incentive os estudantes a explorar diferentes formas de recorte para criar suas rendas. Oriente-os para que observem as imagens do **Livro do Estudante** que mostram diferentes tipos de renda e para que, se desejarem, se inspirem nesses desenhos característicos para criarem suas rendas de papel.

Ao apreciar as imagens com eles, destaque as formas que são criadas nos desenhos dessas rendas e ajude-os a elaborar hipóteses sobre como podem recortar seus papéis dobrados para criar figuras semelhantes. Proponha que criem várias versões de suas rendas, experimentando pequenas variações de uma para outra, e incentive-os a comparar os resultados e a observar as mudanças obtidas em cada variação.

Outra forma de explorar as rendas apresentadas no **Livro do Estudante** como referência para a criação dos trabalhos dos alunos é pedir que façam desenhos de observação das imagens. Depois, eles podem observar detalhes das texturas e passar os desenhos para as folhas que vão recortar para criarem as rendas de papel.

Por meio do conteúdo dessas páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR05, ao analisar as rendas tradicionais brasileiras, como formas de expressão artística, e experimentar procedimentos que se assemelham a essas produções como forma de ampliar o repertório dos alunos para as possibilidades de criação em artes visuais. Além disso, o conteúdo possibilita continuar o desenvolvimento da habilidade EF69AR04, ao analisar os elementos constitutivos das artes visuais, como as linhas e as formas geradas pelos desenhos em renda, na apreciação artística.

O bordado

Antes de ler o texto com os alunos, peça a eles que observem as imagens e descrevam o que veem, falando sobre o tipo de material que eles reconhecem, como ele é usado, quais são os produtos criados com esse material, etc.

Depois, promova a leitura do texto e das legendas e dê alguns instantes para que os estudantes notem, por meio das imagens, a diferença entre bordar à mão e bordar à máquina. Explique que mesmo o bordado à máquina geralmente requer alguém manuseando o equipamento para que os desenhos sejam formados corretamente.

Conduza a leitura das imagens da obra de Rosana Paulino e a comparação com os exemplos de bordado vistos até aqui. Deixe que os alunos falem livremente e compartilhem suas impressões uns com os outros. Espera-se que eles percebam que, diferentemente dos exemplos de bordados, mais “delicados”, na obra de Rosana Paulino as costuras são intencionalmente mais agressivas, grosseiras. Também pode chamar a atenção da turma o fato de as imagens terem sido transferidas para o tecido na obra da artista.

A agressividade com que as costuras foram feitas e os locais onde foram aplicadas podem levar os estudantes a concluir que a obra propõe uma reflexão sobre as diferentes formas de violência contra a mulher. Além disso, a obra leva a uma reflexão sobre o racismo, especificamente o sofrido pela mulher negra, que está na base da pirâmide social do Brasil. Durante a discussão, questione os alunos se enxergaram isso na obra.

Pergunte se sabem os significados da palavra “bastidor” e questione qual deles se relaciona melhor a ela. Se necessário, faça uma pesquisa no dicionário com eles. Pergunte também como são as pessoas representadas e ajude-os a perceber que nas imagens aparecem apenas mulheres negras. Questione se acham que isso é proposital e deixe que reflitam sobre o assunto, formulando hipóteses sobre a intenção da artista.

O bordado

O bordado é um tipo de decoração em tecido feito com agulha e linha, à mão ou à máquina. A técnica surgiu durante a Antiguidade, entre povos como os babilônios e os egípcios, com o objetivo de ornamentar vestimentas. Posteriormente, durante a Idade Média, tornou-se bastante popular na Europa.

No bordado manual, costuma-se usar um bastidor, uma espécie de moldura de madeira ou de plástico, para deixar o tecido esticado. Depois, risca-se a imagem que será bordada e se usam linha e agulha para criar os pontos que vão contornar e preencher o desenho. Existem muitos pontos de bordado e a escolha daqueles que vão ser usados em cada parte do trabalho pode alterar bastante o resultado.

Os fios usados para bordar podem ser os mais variados: de algodão, de seda, de linho, de rafia, de ouro, de prata, ou ainda de fibras sintéticas, como o náilon, o acrílico e o celofane. Além dos fios, no bordado pode-se usar lantejoulas, canutilhos, pérolas, pedras preciosas, contas de vidro ou de madeira, sementes, conchas, entre muitos outros elementos.

Marco Antonio SáfPulsar Imagens



Mulher bordando na Associação de Inclusão Social Bordadeiras de Penedo (Aisbope). Penedo (AL), 2010.

Mélicolm Perik, Editorial/ arismages/Alamy Live News/Fotoarena



Bordado com fio de ouro realizado em uma embalagem para presente japonesa, 1840-1870.

R. Boe/Shutterstock



Bordado à máquina.

62 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

No trabalho de Rosana Paulino apresentado, é interessante que os alunos percebam como a artista se apropriou de materiais como o bastidor, a linha, o tecido e a agulha e subverteu seus usos. Em vez de criar um bordado ou uma costura tradicional, realizou intencionalmente uma costura grosseira, formando uma sutura, algo que fecha na marra, à força, e que, nessa obra, remete à violência e ao silenciamento que muitas mulheres sofrem. Se achar interessante, promova mais questões para que os alunos reflitam sobre a subversão feita pela artista dos materiais e sobre as temáticas abordadas na obra.

Comente com os alunos que a costura faz parte das atividades consideradas tipicamente femininas. Isso remonta ao século XVI, quando a arte era separada em duas modalidades: alta e baixa. A pintura histórica, feita quase exclusivamente por homens, era considerada alta. As artes domésticas, incluindo-se aí o bordado e a costura, eram classificadas como baixas. A partir da década de 1970, com o movimento feminista, a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres ganhou mais força, pondo em xeque esse tipo de diferenciação.

Atualmente, o bordado tem conquistado cada vez mais espaço entre artistas contemporâneos, que, muitas vezes, se apropriam de elementos desse processo artístico e os subvertem para criar suas obras de arte.

Um exemplo disso é a artista Rosana Paulino (1967-), que se apropria de materiais típicos do bordado, como os bastidores, para criar obras que discutem questões relacionadas à violência contra a mulher, ao preconceito e ao papel da mulher na sociedade. Observe as imagens a seguir.



Fotos: © Rosana Paulino/Arquivo da artista

- As obras de Rosana Paulino se parecem com os bordados vistos nas imagens anteriores? Por quê?
- O que as costuras grosseiras sobre a boca e os olhos das mulheres podem significar nessas obras? **Respostas pessoais.**

▲ Obras da série *Bastidores*, de Rosana Paulino, 1997 (imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30 cm Ø cada peça).

Experimente

Que tal criar bordado em bandeja de isopor?

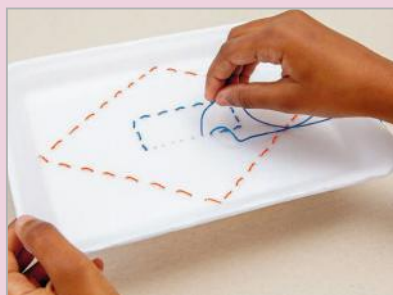
A proposta agora é que você experimente a técnica do bordado de uma forma diferente. Para isso, você vai precisar de uma bandeja de isopor limpa, no formato que preferir, lápis preto, linha de bordado em cores variadas e tesoura com pontas arredondadas.

- 1 Com o lápis, faça furos no fundo da bandeja, formando um desenho. Pode ser uma forma geométrica, por exemplo.
- 2 Depois, usando linha de bordado na cor que preferir, alinhe o desenho com as mãos. Para isso, passe a linha em um furo de cada vez, primeiro por cima, depois por baixo, e assim sucessivamente.
- 3 Quando terminar de alinhar, lembre-se de dar um nó na ponta da linha para arrematar e use a tesoura para cortar o excesso.
- 4 Se quiser, utilize mais de uma cor de linha no seu bordado.

Para concluir

Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre estas questões:

- Você gostou de experimentar esta técnica? Por quê?
- Como você avalia o produto que realizou? **Respostas pessoais.**



Sérgio Dantas/Arquivo da editora

Experimente

Neste momento, ao realizar uma atividade de desenho com uma linha de costura ou bordado no suporte plano, os alunos estão gradualmente passando de trabalhos bidimensionais para tridimensionais, já que estão produzindo, agora, um relevo.

Levando isso em conta, estimule-os a explorar as várias possibilidades de se trabalhar com a linha física. Sugira, por exemplo, que entrelacem e amarrem os fios, acumulem pequenos pedaços de linhas em algumas partes da bandeja de isopor, façam o desenho inteiro usando apenas uma linha, etc.

Nesta dupla de páginas, seguimos com o desenvolvimento da habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, por meio da apresentação contextualizada de obras da artista Rosana Paulino, com o objetivo de ampliar a experiência estética dos estudantes e o repertório relacionado às práticas artísticas e seus contextos. Também continuamos o desenvolvimento da habilidade EF69AR05, ao experimentar e, por consequência, analisar diferentes formas de expressão artística, como o bordado, ampliando o repertório sobre as possibilidades de criação em artes visuais.

Material Digital



No **Projeto Integrador “Arte e diversidade cultural”**, do 2º bimestre, disponível no Material Digital, há uma proposta de trabalho interdisciplinar com o objetivo de aprofundar as habilidades de Arte e desenvolver habilidades de Matemática.

4 Mais perto de Sonia Gomes

Habilidades da BNCC
(p. 64-67)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01) (EF69AR02)

Nesta seção, ao estudar a biografia, a trajetória, as obras e a poética de Sonia Gomes, os alunos terão oportunidade de estabelecer relações entre as características que identificaram na obra *Tecendo a Manhã I* e o conjunto de obras da artista, compreendendo de que modo o trabalho estudado no capítulo se relaciona à sua formação e à sua produção de maneira geral.

Inicie a leitura dos textos da seção retomando o que foi apreciado e discutido em relação à obra *Tecendo a Manhã I*. Relembre os materiais e as técnicas utilizadas pela artista, os múltiplos sentidos do título e suas relações com a pergunta norteadora da unidade: **A arte pode expressar quem somos?**

Questione os alunos sobre as informações apresentadas a respeito da família da artista e sua história. Chame a atenção para o fato de que a avó da artista era costureira e pergunte se os estudantes acham que isso pode ter exercido alguma influência em sua produção e se sua obra reflete também parte de sua história, lembrando alguns aspectos já vistos neste capítulo sobre as criações da artista.

Ao prosseguir com a leitura, você também pode destacar o interesse da artista pela costura desde jovem e as experiências que ela realizava com as próprias roupas. Destaque que ela sempre explorou os materiais e procedimentos de corte e costura de forma inusitada e experimental, indo além das técnicas convencionais. Aproveite esse fato para discutir com a turma a ideia de que, além do tema ou do conteúdo das obras, a materialidade das produções artísticas pode expressar algo sobre quem as produziu.

Conduza a discussão por meio de questionamentos como: “Qual é a relação da artista Sonia Gomes com os materiais

4 Mais perto de Sonia Gomes

Sonia Gomes passou o início da infância sob os cuidados da avó materna, que era costureira, parteira e benzedeira. Após a morte da mãe, quando tinha 4 anos, foi viver com a família do pai.

Ainda na adolescência, desconstruía suas roupas para dar a elas um toque pessoal, já que não gostava de usar peças compradas prontas nas lojas. Aos poucos, suas intervenções foram ficando cada vez maiores, mas ela não considerava arte aquilo que produzia. Quando adulta, trabalhou como professora e formou-se em Direito. Depois de um tempo, passou a fazer bolsas e colares com materiais achados e doados, mas as lojas que procurava não se interessavam em vender as peças produzidas por ela.



André Fossati/Arquivo do fotógrafo

▶ A artista mineira Sonia Gomes em seu ateliê, São Paulo (SP), 2015.

Foi só depois de passar uma temporada nos Estados Unidos e ouvir comentários de especialistas sobre seu trabalho que Sonia Gomes começou a entender e a apropriar-se melhor daquilo que já produzia de forma intuitiva. De volta ao Brasil, começou a participar de diversas exposições coletivas e individuais. Embora sempre tenha se interessado por arte, Sonia só expôs seus trabalhos pela primeira vez aos 46 anos.

◀ Sonia Gomes costura uma de suas obras em seu ateliê, na cidade de São Paulo (SP), 2017.



Gabriel Cabral/Fotopress

64 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

e o procedimento de corte e costura, como os tecidos que ela utiliza em *Tecendo a Manhã I*?”; “Conhecendo um pouco da história da artista, vocês acham que esses materiais têm valor afetivo para ela?”; “Ao escolher esses materiais para realizar seus trabalhos, vocês acham que ela está fazendo referência à própria história? Por quê?”.

Em 2012, Sonia Gomes foi indicada pela primeira vez ao Prêmio PIPA, que premia artistas visuais brasileiros contemporâneos que têm se destacado por seu trabalho. Em 2015, foi a única brasileira a participar da mostra principal da 56ª Bienal de Veneza, uma das mais importantes exposições periódicas de arte do mundo.

Com curadoria do nigeriano Okwui Enwezor (1963-), o tema dessa edição da Bienal foi “Todos os futuros do mundo” e buscou fazer o público refletir sobre os diferentes problemas que afligem nossa sociedade.



Sonia Gomes/Cortesia da artista e da Galeria Mendes Wood DM, São Paulo.

Mundo virtual

Para conhecer mais Sonia Gomes, suas obras e sua relação com a memória, leia o artigo “As mãos de ouro de Sonia Gomes: costura e memória”. No *link*, também é possível assistir a um vídeo em que a própria artista fala de suas produções. Disponível em: <www.ufrgs.br/arterversa/?p=1471>. Acesso em: 15 ago. 2018.

► Obras de Sonia Gomes expostas na 56ª Bienal de Veneza, Itália, 2015.

Atualmente, Sonia Gomes vive e trabalha na cidade de São Paulo. Suas criações têm forte ligação com o seu passado e com o tempo, aspectos que podem ser percebidos tanto pelos materiais que a artista usa em suas obras quanto pelas cores e pelos procedimentos artísticos.

Apesar de não se preocupar em rotular suas produções, as cores, as amarrações e o fazer manual são reflexos das raízes afro-brasileiras da artista. Filha de mãe negra, Sonia Gomes afirma que suas obras transparecem muito de sua identidade afro-brasileira.

Nesta dupla de páginas, por meio da apresentação de aspectos da vida e da obra de Sonia Gomes, ampliamos o desenvolvimento da habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar formas distintas das artes visuais contemporâneas brasileiras, contextualizando o trabalho dessa artista com sua história e os elementos e processos de criação que envolvem suas produções. Isso para ampliar a experiência dos alunos com diferentes contextos de produção e práticas artístico-visuais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

O trabalho aqui proposto também permite seguir com o desenvolvimento da habilidade EF69AR02, ao analisar diferentes estilos visuais de modo contextualizado no tempo e no espaço, a fim de que os alunos percebam que as produções artísticas estão ligadas a contextos de produção variados.

Outras obras de Sonia Gomes

Antes de ler o texto com os alunos, peça a eles que observem as imagens apresentadas nesta dupla de páginas e que descrevam o que veem, comentando os materiais que conseguem reconhecer, o modo como as obras estão expostas, como elas podem ser apreciadas, se reconhecem pontos, linhas e texturas e o que mais achar interessante, sempre retomando o percurso feito até o momento para que relacionem as primeiras obras da artista apresentadas a estas. Desse modo, os estudantes podem perceber que os trabalhos da artista possuem características comuns que ajudam a perceber sua poética.

Em seguida, promova a leitura do texto e oriente a apreciação das imagens. Se julgar interessante e houver interesse dos alunos, proponha uma pesquisa mais detalhada sobre alguma das obras de Sonia Gomes apresentadas na seção ou sobre outras que não foram citadas.

O trabalho da artista Sonia Gomes expressa nossa relação com a vestimenta, os tecidos e como isso pode ser mostrado e utilizado em obras de arte. Apesar de a artista não mencionar diretamente as estampas e os tecidos africanos como referência para seu trabalho, em algumas de suas obras essas influências podem ser percebidas. Você pode aproveitar esse gancho para propor uma atividade sobre tecidos africanos, abordando as relações entre vestimenta, identidade e memória.

Uma sugestão é falar com os alunos sobre os tecidos *kente*, tradicionais dos povos Ashanti. No *site* do Geledés – Instituto da Mulher Negra –, há imagens desse tipo de tecido e um pouco de sua história (disponível em: <www.geledes.org.br/kente-os-tecidos-dos-reis-africanos/>. Acesso em: 8 maio 2018).

Depois de mostrar alguns exemplos de tecido *kente* aos alunos e contar sobre sua origem, peça que prestem aten-

Outras obras de Sonia Gomes

Na obra *Memória*, de 2004, exibida na exposição *Risco do tempo*, Sonia utiliza técnicas semelhantes às de *Tecendo a Manhã I, II e III*. O ponto de partida da artista são roupas usadas, que foram amarradas, torcidas e costuradas a outros pedaços de tecidos e rendas e a fragmentos de diversos materiais, em uma composição que lembra um varal de roupas.



Sonia Gomes/Cortesia da Artista e Mendes Wood DM São Paulo, Nova York e Bruxelas.

▲ *Memória*, de Sonia Gomes, 2004 (costura, amarrações, tecidos, rendas e fragmentos diversos, 140 cm x 270 cm).

Já em *Mãos de ouro*, de 2008, Sonia Gomes usa papel para elaborar um livro. Nas páginas, a artista faz amarrações, colagens e costuras utilizando rendas e tecidos, além de marcações com grafite e caneta. O título da obra remete ao nome de uma enciclopédia de trabalhos artesanais voltada especialmente para mulheres, publicada no Brasil nas décadas de 1960 e 1970.



Xara/Fotografias/Cortesia da Artista e Mendes Wood DM São Paulo, Nova York e Bruxelas.

▶ *Mãos de ouro*, de Sonia Gomes, 2008 (grafite, caneta, costura, amarrações, tecidos e rendas variados sobre papel, 47 cm x 37 cm).

66 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

ção a detalhes, como texturas, padrões decorativos e cores. Proponha questões para estimular a apreciação: “Que cores são usadas nesses tecidos?”; “Eles combinam?”; “Vocês acham que são cores fortes ou leves? Por quê?”; “Vocês já viram tecidos parecidos? Onde?”; “O que vocês acham das roupas e dos trajes confeccionados com os tecidos *kente*?”; “São parecidos com as nossas roupas?”; “Quais as diferenças?”; “Há trajes parecidos na cultura brasileira?”; “Em que contextos e situações são usados?”.

Aproveite para chamar a atenção dos alunos para a influência da arte têxtil africana em trajes usados ainda hoje em folgedos e festas típicas brasileiras, como o Reisado, a Congada, entre outros.

Em *Oratório*, de 2012, a base escolhida pela artista é uma antiga gaiola. Explorando aplicações de pedaços de tecido torcidos, linhas, fios, uma cúpula de vidro e flores artificiais, Sonia criou uma obra de arte tridimensional que também foi pendurada por fios transparentes no espaço de exposição.



Sonia Gomes/Cortesía da Artista e Mendes Wood DM São Paulo, Nova York e Bruxelas.

Oratório, de Sonia Gomes, 2012 (amarrações, tecidos, rendas e fragmentos diversos sobre gaiola de arame, 250 cm x 33 cm x 26 cm).



Mundo virtual

Visite a página da galeria que representa Sonia Gomes para saber mais sobre o trabalho da artista. Disponível em: <www.mendeswooddm.com/pt/artist/sonia+gomes/about>. Acesso em: 17 abr. 2018.

Critique

⚠ Não escreva no livro!

Agora que você conheceu alguns trabalhos de Sonia Gomes e um pouco de sua trajetória, chegou a hora de compartilhar suas impressões acerca dos trabalhos da artista com o professor e os colegas. Depois, você vai escrever um texto crítico, com base nas orientações a seguir.

- 1▶ Para começar, reflita sobre as motivações de Sonia Gomes e sobre os materiais e as técnicas utilizados por ela. A seguir, listamos algumas questões que podem ajudar nessa reflexão.
 - Os temas abordados por Sonia Gomes em seus trabalhos são relevantes para você? Explique.
 - As obras da artista fizeram com que você refletisse sobre algum aspecto de sua vida? Qual?
 - Os materiais e as técnicas usados pela artista são significativos para você? Por quê?
- 2▶ Procure identificar os aspectos que fizeram você gostar ou não das obras. Organize-os em uma lista com duas colunas, uma para cada categoria.
- 3▶ Em seguida, tendo em vista a reflexão feita e a lista elaborada, decida qual ponto de vista você defenderá em seu texto e elabore argumentos que expliquem por que gostou ou não das obras.
- 4▶ Elabore a primeira versão do texto e compartilhe-a com um colega. Ouça as sugestões que ele tem a fazer sobre seu texto e dê suas opiniões também.
- 5▶ Considerando as sugestões do colega, revise seu texto, fazendo os ajustes necessários, e elabore a versão final. Não se esqueça de criar um título adequado para o texto, que antecipe para o leitor seu ponto de vista sobre o trabalho da artista.
- 6▶ Na data combinada com o professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre a obra de Sonia Gomes. Para se preparar, selecione alguns trechos do seu texto que possam ser lidos para o professor e os colegas durante a discussão.

Arte e memória • CAPÍTULO 2

67

Critique

Sempre que os estudantes forem elaborar textos críticos sobre os artistas e obras estudados, é importante lembrá-los de apresentar argumentos que sustentem suas observações e análises. Oriente-os para que revisitem as imagens apresentadas no decorrer do capítulo a fim de observá-las em meio a todo o contexto.

Se achar pertinente, peça aos alunos que se reúnam em pequenos grupos para discutir as questões indicadas no item 1 e outras que surgirem dessa conversa. Isso pode ajudá-los a refletir sobre a obra de Sonia Gomes e a organizar as ideias e opiniões para construir sua crítica e realizar a escrita do texto.

Nesta dupla de páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR01, ao pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais por meio dos trabalhos de Sonia Gomes, agora conhecendo mais seus contextos de produção e sua poética, a fim de ampliar o repertório dos alunos. Além disso, o conteúdo permite o trabalho com a habilidade EF69AR02, ao pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando a produção da artista de modo a explicitar suas relações com o tempo e o espaço.

Texto complementar

A respeito do trabalho de Sonia Gomes, leia o trecho disponível no site da galeria Mendes Wood:

Sonia Gomes trabalha com a produção de esculturas e instalações concebidas a partir de numerosos materiais de distintas histórias — como roupas e mobiliários — e das possíveis combinações espirituais entre tais elementos. Suas composições se iniciam por meio de práticas espontâneas e desinteressadas de desconstrução e remontagem de artefatos cotidianos que cruzam seu caminho, formando corpos num processo conduzido por uma rara intuição, capaz de vivificar e propor novos sentidos para o que está no mundo.

Disponível em: <www.mendeswooddm.com/pt/artist/sonia-gomes>. Acesso em: 19 set. 2018.

Um pouco de história da arte

Habilidades da BNCC
(p. 68-71)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01) (EF69AR02)

Os tecidos e a tecelagem

Nesta seção, buscamos fazer um apanhado histórico sobre a arte da tecelagem, que esteve presente desde o início da história da humanidade. É importante que, durante esse estudo, os alunos façam relações com o que já viram sobre os procedimentos artísticos contemporâneos e esse tipo de técnica.

Promova a leitura compartilhada do texto com os alunos, procurando destacar as várias relações possíveis entre tecelagem, vestimenta, moda, comportamento, memória e identidade. Para introduzir a reflexão, converse com a turma sobre os significados que as roupas podem ter em nossas vidas. Busque sempre partir das experiências dos estudantes e, se julgar necessário, retome algumas das discussões realizadas no capítulo anterior, quando tratamos de *figurino* e *cosplay*, por exemplo.

UM POUCO DE HISTÓRIA DA ARTE

Os tecidos e a tecelagem

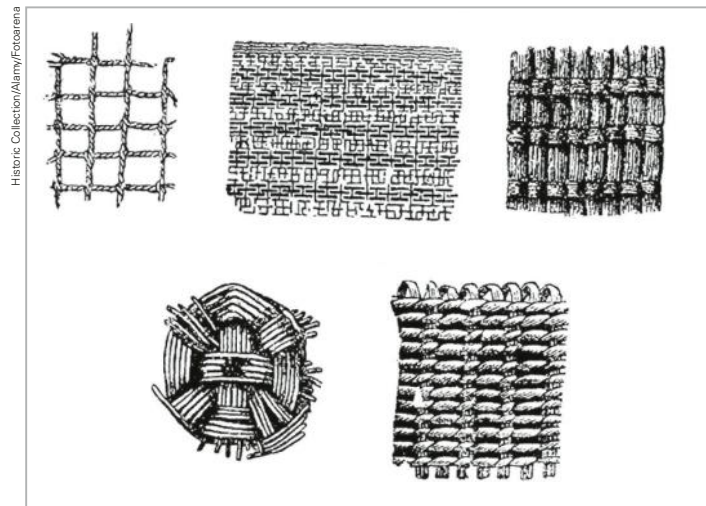
Os tecidos fazem parte da história da humanidade. Com eles nos vestimos e criamos objetos para nosso conforto e para decoração, entre outras finalidades. Evidências arqueológicas mostram que a tecelagem é uma das técnicas mais antigas desenvolvidas pela humanidade e tem acompanhado a história das diversas sociedades em diferentes épocas e culturas.

As pesquisas mais recentes mostram que a humanidade conhece a tecelagem desde o Paleolítico, o período mais antigo da Pré-História. Provavelmente, as primeiras roupas produzidas pelos seres humanos pré-históricos foram feitas unindo peles de animais com o auxílio de fios e de fibras vegetais. Acredita-se que a técnica da tecelagem tenha surgido com a tessitura de redes, que inicialmente eram utilizadas para caçar e para fazer armadilhas, e também de cestas, usadas para transporte e armazenagem.



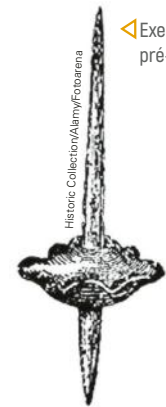
Natural History Museum, Viena/
Cedido pelo Museu de História Natural de Viena, Áustria.

Fragmento de tecido pré-histórico encontrado nas minas de sal de Hallstatt, na Áustria.



Historic Collection/Alamy/Fotorena

Exemplos de tecidos pré-históricos.



Historic Collection/Alamy/Fotorena

Exemplo de agulha pré-histórica.



Exemplos de linhas pré-históricas.

68 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Texto complementar

A arte e suas formas de representação acompanham o ser humano em toda a sua vida. O *design* têxtil tem um papel de grande significado neste sentido, não só pelo artista que o concebe em sua criação, mas também e principalmente por sua aceitação e circulação no mercado e sua construção enquanto acessório pessoal e social. [...]

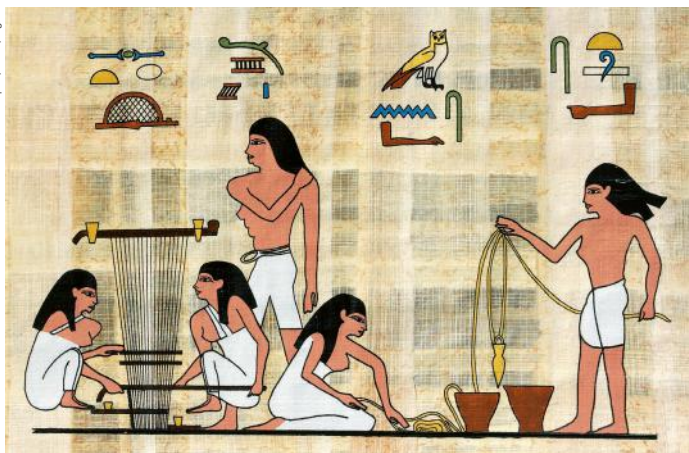
Os tecidos e as estampas também constituem uma história e são reconstruídos pela sociedade, pelas pessoas que os vestem, transformando-os e complementando-os com suas escolhas, combinações e formas de uso.

“Ao longo de toda a história dos tecidos, alguns tipos se repetem. Esses tecidos tornam-se clássicos e alguns deles permanecem populares de uma forma ou de outra, por exemplo, poás, listras e florais. Outros deles entram e saem da moda, como o *design paislei* (motivo intrincado em formas cônicas). É interessante examinar o que torna um *design* têxtil clássico tão atemporal para, então, tentar reinventá-lo.” (UDALE, 2009).

Os padrões e estampas clássicos são desenhos que sempre estiveram presentes no decorrer do tempo e da história. Por tradições culturais, simbologias e significados comuns, tornaram-se atemporais

Após o desenvolvimento do tear manual, os povos da Antiguidade passaram a produzir os mais diferentes tipos de tecido. Cerca de 4000 a.C., no antigo Egito, a fibra mais popular era o linho, produzida a partir de uma planta da família das lináceas. No mesmo período, na Mesopotâmia, os tecidos de lã eram mais comuns, pois a criação de carneiros e ovelhas era característica dos povos que habitavam aquela região.

De Agostini Picture Library/Bridgeman Images/Easypix Brasil/ Museu do Papiro, Cairo, Egito.



▷ Fragmento de papiro egípcio que mostra homens e mulheres na fiação e no tear, na época do Império Médio do Egito.

▷ **papiro:** tipo de folha usada para escrever e/ou pintar criada pelos antigos egípcios a partir de uma planta aquática de mesmo nome.

Por volta de 3000 a.C., as regiões onde hoje se localizam a Índia e o Paquistão foram as pioneiras no uso do algodão para tecer. Essa planta já era cultivada na América desde 5800 a.C.

Na China, por volta de 2700 a.C., desenvolveu-se a técnica de fabricação da seda, produzida das fibras retiradas dos casulos de diferentes tipos de mariposa, genericamente chamadas de bichos-da-seda.

No século XVI, durante as Grandes Navegações, a descoberta de novos tecidos teve forte influência nas relações comerciais entre os países e no desenvolvimento de um mercado de produção e de consumo de roupas.

Entre os séculos XVIII e XIX, inovações tecnológicas, como a criação da máquina de costura e a invenção do tear automatizado, revolucionaram a tecelagem, gerando grandes impactos econômicos e sociais.



The Granger Collection, New York, Fotoarena

▷ Gravura chinesa mostrando a tecelagem da seda em um tear de madeira, China, c. 1650-1726.

Reprodução/Museu Larco, Lima, Peru.



▷ Cesta com ferramentas de tear e tecidos antigos peruanos expostos no Museu Larco, em Lima, Peru.

Por meio do conteúdo apresentado, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR01, ao analisar formas distintas das artes visuais, aqui por meio da apresentação de imagens de outras épocas, lugares e culturas, para ampliar a experiência estética e o conhecimento histórico dos alunos a fim de capacitá-los a estabelecer novas relações e inferências diante de obras de arte visual. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR02, ao analisar diferentes estilos visuais de modo contextualizado no tempo e no espaço.

▷ e eternos. Talvez a condição de serem clássicos resulte de um consenso cultural e universal.

Através de seus significados permanecem nas escolhas individuais e coletivas, ainda que sejam reinventados. Todos os desenhos e as imagens, mesmo os padrões e estampas que não são clássicos, carregam uma simbologia. Criam sentido para os usos, geram identidades. O ser humano escolhe o que usar e confere significado às suas escolhas, relativas ao estilo das peças, cores e estampas. Porque a roupa, por exemplo, tem um significado muito mais amplo do que somente cobrir o corpo. Cada aces-

sório determina uma forma de se ver ou querer ser visto pelos seus contemporâneos.

Neste sentido, o uso é que torna possível o não esquecimento, a manutenção de uma história. Assim é feita a preservação de um patrimônio, material ou imaterial. Não existe como manter viva uma história sem contá-la ou sem revivê-la através das lembranças. Portanto, as escolhas individuais e coletivas passam a contar a história pelos rastros do *design* têxtil.

GASPAR, Claudia. *Design têxtil*: estampa da vida na história da arte. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/VI_coloquio_t4_design_textil.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

Promova a leitura do primeiro boxe **Saiba mais** e pergunte aos estudantes se já viram notícias sobre a exploração dos trabalhadores na indústria têxtil brasileira ou em outros países. Deixe que eles falem sobre suas vivências e aproveite os comentários para ler o texto do boxe e problematizar a questão do trabalho infantil.

Explique aos alunos que no Brasil o trabalho infantil é proibido por lei, mas, como o texto diz, ainda é uma realidade no país, inclusive no setor têxtil. Pergunte se eles têm ideias de como esse problema pode ser resolvido, o que eles fariam para criar soluções e como fariam para chamar a atenção das autoridades para o caso. É importante que os alunos desde já reflitam sobre os problemas do Brasil para que desenvolvam o pensamento crítico.

Durante a conversa, verifique se os alunos têm familiaridade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8 069/1990), especialmente, neste momento, com o Capítulo V, que trata do direito à profissionalização e à proteção no trabalho, cujo artigo 60 determina que “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. (BRASIL. *Lei n. 8 069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 1º out. 2018.).

Com o surgimento da indústria têxtil, os tecidos e as roupas passaram a ser produzidos em larga escala. Em vez de produzir manualmente para consumo próprio, homens, mulheres e até as crianças mais pobres foram trabalhar em fábricas de tecidos, iniciando um ciclo de exploração de mão de obra que ainda é muito comum nesse setor.



Photo: Pict/SSPL/Getty Images

➤ Mulheres trabalhando em fábrica de tecidos durante a primeira Revolução Industrial, cerca de 1890, nos Estados Unidos.

+ Saiba mais

No Brasil, a legislação considera como trabalho infantil toda atividade laboral realizada por pessoas menores de 16 anos, permitindo apenas essas atividades a pessoas maiores de 14 anos sob a condição de aprendiz. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990) existe para proteger as crianças e os adolescentes de atividades que prejudiquem seu desenvolvimento pleno. Apesar da existência dessa lei, o trabalho infantil ainda é um problema grave em nosso país. Sobre isso, leia o texto a seguir e converse com o professor e os colegas.

Um recorte produzido a partir de dados levantados em 2015 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) identificou que, de quase três milhões de crianças e adolescentes que trabalham no Brasil, 114 mil (3,8%) estão na indústria têxtil. Em sua maioria, atuando em pequenas unidades familiares, prática que contribui para a invisibilidade do problema. [...]

Tudo começa quando as marcas terceirizam a fabricação de suas peças para baratear os custos de produção. A partir daí, os fornecedores contratados transferem o serviço para oficinas menores, e assim sucessivamente, até chegar a uma pessoa física que termina desenvolvendo esse trabalho de forma artesanal, muitas vezes em lugares improvisados, como em suas próprias residências. A consequência é uma precarização do trabalho e envolvimento de outras pessoas da família, como as crianças, que terminam exploradas nesta situação. [...]

A procuradora [Dra. Elisiane dos Santos, do Ministério Público do Trabalho (MPT) de São Paulo] explica que quando o trabalho não é formalizado e não há uma empresa constituída, torna-se difícil o combate pela fiscalização regular. Nestas condições, a denúncia torna-se a maior forma de combate para que os órgãos competentes possam inspecionar o local e auxiliar as famílias. [...]

MARQUES, Raquel. O trabalho infantil e o lado obscuro da indústria da moda. *Rede Peteca*. 17 fev. 2017.

Disponível em: <www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/noticias/materias/o-trabalho-infantil-e-o-lado-obscuro-da-industria-da-moda/>. Acesso em: 27 jun. 2018.

A Revolução Industrial também deu origem a um novo mercado que estimulou mais e mais o consumo de roupas e de outras peças feitas de tecido para uso doméstico e decorativo. Atualmente, esse mercado funciona em escala global. Peças feitas em países como Índia e China, por exemplo, chegam ao Brasil rapidamente, sem que tenhamos ideia de quem as confeccionou.

70 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Sugestão de leitura complementar

LONGHI, Tatiana Castro; SANTOS, Flávio Anthero Nunes Vianna. Uma análise crítica das condições de trabalho na indústria têxtil desde a industrialização do setor até os dias atuais. *HFD Revista*, v. 5, n. 10, p. 73-90, ago./dez. 2016. Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/download/8832/6198>. Acesso em: 22 maio 2018.

Nesse artigo, em uma perspectiva crítica, os autores discutem as condições do trabalho na confecção de vestuário nos dias atuais.

A chamada “moda rápida” (ou *fast fashion*) tem fabricado roupas em um tempo extremamente curto e por um custo cada vez mais baixo, quase sempre explorando as pessoas que as produzem e comprometendo os recursos naturais do planeta. Além disso, de modo geral, as roupas estão cada vez mais padronizadas e têm perdido sua identidade local.

Diante disso, é cada vez mais necessário nos preocuparmos em saber de onde vêm nossas roupas e em que condições elas são produzidas.

+ Saiba mais

Com o crescimento da indústria da moda, outros problemas surgiram, como a precarização das condições de trabalho dos funcionários e a grande diferença entre as condições destes e as dos donos das empresas de roupas. Leia o trecho a seguir e converse com o professor e os colegas.

A cada ano em todo o mundo, 1,5 bilhão de vestimentas são costuradas por cerca de 40 milhões de pessoas, trabalhando em 250 000 fábricas. Elas são feitas predominantemente nos países descritos pelas Nações Unidas como menos desenvolvidos do mundo. Ao todo, a indústria têxtil e do vestuário é estimada em cerca de US\$ 3 trilhões. E a maior parte disso vai para os bolsos dos donos das marcas de *fast fashion*. Alguns dos quais aparecem na lista dos mais ricos da *Forbes*.




Consumidora em loja de roupas. São Paulo (SP), 2013.

FIRTH, Livia. *The True Cost of Fast Fashion*. [O custo real da *fast fashion*]. Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/theme/iQLSkbO2dHPflw>>. Acesso em: 18 abr. 2018. (Texto traduzido.)

Pesquisa

Agora, você e os colegas vão fazer uma pesquisa sobre a origem das roupas utilizadas pela turma. Para isso, leia as orientações a seguir:

- 1▶ Com antecedência, observe as etiquetas das roupas que você mais usa e anote a procedência delas. Na data combinada com o professor, compartilhe suas anotações com os colegas. Juntos, façam o levantamento da procedência da maioria das roupas utilizadas pela turma.
- 2▶  Em seguida, o professor vai dividir a turma em grupos. Cada grupo será responsável por pesquisar um dos países citados no levantamento.
- 3▶ Com os colegas do grupo, reúna informações sobre a indústria têxtil e de vestuário no país. Vocês podem pesquisar informações como o valor da hora trabalhada nas empresas do setor, os locais para onde as roupas produzidas são exportadas, entre outros dados relevantes.
- 4▶ Durante a pesquisa, tenham bastante atenção com as fontes pesquisadas e verifiquem se elas são confiáveis.
- 5▶ Depois de reunirem os dados, discutam quais deles são mais interessantes para mostrar aos colegas e preparem a apresentação. Se possível, utilizem recursos como cartazes ou *slides* para complementar a fala de vocês.
- 6▶ Na data combinada com o professor, apresentem o trabalho para toda a turma em forma de seminário.

Sugestão de livro

MENDES, Francisca Dantas. *Educação de moda para o futuro: desenvolvimento sustentável nas dimensões social, econômica, ambiental, cultural e geográfica*. São Paulo: EACH/USP, 2017. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portalde livrosUSP/catalog/view/130/109/552-1>>. Acesso em: 12 set. 2018.

O livro, disponível em versão eletrônica, organiza-se em 15 capítulos subdivididos em cinco seções temáticas que discutem a moda em relação a educação, sociedade, cultura, meio ambiente e economia.

Siga com a leitura do texto e peça aos estudantes que leiam silenciosamente o segundo boxe **Saiba mais** desta dupla de páginas. Depois, incentive-os a refletir sobre esse assunto, perguntando: “O que vocês sentem sabendo que, apesar do lucro das indústrias têxteis, a maior parte dessa renda fica com os donos das empresas, enquanto os trabalhadores ainda vivem em condições precárias muitas vezes?”; “De que forma vocês resolveriam esse problema?”; “Será que existe alguma medida que podemos tomar em nosso cotidiano para melhorar esse problema? Qual?”. Aceite todas as soluções que os estudantes propuserem. A ideia não é formar a opinião dos alunos nem apontar uma solução, mas promover a autonomia deles para que reflitam e cheguem às próprias conclusões sobre que atitudes tomar diante desses e de outros problemas.

Pesquisa

Para realizar a pesquisa proposta no boxe, é importante orientar os grupos de estudantes para que verifiquem e chequem as fontes que serão usadas no trabalho. Em um tema como esse, as fontes mais relevantes, provavelmente, serão *sites* de jornais e de agências de notícias.

Converse com os estudantes sobre a importância de, ao encontrarem dados, textos e notícias sobre os temas pesquisados, também buscarem informações a respeito das próprias fontes consultadas. Outra estratégia é identificar as palavras-chave das notícias encontradas e pesquisar as mesmas ocorrências em outros *sites* e jornais para comparar versões.

**Habilidades da BNCC
(p. 72-75)**

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Sistemas da linguagem
(EF69AR08)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Matrizes estéticas e
culturais
(EF69AR33)

Patrimônio cultural
(EF69AR34)

A cestaria dos povos indígenas brasileiros

Neste momento, os alunos poderão compreender como os desenhos indígenas representam uma espécie de escrita e conhecer seus significados na cestaria.

Para iniciar a conversa sobre o tema, retome com a turma conteúdos sobre as culturas indígenas com os quais têm familiaridade. Comente as possibilidades que as fibras naturais presentes nas regiões da Amazônia e da Mata Atlântica oferecem para a criação de peças artísticas e fale sobre o processo de criar trabalhos por meio dos procedimentos do trançado de fibras.

Pergunte aos alunos se eles já fizeram algum trabalho baseado nos desenhos tradicionais indígenas. Em caso afirmativo, pergunte se eles sabem desenhar um ou mais padrões indígenas e fale sobre a riqueza desse tipo de manifestação, pois cada povo indígena tem os próprios padrões. Abra espaço para discussões, trocas de experiências e compartilhamento de hipóteses.

Muito além de simples desenhos formados pela repetição, os padrões indígenas são carregados de símbolos e formam parte de uma complexa linguagem visual. São considerados por muitas culturas indígenas espécies de “escrita” ou de “textos visuais”, pois muitas vezes são representações gráficas de passagens específicas de suas mitologias. Assim como

A cestaria dos povos indígenas brasileiros

O termo “cestaria” nomeia a técnica de criar objetos por meio do trançado de elementos vegetais flexíveis ou semirrígidos, como folhas de palmeira ou pequenos galhos maleáveis. O entrelaçamento das fibras na cestaria segue o mesmo princípio da manufatura de tecidos com trama e urdidura.

Os objetos confeccionados com trançado fazem parte da cultura de diversos povos indígenas brasileiros. Tradicionalmente, esses objetos eram produzidos para desempenhar diferentes funções no dia a dia, como armazenar ou carregar objetos e peneirar ou coar alimentos, por exemplo. Hoje, sua comercialização também é uma importante fonte de renda para muitas famílias indígenas.

A produção da cestaria indígena varia muito de povo para povo e de região para região. Os materiais mais utilizados são bambu, vime, taquara, salgueiro, folha de banana, folha de palmeira, cipó, arumã e palha. A escolha do material influencia nas características do objeto produzido. As cestarias feitas com folhas de palmeira, por exemplo, são mais maleáveis que as feitas com cipó e arumã, que são folhas mais rígidas.

No passado, os corantes usados para tingir e adornar as cestarias eram retirados da natureza. Urucum, jenipapo, açaí, anileira, murici e açafraão-da-terra são alguns exemplos de plantas usadas para esse fim. Atualmente, muitos indígenas modificaram seus processos de produção e utilizam corantes artificiais e fibras sintéticas, reinventando as técnicas tradicionais.

A cestaria indígena também pode ser considerada um meio de expressão artística. Uma das características mais marcantes desse tipo de produção é o uso de **padrões decorativos**. Um padrão é um desenho em que os elementos são dispostos de forma sequencial ou recorrente. Entre os povos indígenas brasileiros, é muito comum que os padrões utilizados remetam a elementos da natureza, como plantas e animais.

Entre os Baniwa, por exemplo, povo de língua *aruak* que vive na fronteira com a Colômbia e a Venezuela, existem dezenas de padrões usados na cestaria, formados a partir de diferentes combinações de cores e de elementos gráficos. Veja alguns exemplos a seguir.

O artesão baniwa Lucas Cardoso Garrido trançando arumã na comunidade de Itacoatiara-Mirim, em São Gabriel da Cachoeira (AM), 2018.



© Moisés Baniwa/ISA



1. rabo de pacu (*tsiipa ittipi*);
2. desenho da carapaça de tipo de besouro (*kettamarhi*);
3. desenho/movimento infinito (*diákhe*);
4. pegada de onça (*dzawi iphoakaromi*);
5. tapuru (*aakoro lewhe*);
6. desenho das costas de um tipo de besouro (*kettamarhi*);
7. olho de ave noturna (*makowethi*);
8. pegada de maçarico (*iwithoipa*).

72 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

acontece com um texto escrito, os padrões indígenas também podem ser interpretados de diversas formas.

Essa forma de comunicação visual por meio da arte está presente em diversos povos indígenas brasileiros. Símbolos na pintura corporal e nas decorações de cestos, por exemplo, são maneiras gráficas de contar passagens mitológicas e transmitir diversas mensagens.

São comuns ícones e símbolos nas ruas, nas estradas, em lugares públicos, em transmissões televisivas internacionais,

nos programas de computador, nos celulares, nos aeroportos e em outros locais onde circula um público multicultural e multilinguístico, para transmitir informações. De modo parecido, os desenhos indígenas expressam muito mais do que palavras, pois transmitem ideias e identidades culturais.

Com o conteúdo desta dupla de páginas, realizamos um trabalho voltado às artes integradas. Por meio da apresentação das cestarias indígenas, os alunos desenvolvem a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes



A Sequência didática 2 “Cestaria do grupo indígena kuripako”, do 2º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Amarildo Oliveira/Imagens



▶ Cestaria dos Baniwa pronta para comercialização. Largo de São Sebastião, Manaus (AM), 2018.

Renato Soares/Imagens do Brasil



▶ Exemplos de cestaria dos Kuikuro. O formato das peças as tornam apropriadas para o transporte e o armazenamento de objetos e de alimentos. Coleção da Fundação Memorial da América Latina, São Paulo (SP), 2005.



Márcio Miasulino/cdbdecultura

▶ Exemplos de cestaria dos Guarani. Os cestos guaranis costumam ser confeccionados com lascas de taquara previamente pintadas. Em geral, apresentam as cores verde, rosa, roxo, vermelho, amarelo e azul e a trama forma desenhos que lembram losangos. Paraty (RJ), 2017.

Pesquisa



Depois de conhecer alguns exemplos de cestaria indígena, reúna-se com um colega para pesquisar a produção de um povo específico. Para isso, leia as orientações.

- 1▶ Decida com o colega da dupla qual povo indígena vocês vão pesquisar. Um critério pode ser escolher povos que moram na região onde vocês vivem, por exemplo.
- 2▶ Reúnam informações sobre a produção de cestaria do povo escolhido. Se eles não produzirem objetos trançados, pesquisem outra manifestação artística que seja característica do grupo. Atentem para a confiabilidade das fontes pesquisadas.
- 3▶ Escolham algumas imagens que possam ajudar a explicar as características da produção pesquisada. No caso da cestaria, pode ser interessante reunir alguns exemplos dos padrões mais utilizados pelo povo indígena que a produz, por exemplo.
- 4▶ Procurem saber também qual é a importância atual da cestaria para o povo pesquisado e se esse tipo de produção é comercializado.
- 5▶ Seleccionem as informações mais relevantes que foram pesquisadas e organizem a apresentação delas para a turma em forma de seminário.
- 6▶ Na data combinada com o professor, apresentem os resultados da pesquisa para os colegas. Se possível, utilizem recursos como *slides* ou cartazes para complementar a fala de vocês.

Minha biblioteca

Arte indígena, de Hildegard Feist (São Paulo: Moderna, 2010).

O livro apresenta alguns exemplos de expressões artísticas tradicionais de diferentes povos indígenas, como arte plumária, pintura corporal e cerâmica.



Reprodução/Editora Moderna

- ▶ dimensões da vida, para compreender que essas produções são repletas de significados e intencionalidades. Além disso, é possível desenvolver um trabalho com a habilidade EF69AR33, ao analisar aspectos históricos da cestaria, relacionando essa produção artística a categorizações da arte, para que os alunos compreendam que artesanatos, mitos e outros elementos da cultura brasileira têm valor estético tanto quanto outras produções. Também desenvolvemos com os alunos a habilidade EF69AR34, ao analisar e valorizar o patrimônio cultural brasileiro a partir das cestarias indígenas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório nas linguagens artísticas.

Os parangolés de Hélio Oiticica

Proponha a fruição das imagens dos parangolés de Hélio Oiticica. Nesse primeiro momento, é importante que os alunos falem livremente sobre suas impressões, apreciem a obra por um tempo e compartilhem suas percepções com os colegas. Entrar em contato com diferentes opiniões pode enriquecer o repertório e aguçá-lo o olhar dos estudantes.

Depois, promova a leitura do texto, procurando aprofundar e estender o momento de fruição e discussão acerca das imagens. Para isso, proponha questões como: "Onde está representada a ideia do artista na obra?"; "Como podemos classificar essa produção?"; etc. Questione também se elementos que normalmente observamos em uma pintura ou em um desenho, como linhas, cores, textura e até mesmo a beleza estética, são importantes para a compreensão e a interpretação desse trabalho artístico.

Comente com os alunos que Oiticica fez inúmeras experimentações pensando na cor e no espaço e muitas de suas obras tratam exatamente da libertação da pintura do espaço bidimensional para o espaço tridimensional. Se possível, leve para a aula imagens de outras obras do artista, como *A invenção da cor*, exposta no Instituto Inhotim, em Brumadinho, Minas Gerais; e os bólides, e incentive a reflexão acerca da presença da cor no espaço. Pergunte aos estudantes: "Que cores vocês observam no parangolé apresentado?"; "Como elas estão dispostas nessa obra? As cores de cima e de baixo são as mesmas?"; "Como podemos fazer para que as cores que estão embaixo apareçam?". É interessante que, por meio das imagens apresentadas, os alunos percebam que as cores do parangolé estão divididas em camadas de tecido e algumas só aparecem quando a obra é vestida e colocada em movimento.

Depois, estimule a turma a discutir os papéis do artista, da obra e do público na interação que o parangolé propõe,

Os parangolés de Hélio Oiticica

O tecido é o material utilizado em uma das obras mais conhecidas do artista carioca Hélio Oiticica (1937-1980). No final da década de 1960, depois de um período de convivência com a comunidade da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro, e inspirado pelos passos improvisados do samba, Oiticica criou os parangolés.

Os parangolés podem ser definidos como capas para vestir ou, nas palavras de Oiticica, "capas constituídas de camadas de panos de cor". Após realizar várias experimentações com a cor e o espaço na pintura e na escultura, o artista resolveu ir além e criou obras constituídas por camadas de tecidos coloridos, que só se completam com o movimento daqueles que as vestem.

Ao criar os parangolés, Oiticica queria tirar as pinturas das paredes dos museus e colocá-las no espaço tridimensional, criando "pinturas habitáveis". Assim, uma das características dos parangolés é a necessidade da participação do público. Em vez de simplesmente observar as obras, as pessoas precisam vesti-las e interagir com elas espontaneamente, por meio de palavras, gestos e movimentos de dança. Ao fazer essa proposta, o artista queria que o público criasse com ele, em vez de apenas contemplar suas produções de forma passiva.



Claudio Oiticica/Projeto Hélio Oiticica

Nildo da Mangueira com parangolé criado por Hélio Oiticica, Rio de Janeiro (RJ), 1967.



Arbno Ribeiro/Arbri Comunicação S.A./Projeto Hélio Oiticica

Pêricles de Araújo Fortunato, o Mosquito, com parangolé criado por Hélio Oiticica, São Paulo (SP), 1986.

74 >

UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

imaginando a seguinte situação: os alunos vestidos com os parangolés, balançando as partes que os compõem no espaço. Pergunte a eles: "Com base no que vocês viram, o que é pintura para o artista?". A intenção não é ter respostas certas, mas dar oportunidade aos alunos para refletir sobre a obra e analisar criticamente os limites que o artista questiona.

Você também pode discutir com os estudantes de que modo os parangolés se relacionam com a cultura do entorno em que Oiticica elaborou a proposta: os morros do Rio de Janeiro. Para

isso, comece perguntando aos alunos o que pensam quando se fala nos morros do Rio de Janeiro e o que os parangolés têm a ver com essas ideias. Depois, explique a eles que Oiticica foi um artista que procurou trabalhar com diversos tipos de produções artísticas, desde as que ele conheceu nas comunidades do Rio de Janeiro até as que aprendeu em seus estudos formais sobre arte, unindo-as em sua poética.

O trabalho com esta dupla de páginas permite desenvolver a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar formas de artes visuais ▶

A primeira apresentação dos parangolés ao público, em 12 de agosto de 1965, foi um marco na história das artes visuais no Brasil. Hélio Oiticica foi convidado para participar da mostra *Opinião 65*, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio). Na data do evento, o artista e os passistas da escola de samba que usavam os parangolés foram expulsos do local, pois os organizadores consideraram que a apresentação poderia ser prejudicial às obras expostas, em sua maioria, pinturas. Então, Oiticica convidou o público para se dirigir para o lado de fora do museu, onde foi possível assistir às pessoas da comunidade vestidas com os parangolés, dançando e sambando ao som da bateria da Estação Primeira de Mangueira.

Uma característica marcante nos trabalhos de Oiticica é a relação com as culturas das comunidades. O nome “parangolé”, por exemplo, surgiu de uma história muito interessante. Leia o depoimento do artista a seguir.

Palavra de artista

“Isso eu descobri na rua, essa palavra mágica. Porque eu trabalhava no Museu Nacional da Quinta, com meu pai, fazendo bibliografia. Um dia eu estava indo de ônibus e na Praça da Bandeira havia um mendigo que fez assim uma espécie de coisa mais linda do mundo: uma espécie de construção. No dia seguinte já havia desaparecido. Eram quatro postes, estacas de madeira de uns 2 metros de altura, que ele fez como se fossem vértices de retângulo no chão. Era um terreno baldio, com um matinho e tinha essa clareira que o cara estacou e botou as paredes feitas de fio de barbante de cima a baixo. Bem-feitíssimo. E havia um pedaço de aninhagem pregado num desses barbantes, que dizia: ‘aqui é...’ e a única coisa que eu entendi, que estava escrito era a palavra ‘Parangolé’. Aí eu disse: ‘É essa a palavra’”.

OITICICA, Hélio. In: FAVARETTO, Celso. *A invenção de Hélio Oiticica*, São Paulo: Edusp, 1992.

Após um incêndio na casa da família Oiticica em 2009, a maioria dos parangolés originais foi perdida. Desde então, algumas réplicas foram feitas para serem exibidas.



Réplicas de parangolés de Hélio Oiticica em exibição no Museu de Arte Moderna de Frankfurt, Alemanha, 2014.

- ▶ diversas por meio da apreciação dos parangolés e das reflexões sobre eles, ampliando o olhar dos alunos para a vastidão de contextos e práticas artístico-visuais. Também desenvolvemos as habilidades EF69AR33 e EF69AR08, ao analisar aspectos históricos, sociais e políticos das produções artísticas ao estudar a poética de Oiticica, que rompe com as categorizações da arte, para que os alunos compreendam que, em uma perspectiva contemporânea, a arte é muito mais do que o que está em instituições como galerias e museus.

Sugestão de leitura complementar

SANTOS, N. V., *Hélio Oiticica: a grande ordem da cor. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2086>>. Acesso em: 3 jul. 2019.*

Nessa dissertação de mestrado é possível saber mais das ideias de Hélio Oiticica em relação à cor e ao espaço.

Conexões

Arte e Geografia

Habilidades da BNCC (p. 76-77)

Artes visuais

Sistemas da linguagem
(EF69AR08)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Matrizes estéticas e
culturais
(EF69AR33)

Patrimônio cultural
(EF69AR34)

Promova a leitura compartilhada do texto e das imagens, procurando estabelecer relações interdisciplinares com Geografia, a fim de ampliar e aprofundar a discussão sobre a divisão dos gêneros no trabalho, que é muito característico na produção de vários trabalhos artesanais, inclusive a renda.

Oriente os alunos a pesquisar sobre homens que produzem renda em cooperativas e outros locais. Um exemplo é Pedro Florenço, um artesão que faz renda de bilro na praia de Morro Branco, em Beberibe, Ceará. Ele aprendeu a fazer renda de bilro com sua mãe e, além desse tipo de renda, trabalha com renda de filé, crochê e bordado.

Para ganhar seu sustento, muitos homens passaram a fazer renda em cooperativas ou associações, formas de estímulo à economia criativa que levam sustentabilidade para as práticas econômicas de uma região. Desse modo, também contribuem para romper estereótipos acerca do trabalho com artesanato, prática geralmente atribuída às mulheres.

Lembre os estudantes de que a relação entre Arte e Geografia se estabelece uma vez que este último componente curricular permite que eles compreendam melhor o mundo em que vivem, as características de inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia.

CONEXÕES

Arte e Geografia

Trabalhos manuais como a tecelagem e a produção de rendas e de bordados foram e ainda são realizados em sua maioria por mulheres. Existe até uma canção tradicional que aborda esse fato. Será que você a conhece? Leia a letra a seguir.

Mulher rendeira

Olê, mulher rendeira,
Olê, mulher renda,
Tu me ensina a fazer renda,
Que eu te ensino a namorar

Olê, mulher rendeira,
Olê, mulher renda,
Tu me ensina a fazer renda,
Que eu te ensino a namorar

[...]

Zé do Norte (sobre motivo atribuído a Virgulino Ferreira, o Lampião).

Artesãs que fazem parte da cooperativa de mulheres rendeiras da cidade de São João do Tigre (PB).



Helena Kussli/Associação das Artesãs do São João do Tigre (ASSOARTTI)

De maneira geral, os trabalhos manuais, assim como os domésticos, que em sua maioria são realizados por mulheres em nossa sociedade, costumam ser desvalorizados, invisibilizados e mal remunerados, o que coloca quem os realiza, muitas vezes, em uma posição de desigualdade.

Para tentar reverter esse cenário, existem iniciativas como as associações e as cooperativas, organizações que podem reunir tecelãs, bordadeiras ou rendeiras e que buscam valorizar esse tipo de trabalho e capacitar as mulheres que os realizam, tornando essas práticas mais sustentáveis e economicamente relevantes.

Um exemplo é a cooperativa de mulheres rendeiras da cidade de São João do Tigre (Coptigre), na Paraíba, formada por 30 artesãs que produzem renda renasçença. Por meio da cooperativa, elas buscam manter essa tradição viva e também garantir sua sobrevivência, lutando, juntas, por condições mais dignas e justas de trabalho.

Leia o que diz a presidente da cooperativa, Maria de Lourdes Oliveira.

Palavra de artista

“A gente fazia renda com material emprestado, pedia a uma e outra, não tinha canto certo para trabalhar. Há dois anos, fundamos a cooperativa e, através do Programa do Artesanato, começamos a viajar, participar dos salões e a divulgar nosso trabalho.”

OLIVEIRA, Maria de Lourdes. *Trabalho das rendeiras do Cariri atrai celebrações e passarelas do mundo*. Disponível em: <<https://www.pbagora.com.br/noticia/paraiba/trabalho-das-rendeiras-do-cariri-atrai-celebridades-e-passeiras-do-mundo/amp/>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

76 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Sugestão de leitura complementar

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. *A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 123-139, ago. 2016. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200123&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2018.

Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2004 e 2014, o artigo analisa a divisão sexual do trabalho no Brasil como um todo e nas diferentes regiões.



Saiba mais

A mulher tecelã também já foi tema de muitos mitos, contos e lendas ao longo do tempo, nas mais diferentes culturas. Na mitologia grega, por exemplo, existem as Moiras, divindades a quem se atribuía a responsabilidade por fiar o destino humano. A respeito delas, leia o trecho a seguir.

“As três Moiras eram filhas de Zeus e Têmis ou, segundo outra genealogia, filhas da Noite, pertencendo, assim, à primeira geração divina, a das forças elementares do mundo. Para cada um dos mortais, elas regulavam a duração da vida, desde o nascimento até a morte: Cloto (‘Fiandeira’) fiava o fio do destino, Láquesis (‘A que distribui ao acaso’) enrolava o fio, e Átropos (‘Inflexível’) cortava-o, quando a vida correspondente acabava.”

STHEPHANIDES, Menelaos. *Prometeu, os homens e outros mitos*. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Odisseus, 2016.


As três Moiras tecendo o destino humano, de Johann Gottfried Schadow, 1790.



Reprodução/Arquivo Galeria Nacional, Berlim, Alemanha.

Criando laços

Que tal descobrir se existem iniciativas parecidas com a Coptigre no lugar onde você vive?

- 1▶  O professor vai dividir a turma em grupos. Com os colegas, pesquise associações ou cooperativas de artesanato na cidade ou na região onde vivem. Vocês podem pesquisar essas informações na internet ou junto à prefeitura.
- 2▶ Depois, com os colegas do grupo, escolha uma dessas associações ou cooperativas para pesquisar com mais profundidade. Procurem descobrir mais informações sobre o tipo de trabalho que elas produzem (se é um artesanato típico da região, que materiais e técnicas são necessários para produzi-lo, etc.) e que iniciativas são postas em prática para torná-lo economicamente viável (se são realizados cursos e palestras, se a organização auxilia na comercialização e na divulgação daquilo que é produzido, etc.). Lembrem-se também de recolher dados sobre a estrutura da organização (número de associados, quando surgiu, se recebe algum apoio governamental, etc.).
- 3▶ Se possível, seguindo as orientações do professor, organizem uma visita à associação ou cooperativa para conhecer o trabalho realizado mais de perto. Outra possibilidade é convidar um dos associados para ir até a escola para um bate-papo com a turma.
- 4▶ Para finalizar, a turma deve elaborar, em conjunto, um mapa ou um guia das associações ou cooperativas pesquisadas. Depois de pronto, esse material pode circular na escola e na comunidade, ajudando a divulgar o trabalho realizado pelos artesãos da região.

Criando laços

Ajude os estudantes a encontrar potenciais entrevistados para a realização da atividade. Para isso, auxiliie-os a pesquisar e a entrar em contato com cooperativas ou associações de produtores de trabalhos artesanais, por exemplo. A entrevista também pode ser realizada com alguém que realize um trabalho considerado tradicional ou característico da região onde vocês vivem.

Por meio do conteúdo desta seção e da atividade proposta, continuamos a desenvolver habilidades de artes integradas (EF69AR31, EF69AR33 e EF69AR34), uma vez que os alunos vão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida, inclusive problematizando questões de gênero e questões políticas, sociais e econômicas. Também vão analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística de seu entorno, reconsiderando as categorizações da arte, e, por fim, serão levados a analisar e valorizar os patrimônios culturais do local onde vivem, buscando identificar suas matrizes estéticas e culturais. Tudo isso para que possam reconhecer que as práticas artísticas são diversas e ampliar seu repertório e suas referências culturais. Além disso, esta seção desenvolve a habilidade EF69AR08, que abarca a diferenciação entre as categorias das artes visuais, fazendo os alunos estabelecerem novas relações entre os profissionais dessa linguagem.

Habilidades da BNCC
(p. 78-81)

Artes visuais

Elementos da linguagem
(EF69AR04)

Materialidades
(EF69AR05)

Processos de criação
(EF69AR06) (EF69AR07)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Por meio da proposta desta seção, retomamos habilidades e conteúdos vistos neste capítulo e desenvolvemos as habilidades listadas no box acima, especialmente as ligadas aos processos de criação em artes visuais, uma vez que os alunos vão criar um trabalho com base no tema da identidade de modo coletivo, usando materiais e procedimentos artísticos estudados até aqui. Além disso, vão dialogar a respeito dos princípios conceituais, de suas proposições temáticas e de seus processos de criação após a exposição dos trabalhos.

Para começar, apresente a experimentação artística aos alunos e auxilie-os em cada etapa. Uma questão importante nesta atividade é a vinculação entre a escolha do material, os procedimentos para transformá-lo e aquilo que os alunos querem expressar sobre si mesmos em seus trabalhos.

Esta proposta demanda sua participação como orientador do trabalho, ajudando os alunos a solucionar possíveis problemas durante o planejamento e a elaboração da obra. Deixe-os livres para decidir o tema, os materiais que querem utilizar e como querem apresentar os trabalhos, mas fique atento às possíveis dúvidas.

Antes do planejamento da obra, oriente os alunos a revisar o que aprenderam sobre os meios de produção artística e os modos de trabalho nas diferentes linguagens e a revisar o portfólio.

A partir dessa retomada de conteúdos e da discussão inicial, você pode questionar a função da arte, ou como a produção artística se relaciona



Neste capítulo, conhecemos um pouco da vida e da obra de Sonia Gomes, uma artista que usa materiais cheios de histórias e de memórias para criar sua arte. Também aprendemos sobre a história da tecelagem e vimos como tecidos, rendas e bordados se relacionam a práticas e a técnicas tradicionais, além de conhecer um pouco mais sobre a cestaria indígena brasileira e sobre os parangolés, outro exemplo de arte feita com tecido.

Agora, inspirados por todas essas referências, que tal criarmos arte usando pedaços de tecido, esse material que faz parte da nossa vida e que também pode carregar nossas memórias? A proposta é que, em grupos, você e os colegas produzam uma obra bi ou tridimensional que expresse algo sobre quem vocês são. Para isso, leia as orientações.

Etapa 1

Levantamento de ideias

- 1▶ Para começar, reúna-se com três colegas. Juntos, discutam suas ideias para a obra que será produzida pelo grupo. Vocês criarão uma obra bi ou tridimensional? Por quê? Que sentimentos e sensações vocês gostariam de expressar na obra? O que vocês querem que ela diga sobre vocês? Que referências do capítulo serão usadas para criá-la?
- 2▶ Depois de fazer esse levantamento de ideias, escolham os materiais mais adequados para concretizar a proposta do grupo. Lembrem-se de que o material principal da produção deve ser o tecido. Juntos, procurem definir que critérios vocês vão usar para escolher os tecidos que serão utilizados na obra. Uma sugestão é escolher aqueles que possuam alguma relação com as histórias ou com as memórias de vocês. Por exemplo, se na região onde vocês moram existir a produção de algum tipo de tecido característico ou tradicional, pode ser interessante incluí-lo na composição. Se desejarem, vocês também podem utilizar alguma roupa que já tenha sido usada e que seja significativa para os membros do grupo. Outro critério possível é pautar as escolhas pelas características dos tecidos. Existem tecidos grossos, finos, delicados, transparentes, estampados, bordados, etc. Ao criar a obra, o grupo pode explorar as particularidades de cada tecido para expressar sentimentos. Vejam alguns exemplos.



A seda pode ser considerada um tecido delicado.



O jeans é conhecido por sua resistência.

78 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

com diferentes contextos e repertórios culturais e qual papel ela pode assumir na construção da identidade cultural e nas relações sujeito-sociedade-cultura, para que os alunos possam levantar suas hipóteses.

Também é importante explorar com os estudantes o papel do material como elemento que assume significado na obra, ou seja, a escolha que o artista faz do material que vai utilizar em sua obra também é, muitas vezes, parte da obra e do conceito, não apenas um elemento técnico e visual.

Antes de iniciar a produção, retome com os alunos algumas das imagens do capítulo, procurando destacar as relações entre os materiais utilizados pelos artistas e o significado de suas obras. Estimule os estudantes a se apropriarem desse tipo de recurso poético em suas produções, procurando estabelecer relações entre aquilo que querem expressar e os materiais com os quais vão produzir.

Organize os grupos para que sejam heterogêneos quanto ao domínio dos conteúdos e dos procedimentos estudados no

heleno0105/Shutterstock



O linho tem uma textura áspera.



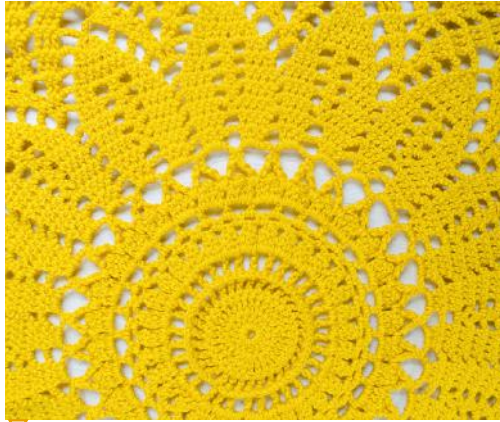
Reprodução/Arquivo da editora

Tecidos estampados como a chita têm cores vivas.

cochrnall/Shutterstock



Tecidos bordados costumam ser bastante trabalhados e podem incluir outros materiais, como lantejoulas.



lyerholal/Shutterstock

O crochê, feito à mão, pode remeter ao trabalho manual em geral ou ao estilo de quem o fez.

Mr. Mrs. Marcha/Shutterstock



O tricô tem uma textura macia.



Hanna Begayeva/Shutterstock

A renda é leve e frágil.

- ▶ capítulo. Proponha que leiam juntos as perguntas do primeiro item da **Etapa 1**, que dialoguem e pensem sobre o que cada um, individualmente, gostaria de expressar, para que, depois, possam encontrar pontos em comum para guiar a elaboração do trabalho coletivo.

Enquanto os alunos estiverem discutindo sobre os tecidos que gostariam de usar, levante com os grupos a possibilidade de, assim como na obra de Sonia Gomes, escolherem uma peça de roupa que, de alguma forma, se relacione com os temas comuns

sobre os quais gostariam de tratar. Se quiserem expressar algo relacionado a questões familiares, eles podem usar uma peça velha e sem uso do enxoval de família, por exemplo.

Na **Etapa 2**, peça aos estudantes que elaborem um projeto da obra com as especificações dos tecidos, das técnicas e dos outros materiais necessários para a produção. Devem também fazer o levantamento de onde e como encontrar esses materiais e organizar quem deve providenciar cada item. Peça que, a partir desse projeto, se organizem para a confecção da obra, que ocorrerá posteriormente.

Para a confecção das obras, na **Etapa 3**, será necessário lançar mão de diversos procedimentos, dependendo dos tipos de material selecionados. Procure providenciar materiais e instrumentos que sejam úteis para a colagem e a construção: cola, tesoura, barbante, linha, grampeador, fita adesiva, retalhos de tecido, retalhos de papéis variados, etc., e auxilie os alunos no manuseio de materiais cortantes.

Ao planejar a exposição das obras, na **Etapa 4**, oriente a turma na escolha do espaço no qual elas ficarão. Retome as imagens da exposição de Sonia Gomes apresentadas para que os grupos discutam as estratégias e os procedimentos que utilizarão para expor seus trabalhos. Proponha que discutam questões como: “Qual é o melhor ângulo para observar o trabalho?”; “Como ele pode ser disposto no espaço?”; “Que materiais e ferramentas serão necessários para exibi-lo?”.

Os estudantes devem verificar se dominam todos os procedimentos para organizar a exposição. Pode ser necessária a utilização de martelos e pregos, por exemplo. Nesse caso, é fundamental que você supervisione os grupos durante a realização das tarefas.

Na **Etapa 5**, para o registro da exposição, você pode verificar se a escola tem câmeras fotográficas ou se os estudantes podem utilizar câmeras de telefones celulares. Mais importante que a qualidade dos equipamentos é a reflexão sobre a forma mais adequada de realizar os registros, valorizando os principais aspectos de suas obras.

Comente com os alunos, por exemplo, que nos registros é necessário que se veja o es-

Etapa 2

Planejamento da obra

- 1▶ Depois de definidos a ideia geral da obra e os materiais que vocês gostariam de utilizar para produzi-la, planejem como será o processo de elaboração. Nessa produção, vocês podem se basear em algumas das técnicas que experimentam no decorrer do capítulo, como tecer usando tiras de tecido.
- 2▶ Se quiserem, façam um esboço da obra, definindo os detalhes antecipadamente. Outra opção é experimentar diferentes composições com os tecidos. Conversem para decidir qual processo de criação funciona melhor para o grupo.

Etapa 3

Elaboração da obra

- 1▶ Na data combinada com o professor, lembrem-se de levar os tecidos e outros materiais que forem necessários para a escola.
- 2▶ Sob a orientação do professor, organizem a área de trabalho e disponham os materiais que serão utilizados sobre uma mesa.
- 3▶ Para construir a obra, vocês podem cortar, dobrar, torcer ou costurar os tecidos. Vocês também podem trabalhar com dimensões variadas: criar diversas peças pequenas ou uma grande, por exemplo. Outro recurso que pode ser utilizado é colar e costurar bordados e outros trabalhos na peça.
- 4▶ Inspirados na arte de Sonia Gomes, reflitam sobre como a obra pode ser apresentada: fixa em um pedestal? Pendurada na parede? Presa no teto?

Etapa 4

Exposição

- 1▶ Com os colegas e sob a orientação do professor, escolha uma data para a exposição e planeje o evento, definindo dia e lugar para expor os trabalhos.
- 2▶ Convidem os colegas da escola, os professores, os familiares e a comunidade escolar para visitar a exposição. Vocês podem elaborar convites e cartazes para divulgar o evento.
- 3▶ Antes da exposição, organizem-se para preparar o espaço e para dispor as obras no local escolhido, da maneira como os grupos planejaram.
- 4▶ Depois que o espaço da exposição for organizado, fotografem a obra de seu grupo e também as dos demais.

Etapa 5

Registro

No dia do evento, procurem registrar a visão geral do espaço da exposição e a reação do público diante das obras. Para isso, vocês podem usar uma câmera digital ou um celular com câmera. Depois, sob a orientação do professor, transfiram o material para um CD ou DVD para arquivar essa experiência em seu portfólio.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

paço onde as obras estão expostas e sua disposição nele. Também é necessário produzir registros individuais de cada uma das obras produzidas.

Durante a conversa proposta na **Etapa 6**, estimule os alunos a dialogar sobre o processo de criação dos trabalhos e a analisar os trabalhos de outros colegas, sempre de forma respeitosa e construtiva. Por meio desse momento de troca, os estudantes também podem revisitar seus trabalhos e aprimorar suas ideias e seus processos criativos em artes visuais.

Troca de ideias

- Depois da exposição dos trabalhos, forme uma roda com o professor e os colegas e converse sobre as questões:
- Como foi o processo de criação do grupo?
 - Você acha que o tema da identidade está presente no trabalho? De que modo?
 - Durante a exposição, como foi a reação das pessoas? Você acha que o trabalho do grupo conseguiu passar a mensagem que você e os colegas queriam? **Respostas pessoais.**



Fio da meada

Depois de ter visto como a arte pode expressar quem somos por meio da linguagem teatral no Capítulo 1, no Capítulo 2, continuamos a desenvolver nosso projeto refletindo sobre como a arte pode ser um recurso de expressão da nossa identidade, da nossa história e das nossas memórias. Sempre tendo em vista a questão **A arte pode expressar quem somos?**, estudamos que:

- por meio da arte, os artistas podem expressar o que sentem e pensam sobre a memória e a construção de nossa identidade;
- artistas visuais como Sonia Gomes podem usar materiais diversos para transmitir sentimentos, causar sensações e provocar reflexões;
- por meio da arte, os artistas conseguem ressignificar suas histórias e memórias, expressando parte de sua identidade;
- muitos artistas visuais utilizam materiais reaproveitados, como roupas e tecidos usados, criando um novo significado para eles;
- a tecelagem é uma arte antiga, que surgiu na Pré-História;
- a cestaria é uma arte tradicional, comum entre muitos povos indígenas brasileiros;
- o tecido já foi material de artistas brasileiros contemporâneos de outras épocas e lugares, como Hélio Oiticica, na década de 1960.

É hora de retomar o portfólio

Para lembrar tudo o que foi estudado, volte aos registros e às produções que você arquivou em seu portfólio. Em seguida, elabore um registro escrito resumindo suas aprendizagens. Para isso, reflita sobre estas questões:

- 1▶ Depois do que vimos neste capítulo, o que você aprendeu sobre arte e memória?
- 2▶ O que você aprendeu a respeito das artes visuais?
- 3▶ Como as artes visuais podem ser usadas para expressar opiniões, sentimentos e emoções?
- 4▶ Você ficou satisfeito com suas produções artísticas? Como os estudos desta unidade contribuíram para aprimorá-las? Alguma das suas produções chamou mais a sua atenção? Por quê?
- 5▶ Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do trabalho no capítulo? Por quê? Como você conseguiu superá-las?

O que vem por aí

Dando sequência à proposta de pesquisar aquilo que a arte pode expressar sobre nós, vamos agora explorar um trabalho que mistura elementos de diversas linguagens artísticas. Nesta reta final do nosso projeto, nós vamos:

- refletir um pouco mais sobre a temática da identidade;
- conhecer uma forma de arte que se relaciona com o tema da identidade e conhecer o artista que a realizou;
- estudar as características dessa manifestação artística;
- planejar e realizar uma produção artística em grupo.

base nos seguintes critérios observáveis:

- Os alunos reconhecem e distinguem os elementos constitutivos da linguagem visual (ponto, linha e forma) nas apreciações de obras de arte?
- Os alunos usam os elementos constitutivos das artes visuais em suas produções, mobilizando repertório variado de recursos de composição visual de forma autoral?
- Os alunos avaliam o uso dos elementos constitutivos das artes visuais, reconhecendo suas estratégias de composição?
- Os alunos comparam e avaliam os resultados de suas pesquisas e experimentações com os elementos constitutivos das artes visuais, na busca de soluções para expressar suas ideias e sentimentos?
- Os alunos compreendem e valorizam as obras de artes visuais e os elementos constitutivos dessa linguagem como uma legítima forma de expressão das questões e reflexões relacionadas à construção e à afirmação da identidade?
- Os alunos tratam de temas relevantes para o seu contexto, apropriando-se dessas questões e refletindo sobre elas em sua criação visual?

Retome com a turma a lista de tópicos de estudos que vêm sendo apresentados no **Livro do Estudante** desde a Introdução da unidade, bem como os possíveis tópicos levantados pelos próprios estudantes. Oriente-os para que agreguem a essa lista os tópicos indicados nesta reta final e pergunte a eles se imaginam outros tópicos possíveis a partir da leitura desta seção, para que também se somem à lista.

Fio da meada

Para que os estudantes produzam suas reflexões individuais, proponha que se reúnam em pequenos grupos. Você pode propor uma divisão buscando reunir alunos que tenham se relacionado de maneira diferente com os conteúdos apresentados e que possam contribuir com diversas visões nas reflexões uns dos outros.

Leia as questões apresentadas no **Livro do Estudante** com a turma e proponha que cada grupo as discuta separadamente, sempre se apoiando nas anotações e nos portfólios. Ao final

das conversas, peça a um ou dois integrantes de cada grupo que compartilhem as reflexões com a turma. Nesse processo, sistematize as contribuições de todos na lousa e peça que anotem os principais pontos em seus cadernos. Em seguida, auxilie-os na elaboração dos textos individuais, que devem ser arquivados nos portfólios.

Como forma de acompanhar as aprendizagens dos alunos, retome com a turma as habilidades trabalhadas e os conteúdos do capítulo, analisando os portfólios e a participação em sala com

Unindo as pontas

A arte pode expressar quem somos?

Habilidades da BNCC
(p. 82-83)

Artes visuais

Materialidades
(EF69AR05)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

Peça aos estudantes que observem as imagens apresentadas neste momento e resgate com eles as discussões sobre o espetáculo *Adolescer*, visto no Capítulo 1, e sobre as obras de Sonia Gomes, vistas no Capítulo 2, de modo que retomem também as reflexões sobre identidade que têm sido construídas até aqui.

Solicite que revisitem os portfólios e as anotações para que pensem acerca das contribuições que as experiências da turma como um todo trouxeram para o projeto, ou seja, de que forma as reflexões, estudos, discussões e críticas realizados se relacionam à questão norteadora da unidade: **A arte pode expressar quem somos?**

Promova com os estudantes a leitura em voz alta do poema “incenso fosse música”, de Paulo Leminski. Deixe que eles procurem interpretá-lo livremente e exponham suas reflexões. Depois, chame a atenção para os três primeiros versos: “isso de querer / ser exatamente aquilo / que a gente é”. Estimule os estudantes a refletir acerca das ideias que o poema pode despertar: “O que será que é querer ser exatamente aquilo que a gente é?; Alguém já pensou sobre isso?; “O que é preciso fazer para sermos exatamente quem somos?; “Qual é a importância de ser exatamente aquilo que a gente é?; “Como vocês acham que as obras que apreciamos e as conversas que tivemos no decorrer da unidade se relacionam com a ideia de ser exatamente aquilo que a gente é?”. A partir dessa discussão, é possível destacar a importância da construção e da afirmação da identidade e pensar como expressar isso por meio da arte.

UNINDO AS PONTAS

A arte pode expressar quem somos?

No decorrer desta unidade, vimos artistas e obras de arte que nos mostraram que a nossa identidade está ligada a muitos fatores: família, amigos, preferências, escolhas, histórias, afetos, memórias, culturas e até as transformações da vida pelas quais passamos dão pistas sobre quem nós somos.

Observe as imagens e relembre o que estudamos, experimentamos e vivenciamos até aqui. Depois, converse com o professor e os colegas: A arte o ajudou a refletir sobre quem você é? **Resposta pessoal.**

Tiago Trindade/Teatro Adolescer



▶ Cena da peça *Adolescer*, da Cia. Déjà-vu de Teatro. Porto Alegre (RS), 2018.

▶ *Tecendo a Manhã I*, de Sonia Gomes, 2016 (costura, amarrações, tecidos e rendas variadas, 193 cm x 61 cm x 12 cm).



Sonia Gomes/Cortesias da Artista e Mendes Wood DM São Paulo, Nova York e Bruxelas.

Uma peça de teatro é capaz de despertar várias emoções. Em um espetáculo, os diferentes elementos da linguagem teatral se unem para ajudar a contar histórias de personagens com os quais, muitas vezes, podemos nos identificar.

Já nas artes visuais, diferentes materiais e procedimentos, como as rendas, os bordados e a tecelagem, podem ser transformados em obras sensíveis e delicadas, revelando algumas de nossas escolhas afetivas, histórias e lembranças.

82 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

Aproveite para conversar com os estudantes sobre o verso “nos levar além”. Para que respondam à questão sobre o verso colocada no **Livro do Estudante**, faça outras questões com o objetivo de provocar reflexão, como: “O que vocês acham que significa o ‘além’ nesse verso?; “Como ser exatamente aquilo que a gente é pode nos levar ‘além’?; “O poema estaria falando, literalmente, sobre ir a um lugar mais longe?; “Quando as pessoas dizem, por exemplo, ‘ir além na vida’, do que estão falando?”. Em relação a esta última pergunta, os estudantes po-

dem mencionar, por exemplo, “ir além” no sentido de “crescer na vida”, “desenvolver-se”, “ser mais”. No contexto do poema, “nos levar além” pode indicar que buscar a própria identidade pode ampliar os horizontes e proporcionar novas possibilidades e oportunidades na vida.

Neste momento, aproveite para questioná-los sobre como a arte pode nos “levar além”. Questione de que forma ou em que sentido o contato com obras de arte pode nos levar além. Aproveite para retomar as atividades e experimentações realizadas ▶

Também existem artistas que preferem escrever sobre esse tema, como é o caso do poeta paranaense Paulo Leminski (1944-1989). Leia a seguir um de seus poemas.

incenso fosse música

isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 228.

- Que reflexões o poema provoca em você?
- Como você entende a expressão “nos levar além” no contexto do poema? **Respostas pessoais.**

“Ser exatamente aquilo que a gente é” é um processo constante de construção. É por isso que conseguimos perceber, por exemplo, as mudanças que ocorrem em nossos corpos na passagem da infância para a vida adulta e como nossas ideias se transformam com o tempo.

Essa construção constante também está presente na vida de muitos artistas, que se questionam e se reinventam, fazendo a arte ser o reflexo de quem eles são.

🗨️ Observe a imagem e converse com o professor e os colegas.



Fernando Louzã/Arquivo de Jum Nakao

▶ A costura do invisível, de Jum Nakao, 2004.

- O que você vê?
- Como a pessoa da foto está vestida? Em que lugar ela está?
- Você consegue enxergar relações entre a forma como a pessoa está vestida e as discussões que tivemos até agora? Quais? **Respostas pessoais.**

▼ internet?”; “Que relação vocês acham que essa imagem tem com o que vimos até aqui sobre arte?”.

Em seguida, leia as questões propostas no **Livro do Estudante** e promova um debate sobre elas, sem cobrar, no entanto, respostas certas. O objetivo é que eles levem hipóteses sobre as imagens e estabeleçam relações com o que foi discutido até o momento. É interessante que os alunos se sintam motivados a descobrir se as hipóteses que levantaram se confirmam ou não.

Neste momento, os alunos continuam a desenvolver a habilidade EF69AR05, ao analisar diferentes formas de expressão artística, agora com a *performance*, uma manifestação híbrida, para seguir ampliando o repertório artístico e as possibilidades de criação. Do mesmo modo, nesta dupla de páginas, ao retomarmos as obras estudadas nos Capítulos 1 e 2 e apresentarmos *A costura do invisível*, de Jum Nakao, damos prosseguimento ao desenvolvimento das habilidades EF69AR31 e EF69AR32, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida, por meio de uma reflexão sobre as imagens das páginas e o tema da identidade, e de analisar as relações processuais entre as linguagens artísticas.

▶ ao longo da unidade, destacando o contato dos alunos com novas ideias e reflexões e a ampliação de seu repertório.

Ao iniciar a apreciação da primeira imagem da *performance* de Jum Nakao, estabeleça conexões com os estudos dos Capítulos 1 e 2: é possível, por exemplo, relacionar a passarela ao palco, a *performance* à encenação de teatro, a moda à produção de figurinos e à tecelagem?

Tenha em mente que a poética do artista será uma referência, um ponto de partida para que os estudantes desenvolvam as

próprias produções, relacionando-as principalmente a seus portfólios e às aprendizagens que construíram no decorrer da unidade.

Para promover essa conversa, organize a turma em roda e peça aos alunos que observem a imagem da *performance* de Jum Nakao e que troquem as primeiras impressões sobre ela, ainda sem responder às questões apresentadas no **Livro do Estudante**. Se achar que são necessários direcionamentos, auxilie-os lançando algumas perguntas, como: “Que situação é essa?”; “Vocês já viram algo assim ao vivo, na televisão ou na

Mais perto

A arte de Jum Nakao

Habilidades da BNCC (p. 84-89)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Materialidades
(EF69AR05)

Sistemas da linguagem
(EF69AR08)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

Arte e tecnologia
(EF69AR35)

Pergunte aos estudantes se eles já viram uma *performance* ou se sabem do que se trata esse conceito. Pesquise na internet vídeos de *performances* de artistas diversos e prepare uma apresentação como forma de disparar conversas: “O que vocês acharam das *performances* apresentadas?”; “Que tipo de arte é essa?”; “Como a *performance* se diferencia do teatro? E como se assemelha?”; “Que linguagens artísticas vocês conseguiram identificar nas *performances* apresentadas?”.

Ao abordar o conceito de *performance*, enfatize que o planejamento é fundamental para a sua realização. Apesar de não prever ensaios, o fato de seguir um roteiro ajuda a expressar o que foi idealizado pelos seus criadores.

Antes de ler com os alunos o texto do **Livro do Estudante**, incentive-os a falar sobre o que sabem de moda, se gostam ou não, o que mais chama a atenção deles, entre outros assuntos que achar pertinentes para a sua turma. Em seguida, peça a um aluno que leia o texto em voz alta e oriente todos a observar novamente as fotos prestando atenção nos detalhes, principalmente, em relação aos materiais.

Durante a apreciação das imagens apresentadas nestas páginas, peça aos alunos que identifiquem e apontem elementos que lhes são familiares: “Vocês reconhecem algum elemento dessas vestimentas?”; “Como é o cabelo da modelo? Ele se parece

MAIS PERTO

A arte de Jum Nakao

A fotografia que você viu mostra parte da *performance* chamada *A costura do invisível*, criada pelo *designer* paulistano Jum Nakao e realizada em junho de 2004, durante a São Paulo Fashion Week, um evento de moda que ocorre todos os anos na cidade de São Paulo.

A *performance* é um tipo de manifestação que explora e combina elementos de uma ou mais linguagens artísticas – como o audiovisual, o teatro, a música, a literatura, a dança e as artes visuais.

Em geral, a *performance* segue um roteiro, de modo que pode ser realizada em outros momentos ou locais. Mas, a cada apresentação, pode gerar experiências únicas tanto para o público quanto para os próprios artistas envolvidos na ação. Observe mais uma imagem dessa *performance* e preste atenção nos detalhes.

O *designer* é o profissional responsável por criar o *design*, ou o desenho, de projetos gráficos, artísticos, têxteis, de moda, etc., isto é, ele desenvolve projetos que podem ser fabricados em série e que atendem aos critérios do mercado em relação à disponibilidade de materiais e aos aspectos da comunicação visual.



Fernando Louzai/Arquivo de Jum Nakao

▶ A *costura do invisível*, de Jum Nakao, *performance* realizada em 2004, durante desfile de moda na São Paulo Fashion Week.

84 > UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

com alguma coisa que vocês conhecem?”; “Vocês acham que estas roupas servem para serem usadas no dia a dia? Por quê?”.

Comente com os alunos que a São Paulo Fashion Week acontece todo semestre no prédio da Fundação Bienal de São Paulo, localizado no Parque do Ibirapuera, um dos maiores parques da cidade, e também em outros locais. O objetivo desse evento, que é o mais importante evento de moda do país, é expor as principais coleções brasileiras de moda masculina e feminina e moda praia, o que chama a atenção de artistas e profis-

sionais da moda de cidades como Milão, Londres, Paris e Nova York. Com o crescimento desse evento, criou-se um espaço também para discutir questões sociais que se relacionam à moda, como a reciclagem.

Nesta dupla de páginas, iniciamos a contextualização da *performance* de Jum Nakao, explorando a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar as distintas formas das artes visuais de modo contextualizado, para ampliar a experiência dos alunos com contextos e práticas diversos. Além disso, continuamos ▶

A moda, em linhas gerais, é composta de tendências socialmente aceitas e muitas vezes passageiras, que influenciam o uso e o consumo de roupas e acessórios, maquiagens, cortes e penteados de cabelo em determinadas épocas. Trata-se de um fenômeno cultural, social e econômico, pois é ditada por vários aspectos, como o figurino de um filme de sucesso, a escassez ou a abundância de uma matéria-prima industrial, entre outros fatores. Para apresentar e difundir essas tendências, a indústria da moda organiza diversos eventos no mundo todo.

No Brasil, um dos principais eventos do calendário da moda é a São Paulo Fashion Week, que acontece desde 1996 para divulgar as coleções de roupas e acessórios para primavera-verão e outono-inverno. Em 2004, Jum Nakao participou do evento e, durante a sua apresentação, os espectadores perceberam algo curioso sobre as roupas criadas pelo artista. Observe mais uma imagem e tente adivinhar do que elas foram feitas.



Fernando Louzã/Arquivo de Jum Nakao

▶ Mais uma das peças exibidas na *performance A costura do invisível*, de Jum Nakao, realizada durante a São Paulo Fashion Week, em 2004.

UNINDO AS PONTAS < 85

e arte que se apropria de objetos, situações e lugares — quase sempre naturalizados e socialmente aceitos — para dar-lhes outros usos e significações e propor mudanças nas formas de percepção do que está estabelecido.

[...] ao funcionar como um composto de “arte-corpo-comunicação”, a *performance* o faz em detrimento de uma compreensibilidade linear e de uma significação que se estabelece no nível da limitação dos códigos. Cria com isso a possibilidade daquilo que René Berger, em suas pesquisas sobre as relações entre arte e comunicação, chamou do funcionamento da linguagem ao nível da comunicação “artística”. Nesta, a mensagem “não seria um dado e não estaria constituída nem no ato da emissão, nem da transmissão, nem finalmente na recepção, mas se consubstanciaria no próprio ato de comunicar”.

GONÇALVES, Fernando do N. *Performance: um fenômeno de arte-corpo-comunicação. Logos 20: corpo, arte e comunicação*. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/viewFile/14676/11144>. Acesso em: 3 maio 2018.

Sugestão de leitura complementar

CHRISTO, Deborah C. *Estrutura e funcionamento do campo de produção de objetos do vestuário no Brasil*. 2013. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2013. p. 23-24. Disponível em: <www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtse=0912511_2013_Indice.html>. Acesso em: 14 set. 2018.

Para saber um pouco mais do conceito de moda, leia esse texto na íntegra e compartilhe as informações com os alunos.

Material Digital

A Sequência Didática 3 “Performance”, do 2º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e/ou das habilidades desenvolvidas no bimestre.

▶ com o desenvolvimento da habilidade EF69AR05, ao analisar a *performance*, explicando esse conceito aos alunos, por meio das imagens apresentadas.

O conteúdo apresentado também permite desenvolver a habilidade EF69AR08, ao reconhecer e diferenciar as categorias do sistema das artes visuais, em especial o *designer*, para que os alunos possam estabelecer relações com outras categorias que já conheceram.

Texto complementar

Para saber mais das características da *performance*, leia os excertos a seguir. Se possível, acesse o site indicado na referência, leia o texto na íntegra e compartilhe as informações mais relevantes com os estudantes.

Performance: um fenômeno de arte-corpo-comunicação

A *performance* surge, portanto, como uma manifestação artística em que o corpo é utilizado como um instrumento de comunicação

Peça a um aluno voluntário que inicie a leitura desta dupla de páginas pausadamente e verifique se eles confirmaram ou não as hipóteses que levantaram sobre o material usado para a construção das roupas. Pergunte a eles: “Como será vestir uma roupa de papel?”; “Será que uma roupa assim pode durar bastante tempo?”.

Ao propor a observação das imagens de Nakao trabalhando nos modelos, comente que é comum que os modelos desenhados sejam transformados, inicialmente, em moldes feitos sobre papel, representando as partes que compõem as peças de roupas (por exemplo: mangas, gola, costas e frente de uma blusa), que serão transferidos para o tecido que será cortado. Quem faz esse trabalho são os modelistas. Pergunte aos alunos se, no caso da *performance* de Jum Nakao, o fato de tanto os moldes quanto os vestidos serem feitos de papel traz alguma vantagem para a produção das vestimentas e peça que justifiquem.

Ao destacar o exotismo e o estranhamento que as roupas de Nakao podem causar, converse com os estudantes sobre a ideia de usá-las cotidianamente. Para isso, você pode se guiar pelas questões propostas no **Livro do Estudante**. Deixe que se expressem livremente e peça que justifiquem suas respostas, se possível, apontando características das vestimentas percebidas por meio da observação das imagens. Essa é uma forma de apontar tanto o elemento performático do desfile quanto as experimentações artísticas que orientam a criação dos modelos apresentados.

Comente com os alunos a importância do papel dos costureiros. É pelas suas mãos que o desenho e os moldes se tornam roupas prontas para vestir. Provoque os estudantes para que relacionem o papel dos costureiros com o trabalho de entalhe manual e a *laser* das rendas e gravações dos vestidos de Nakao: “Que diferenças vocês percebem neste trabalho em rela-

Durante a *performance*, as modelos, que usavam perucas parecidas com cabelos de bonecos de brinquedo, desfilaram com roupas brancas, cheias de detalhes e padrões de recortes que formavam rendas bastante delicadas, inspiradas na moda europeia do final do século XIX.

No entanto, as roupas que fizeram parte do desfile não eram feitas de tecido, e sim de papel e foram confeccionadas com meia tonelada de papel vegetal de diversas gramaturas e espessuras – essa característica foi importante para o trabalho artístico, pois o papel vegetal apresenta transparência e se aproxima da ideia do invisível.



Alé Perroca/Acervo de Jum Nakao

▶ **gramatura:** peso do papel, em gramas (g), em relação a uma folha de um metro quadrado.
▶ **espessura:** grossura.

▶ Jum Nakao trabalhando na confecção de um dos modelos do desfile.

- Como você descreveria a sensação de vestir roupas de papel? Você as usaria?
- Na sua opinião, por que o artista criou essas roupas? **Respostas pessoais.**



Alé Perroca/Acervo de Jum Nakao

O artista e os assistentes entalharam manualmente e a *laser* rendas e gravações em **alto** e em **baixo-relevo** nas folhas de papel que, depois, foram moldadas sobre os corpos das modelos. Para produzir as frágeis roupas desenhadas pelo artista, ele e a equipe trabalharam muito unindo moda e arte nas passarelas.

Essa junção de moda e arte é conhecida como *Wearable Art*, termo em inglês que significa “arte para vestir”, e surgiu no século XX. Ela despontou nas passarelas por meio de roupas e acessórios criados por artistas e feitos com materiais inusitados e diferentes, mas possíveis de serem usados.

▶ **laser:** técnica de corte de alta precisão que utiliza emissão de raios de luz em altas temperaturas.

Ao entalhar ou esculpir uma superfície, é possível fazer gravações que explorem o **alto-relevo**, ou seja, o relevo em que as figuras estão acima da superfície, e também o **baixo-relevo**, em que as figuras estão abaixo da superfície.

▶ Jum Nakao ajustando no corpo da modelo uma das roupas de papel exibidas na *performance A costura do invisível*, em 2004.

86 UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

ção ao dos costureiros?”; “Vocês acham que algum deles é mais complexo ou mais simples? Por quê?”. O objetivo é que os alunos verifiquem que tanto um processo de trabalho quanto outro exigem prática e demandam conhecimento técnico. Aproveite para explicar sobre a *wearable art* e aproximar esse conceito da *performance* de Jum Nakao.

O trabalho com o conteúdo desta dupla de páginas permite continuar o desenvolvimento da habilidade EF69AR32, ao analisar as relações processuais entre as linguagens artísticas, uma vez

que apresentamos o processo de produção das roupas. Dessa forma, os alunos podem associar esse processo a conhecimentos que adquiriram nos capítulos anteriores sobre teatro e artes visuais, para que ampliem o repertório de processos de produção artística. A apresentação do conteúdo sobre o trabalho do estilista também permite continuar a desenvolver a habilidade EF69AR08, ao diferenciar categorias do sistema das artes visuais para seguir estabelecendo relações entre essa aprendizagem, o que eles já viram e o próprio repertório.



Saiba mais

Você já reparou que nos desfiles de moda a maior parte dos modelos tem corpos muito parecidos e, em geral, muito magros? Isso acontece porque, em nossa sociedade, criou-se a ideia de que o corpo alto e magro é sinônimo de corpo bonito. Dessa forma, começou a ser estabelecido um padrão comercial de beleza difundido no mundo, associado a um único tipo de corpo.

Ainda hoje, imagens de pessoas com esse padrão de aparência são comuns em revistas, jornais, televisão e internet, o que estimula uma corrida em busca do corpo “perfeito”. Para alcançar esse objetivo, frequentemente são inventadas dietas que prometem um emagrecimento milagroso, além de procedimentos cirúrgicos e estéticos, que podem gerar complicações para a saúde.

Atualmente, alguns **estilistas** têm se dedicado a abarcar a diversidade, mudando seus valores e questionando esse e outros padrões. Para isso, escolhem modelos com diferentes tipos de corpo, etnias, cabelos, etc. para desfilarem nas passarelas dos mais aclamados eventos de moda do mundo.

Miguel Medina/AFP Photo/Agência France-Press



Em 2013, o estilista estadunidense Rick Owens levou para as passarelas da Nova York Fashion Week, um dos eventos mais importantes da moda mundial, quarenta mulheres de quatro grupos de dança diferentes e realizou uma *performance* para celebrar a diversidade.



Miguel Medina/AFP Photo/Agência France-Press

É preciso ter em mente que devemos respeitar e aceitar nosso corpo (e também o corpo do outro), que é grande parte de quem somos e tem uma beleza própria e única. Para isso é importante conhecer como o nosso corpo se movimenta, qual é a sua forma, quais são suas características e seus limites. Isso é essencial para a saúde e o bem-estar, que também estão associados a boas horas de sono, a uma alimentação equilibrada, à prática de esportes e outras atividades que mantenham o corpo e a mente ativos.

O **estilista** é o profissional responsável por criar estilos de roupas e acessórios. Faz parte de seu trabalho criar e desenvolver peças, elaborar coleções de acordo com as tendências da moda e planejar a apresentação das peças em um desfile.

Saiba mais

Para introduzir aos alunos o texto do boxe **Saiba mais**, solicite a eles que se organizem em roda e oriente-os a observar a imagem do desfile e a compará-la com a *performance* de Jum Nakao, perguntando: “Como as modelos estão posicionadas?”; “Elas estão expressando algum sentimento? Qual?”; “As modelos são todas parecidas ou têm características diferentes?”; “Você já viram um desfile assim antes?”; “Como geralmente são os desfiles de moda?”. Deixe que os estudantes falem livremente e, depois, promova a leitura do texto.

Em seguida, proponha um debate sobre padrões de beleza e as consequências disso para a sociedade. Você pode criar perguntas para que os alunos, em grupos ou individualmente, as respondam. Algumas sugestões são: “Quais são os padrões de beleza que existem atualmente?”; “Será que deveria existir padrões?”; “Quem impõe esses padrões?”; “E quem ajuda a difundi-los?”; “Quais são os principais problemas da aceitação desses padrões pelas pessoas?”; “O que podemos fazer para amenizar esses problemas?”.

Comente com os alunos que os estilistas são artistas do ramo da moda. Geralmente, são eles que definem as tendências das estações (coleções primavera-verão e outono-inverno), graças à sua criatividade, aos conhecimentos de modelagem, desenho e da história do vestuário. Explique que Jum Nakao se autodenomina *designer*, que engloba a função de estilista.

Organize o debate para que todos possam falar e ouvir e fique atento para que todas as opiniões sejam respeitadas. Faça a mediação na intenção de que os alunos possam refletir sobre as consequências que padrões de beleza podem trazer. É interessante que eles, mesmo que não concordem com as opiniões dos colegas, possam criar repertório para analisar essa questão criticamente.

Antes de ler o texto desta dupla de páginas com os alunos, peça a eles que observem as imagens e pergunte: “O que as modelos parecem fazer?”. Depois, peça aos alunos que leiam o texto silenciosamente e que pensem em respostas possíveis para a questão levantada nele. Ainda que, em seguida, se esclareça a proposta de crítica elaborada por Jum Nakao, é importante que os alunos levantem hipóteses que a associem à *performance* realizada.

Aproveite o momento de revelação da intenção do artista e retome a pergunta que norteia a unidade, estimulando os alunos a tecer novamente relações entre a proposta da *performance* e a pergunta. Para isso, questione: “Vocês já viram um desfile assim?”; “Por que será que o artista Jum Nakao planejou isso?”; “Será que por meio dessa *performance* ele está mostrando algo sobre si mesmo?”. É interessante que os alunos relacionem o fato de o artista ter mudado o próprio paradigma e, conseqüentemente, a carreira, e ter expressado isso por meio da arte.

Durante a leitura do box **Palavra de artista**, ajude os alunos a perceber que o artista está tratando como “invisível” o “novo pensamento” que propõe em sua crítica, cuja “costura” foi feita por meio da *performance* realizada.

Ao final da *performance* criada por Jum Nakao – um momento dos desfiles em que os estilistas e as modelos costumam retornar à passarela para agradecer às pessoas presentes e se despedirem –, as modelos começaram a rasgar as roupas de papel, surpreendendo a plateia.

Observe a seguir alguns registros do momento da destruição das roupas.


Fernando Louza/Acervo de Jum Nakao



Modelos rasgando os vestidos ao final da *performance* de Jum Nakao, realizada durante a São Paulo Fashion Week, em 2004.



Fernando Louza/Acervo de Jum Nakao

-  Na sua opinião, qual o significado da ação das modelos de rasgarem as roupas que usaram no desfile? **Resposta pessoal.**

Ao planejar e realizar essa *performance*, Jum Nakao expôs uma crítica à padronização da aparência e ao sistema de consumo incentivado pela indústria da moda, que não costuma valorizar os processos de produção e criação das roupas e dos acessórios nem se preocupar com a origem das matérias-primas utilizadas em sua confecção.

O estranhamento e o incômodo causados pela *performance* foram importantes para provocar reflexões nos espectadores e repercutir para o público geral por meio da imprensa, que registrou e divulgou detalhes do desfile.

88

UNIDADE 1 • A arte pode expressar quem somos?

Texto complementar

Leia o excerto da entrevista a seguir para refletir sobre o processo de criação na moda. Se possível, compartilhe essas reflexões com a turma para enriquecer os debates.

Moda é atitude e comportamento

Mestre em Engenharia e publicitário de formação, Marco Antônio Andreoni é professor de *design* têxtil e de estamparia da FAAP, com mais de 20 anos no mercado de moda. [...]

Você incentiva os alunos a “fazer à mão”. Por quê?

Eu aposto no fazer manual. As gerações que estão chegando hoje na faculdade são gerações digitais, então a experimentação física é um pouco distante e, no ensino de moda, o aluno precisa tocar o tecido, sentir a textura, desenvolver os sentidos para perceber o material. Não é possível desenvolver um *design* adequado sem ter esse contato. Senão, o aluno vai ficar muito distante entre o projeto e o objeto realizado.

Palavra de artista

“Precisamos desnudar a nossa alma para revelar a capacidade de sermos leves, sonhar com indizíveis, impossíveis, inexplicáveis, indefiníveis. E associar o traço visível à coisa invisível, criando volumes, texturas, cores, palavras, desenhos, aberturas e caminhos para um novo pensamento. Esta é a costura no invisível.”

NAKAO, Jum. *A costura do invisível*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Senac Nacional/Senac-SP, 2005. p. 19.

Depois da *performance*, Jum Nakao fechou sua confecção, abandonou as atividades como estilista e passou a se dedicar a palestras e oficinas sobre o processo criativo na arte e a projetos artísticos ligados à moda, com abordagens críticas que buscam conscientizar o público e incentivar a expressão das diversidades nos processos de criação. Dessa forma, o artista reinventou-se, mostrando ao mundo suas convicções por meio de seus trabalhos.

Sobre o artista

Jum Nakao (1966-) é um *designer* e diretor de criação brasileiro, neto de japoneses. Vive e trabalha na cidade de São Paulo.

Muito criativo e inventivo, Nakao chegou a estudar eletrônica e computação, mas abandonou esse setor em busca de outro caminho que oferecesse novas possibilidades para explorar sua criatividade.

Foi assim que ele descobriu a moda. Seu trabalho *A costura do invisível* recebeu o título de desfile da década pela organização da São Paulo Fashion Week.

Entretanto, depois de fazer parte do mundo da moda e dos desfiles, Jum decidiu se dedicar à criação de peças que, mais do que simples roupas, pudessem ser expressões da arte.



André Batista/Acervo de Jum Nakao

O artista Jum Nakao.

Pesquisa

Reúna-se com dois colegas e façam um levantamento de estilistas que utilizam materiais inusitados em suas criações. Fiquem atentos a alguns passos importantes.

- 1▶ Pesquise e selecione informações sobre a vida, a obra e as técnicas utilizadas por esses estilistas. Lembrem-se de recorrer a fontes de pesquisa confiáveis.
- 2▶ Selecione algumas imagens representativas do trabalho dos estilistas e que mostrem os materiais utilizados por eles.
- 3▶ Depois, exponham o resultado para toda a turma em forma de seminário. Para isso, vocês podem utilizar recursos como uma apresentação de *slides* ou cartazes com as informações e imagens selecionadas.

Mundo virtual

Para conhecer mais detalhes, ver fotos e vídeos sobre a *performance A costura do invisível*, visite a página oficial de Jum Nakao na internet. Nela, também é possível descobrir outros projetos do artista. Disponível em: <www.jumnakao.com>. Acesso em: 18 abr. 2018.

Minha biblioteca



Reprodução/Editora Senac São Paulo

A costura do invisível, de Jum Nakao [Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Senac Nacional/Senac-SP, 2005].

Um dos desdobramentos da *performance* homônima, o livro é acompanhado de um DVD e contém os registros do processo de trabalho e criação do desfile até a sua realização.

Pesquisa

Se necessário, peça ao professor de Informática Educativa que ajude os estudantes a fazer as pesquisas na internet e a elaborar a apresentação, caso escolham fazê-la utilizando *slides*. Se optarem por cartazes ou por um *banner*, por exemplo, lembre-os de que é importante distribuir as informações de forma harmônica no espaço disponível e que é preciso fazer uma composição que possibilite a leitura dos colegas a certa distância.

Também é possível que os grupos realizem a pesquisa e montem a apresentação fora do ambiente escolar. Nesse caso, procure esclarecer previamente as dúvidas dos estudantes, para que possam executar a proposta de forma satisfatória.

Combine com a turma uma data para as apresentações e providencie os equipamentos necessários, como um projetor ou um monitor acoplados a um computador e suportes para fixar os cartazes ou os *banners*.

Por meio do trabalho com esta dupla de páginas, possibilitamos a continuação do desenvolvimento da habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, política, econômica, estética, cultural e ética, uma vez que apresentamos as motivações de Jum Nakao para a realização da *performance*. Além disso, por meio da atividade de pesquisa, desenvolvemos a habilidade EF69AR35, ao identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar e registrar práticas e repertórios artísticos, exercitando a ética e a responsabilidade.

Eu costumo propor em sala de aula que o aluno faça experiências, que crie o seu modo de fazer. Só após a experimentação desenvolvemos os conceitos. O aluno pode personalizar a sua peça, ou seja, colocar a mão em algo para reconstruir e modificá-lo. Quanto mais se modifica, mais se torna seu e esta forma é muito mais enriquecedora no desenvolvimento do conhecimento.

“Fazer à mão” é uma tendência?

Acredito que não seja uma tendência e sim uma postura que vem ficando aparente pela necessidade de ser autor ou de adquirir al-

go que tem uma história, um DNA, uma energia mais própria em comparação a um produto industrializado. Fazer empresa sempre a força de quem faz para aquilo que é feito e que nos dias de hoje se contrapõe às coisas prontas. O modelo de produção em escala hoje é perverso com a natureza. Não existem recursos suficientes para dar conta de uma indústria que promove um consumo exacerbado. [...] “Fazer à mão” é uma atitude de baixo impacto.

FAAP MODA. “Moda é atitude e comportamento”. *Estadão*, 24 jan. 2018. Disponível em: <<http://emails.estadao.com.br/blogs/faap-moda/moda-e-atitude-e-comportamento>>. Acesso em: 7 maio 2018.

Habilidades da BNCC
(p. 90-95)**Artes visuais**Materialidades
(EF69AR05)Processos de criação
(EF69AR06) (EF69AR07)**Teatro**Elementos da linguagem
(EF69AR26)Processos de criação
(EF69AR28)**Artes integradas**Contextos e práticas
(EF69AR31)Processos de criação
(EF69AR32)Arte e tecnologia
(EF69AR35)

Nesta atividade final, os alunos vão continuar a desenvolver algumas das habilidades trabalhadas nos Capítulos 1 e 2 e neste projeto, listadas no box acima, mas agora por meio de uma proposta autoral: a apresentação de uma *performance*.

Antes de dar início às etapas de trabalho, retome com a turma a ideia de *performance* e as discussões que vêm sendo construídas até o momento.

Apresente a eles a proposta de *performance* indicada no **Livro do Estudante** como uma forma possível de criar respostas para a questão norteadora da unidade. Peça aos estudantes que leiam todas as etapas da proposta para se familiarizarem.

No momento de organização dos grupos, reforce que qualquer integrante pode ser o modelo para as peças que serão elaboradas, sem distinção de gênero ou de tipo físico.

É interessante que os estudantes pesquisem por referências de moda e figurino para poderem realizar seus projetos. Se possível, leve-os ao laboratório de Informática Educativa para que possam fazer as pesquisas necessárias. Outra possibilidade é disponibilizar revistas de moda para que pesquisem a criação contemporânea e discutam ideias.

Para conceber uma *performance* em grupo, são indispensáveis a reflexão e a

Performance

Agora, chegou o momento de você unir os conhecimentos sobre figurino, expressão, linhas, texturas e outros elementos do teatro e das artes visuais e criar um trabalho artístico, que será seu produto final deste projeto, misturando diferentes linguagens artísticas.

Assim, inspirado pela arte de Jum Nakao, você vai produzir e realizar uma *performance* em forma de desfile, com o objetivo de responder, da sua maneira, à questão norteadora da unidade: **A arte pode expressar quem somos?** Para guiar o seu trabalho, leia as orientações a seguir.

Etapa 1

Levantamento de ideias

- 1 Organize-se em grupo com no máximo mais cinco colegas. Um dos membros do grupo será o modelo. Portanto, para fazer essa escolha, converse com os colegas sobre a mensagem que o grupo quer passar e o que vimos em relação aos padrões de beleza.
- 2 Juntos, discutam de que modo o grupo pretende realizar uma *performance* para responder à questão **A arte pode expressar quem somos?**. Pensem nas questões abordadas pelas obras que estudamos nesta unidade. Alguma delas é relevante para o grupo? Que outras possibilidades de temas vocês poderiam trabalhar?
- 3 Cada grupo deve pensar sobre o que já existe no mundo da moda e que pode se relacionar com o tema proposto. Para isso, procurem observar as roupas que vocês geralmente vestem:
 - Há predominância de alguma cor?
 - Vocês têm mais roupas de um tecido do que de outro?
 - Há preferência por alguma estampa?
 - Façam também uma pesquisa em revistas e *sites* de moda para encontrar estilos que se relacionem ao tema escolhido.
- 4 Reflitam sobre a peça que querem criar. Depois, pensem nos materiais que serão necessários para confeccionar as roupas e os acessórios. É possível utilizar materiais reaproveitados, sucata, retalhos de papel e tecido, etc. Lembrem-se de que a escolha dos materiais se relaciona diretamente com o que desejam comunicar com a peça criada.
- 5 Antes, porém, da confecção das roupas e dos acessórios, vocês devem elaborar os croquis, destacando quais materiais usarão. Para isso, leiam as orientações das Etapas 2 e 3.

Etapa 2

Prática de desenho de moda – croqui

Neste momento, vamos fazer um exercício individual de desenho de moda para elaborar croquis. Para isso, você vai precisar de folhas de papel sulfite, régua, lápis preto, lápis de cor, apontador e borracha.

- 1 Para iniciar o desenho, é preciso criar a estrutura do corpo humano.
 - a) Tradicionalmente, a cabeça é uma referência importante para construir a proporção básica entre as partes do corpo humano, como detalhado a seguir. Traçar uma linha vertical no centro pode ajudar a guiar o desenho.

90 > UNIDADE 1 - A arte pode expressar quem somos?

criação coletivas. Oriente os grupos para que pesquisem a abordagem pensada para a questão e como vão tratá-la, mas deixe-os livres para que exercitem a criação artística. É importante que se preocupem em realizar uma proposição de estranhamento capaz de provocar reflexões nos espectadores.

As criações dos alunos não demandarão atividades de corte e costura. O que está proposto na atividade é que eles trabalhem, inicialmente, com o desenho de moda (croqui), que é, também, onde começa o trabalho do estilista. O foco, portanto, não está

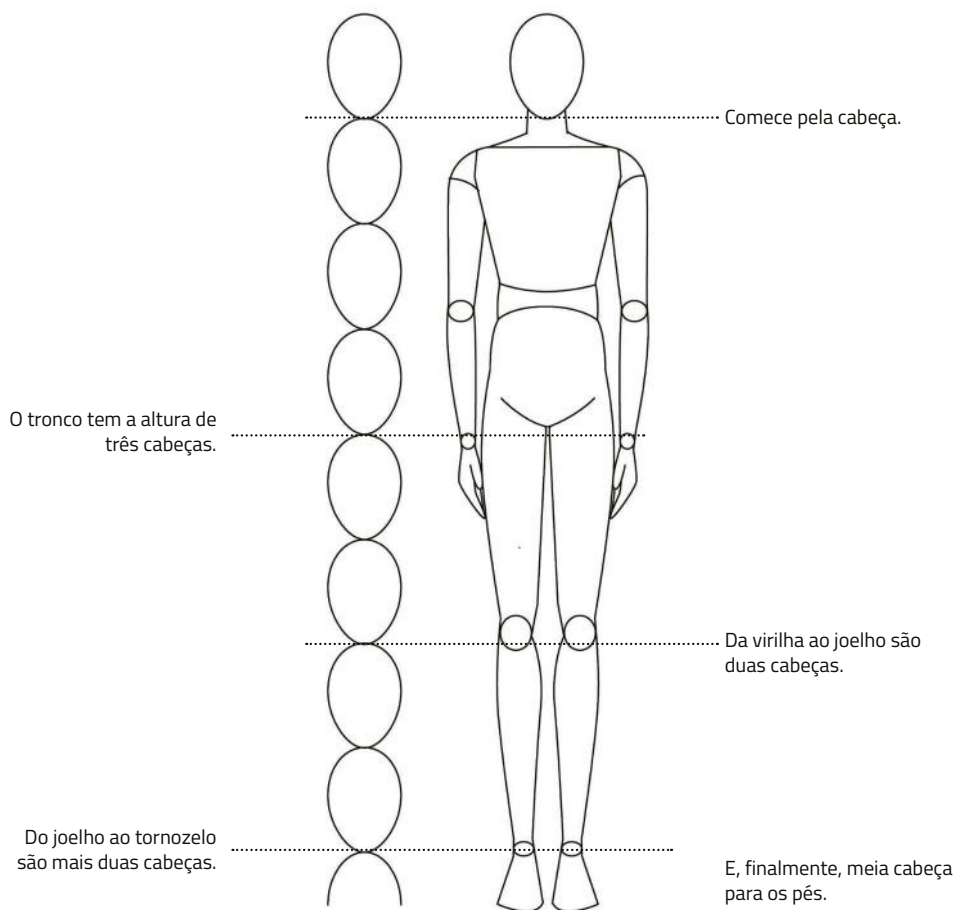
nos procedimentos de costura, mas na pesquisa e na reflexão sobre as relações entre moda e identidade, de modo que seja elaborada uma *performance* que expresse as ideias da turma.

Sugestão de atividade complementar:
Desenho de observação do corpo humano

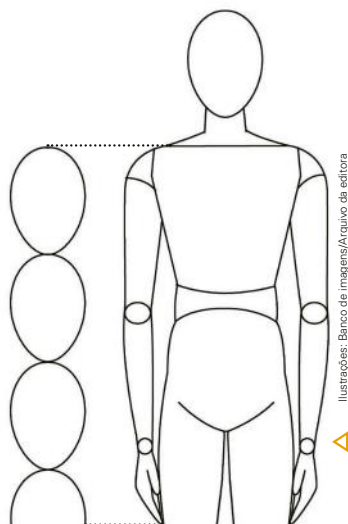
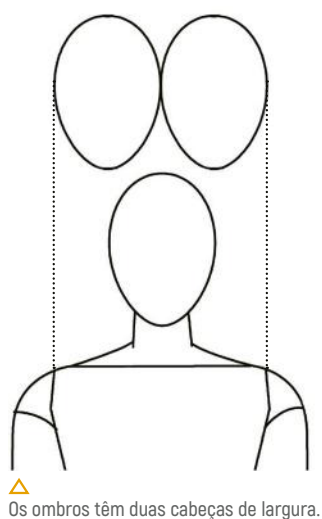
Antes de os alunos elaborarem os croquis, você pode propor alguns exercícios de desenho de observação do corpo humano. Comente com eles que, para que um estilista desenhe peças de roupa interessantes, é fundamental que conheça as formas e o desenho do corpo.

Organize os estudantes em duplas e peça que, um de cada vez, posem para que o colega faça o desenho. Nessa tarefa, reforce que eles devem prestar atenção principalmente nas roupas, no caimento dos tecidos sobre o corpo e nas poses de seus colegas.

Os alunos devem começar a desenhar estruturando as linhas para determinar os tamanhos de cada parte do corpo e marcando as articulações, com círculos ou pontos. Peça que procurem identificar uma forma simples para iniciar o desenho do tronco. No início da observação, os modelos devem fazer poses simples, de preferência virados de frente para o colega que estiver desenhando. Ao longo do exercício, a dupla pode explorar outras posições.



△ A altura dos corpos, do topo da cabeça aos pés, é de oito cabeças e meia.



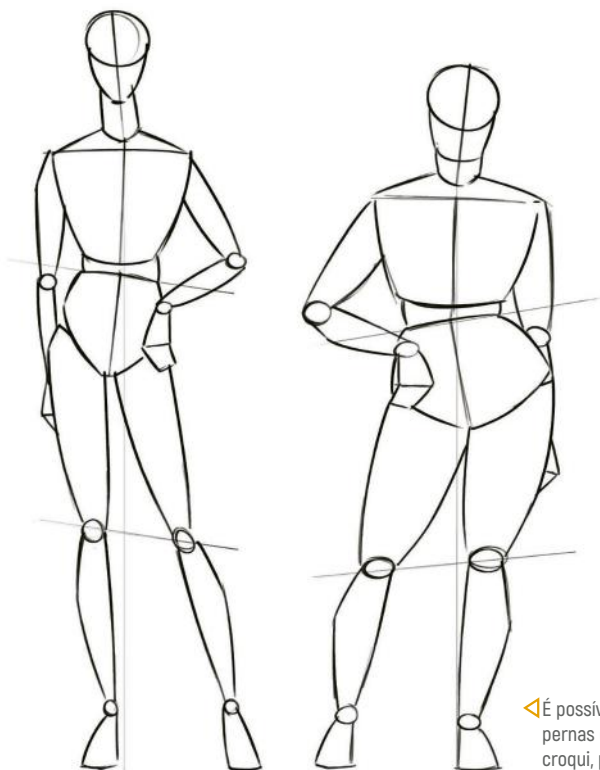
Ilustrações: Banco de Imagens/Arquivo da Editora

Para que os estudantes criem seus croquis, sugira que realizem pesquisas e organizem referências. Você pode propor que busquem por diferentes tipos de produção de figurinos e de moda, desde referências mais relacionadas à moda do dia a dia ou das ruas, indo até a alta-costura, pesquisando, por exemplo, figurinos realistas e figurinos de peças mais fantasiosas, ou que explorem de maneira mais poética a caracterização dos personagens.

Durante a elaboração dos croquis, é importante que os alunos pensem na intencionalidade da produção, nos significados que estão atribuindo a suas *performances* e no papel das peças de roupa nesse contexto.

As oportunidades que os estudantes têm de realizar as próprias criações, com toques autorais, são sempre propícias para que retomem o que foi estudado e reelaborem suas aprendizagens e seus conhecimentos de maneira a mobilizá-los nessas produções. Aproveite a etapa de criação das peças para pedir que consultem suas anotações, os registros no portfólio e os conteúdos da unidade que se relacionam ao tema.

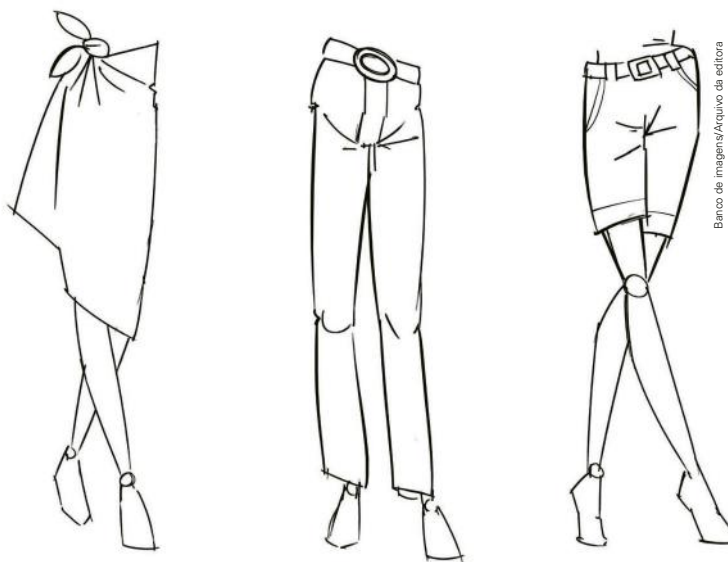
b) Entretanto, no desenho de moda, os estilistas costumam brincar com as proporções, aumentando a altura do tronco ou das pernas, ou alargando os quadris, por exemplo. Observe os exemplos a seguir.



Banco de imagens/Arquivo da editora

É possível alongar as pernas e o quadril do croqui, por exemplo.

2) Após decidir a estrutura corporal, é preciso desenhar o caimento dos tecidos, dando movimento às roupas, como representado a seguir.



Banco de imagens/Arquivo da editora

Exemplos de representação de caimento de diferentes peças de roupa em desenhos com recorte da cintura até os pés. Como você desenharia um tecido mais mole ou um tecido mais encorpado, por exemplo?




Exemplos de representação de caimento de diferentes peças de roupa em desenhos de corpo inteiro.

- 3▶ É interessante finalizar o desenho colorindo-o. Se necessário, também é possível colar pedaços dos materiais que se pretende usar na confecção de cada uma das peças representadas no croqui.
- 4▶ Praticar é muito importante. Por isso, repita o exercício de elaboração de croquis tantas vezes quantas achar necessário, seguindo as orientações descritas. Procure criar croquis representando as roupas que estiver usando. Veja se é possível entender o tecido e o caimento das peças pelo desenho e faça as alterações necessárias até chegar a um resultado que o satisfaça.

Etapa 3

Elaboração de croqui

Depois de praticarem o desenho de croquis individualmente, é hora de elaborar o croqui do modelo que será usado na *performance*. Para isso, vocês vão precisar de papel sulfite, régua, fita métrica, lápis preto, lápis de cor, apontador e borracha.

- 1▶  Seguindo as orientações dadas na Etapa 2, criem o croqui para as peças que idealizaram na Etapa 1.
- 2▶ Acrescentem também os acessórios que desejarem de acordo com a proposta de vocês.

Sugira que, ao criarem seus croquis, os alunos já tenham em mente que materiais poderão usar. Oriente-os a verificar se possuem peças de roupas ou pedaços de tecido que possam ser usados para este fim ou se conhecem alguém que possa doá-los para este trabalho.

Sugestão de livro

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

O livro esclarece e investiga as relações da *performance* como forma de expressão poética criativa com suas predecessoras, como o *happening*, a *body art* e o *Dadá*, e discute seu caráter híbrido, sua condição cênico-teatral e sua origem na dinamização das artes plásticas.

É importante que os estudantes antecipem os materiais necessários para a produção e se organizem para providenciá-los. Quando os croquis estiverem prontos, peça que listem aquilo de que precisam: linhas, agulhas, retalhos de tecido, etc.

Converse com os grupos sobre as relações entre as peças confeccionadas e o planejamento da *performance*. Além de atentar para as orientações fornecidas no **Livro do Estudante**, solicite que observem as peças confeccionadas e faça algumas perguntas, por exemplo: “Como as cores, as formas e os adereços dos figurinos influenciam nossa apreciação de um espetáculo artístico?”; “A interpretação e a *performance* dos artistas podem ser potencializadas pelos figurinos?”.

Destaque os recursos técnicos e estéticos e os elementos da linguagem corporal envolvidos na realização da *performance*, como os gestos, os movimentos, a iluminação e a sonoplastia. Ajude os grupos a registrar em seus roteiros os detalhes da apresentação que envolvem esses elementos.

Para realizar as *performances*, é necessário que os grupos retomem seus roteiros e analisem as necessidades de espaço, materiais, tempo e as intenções de interação com o público. Peça que dividam as tarefas e organizem um cronograma, exercitando o trabalho colaborativo.


Sempre que a produção artística envolver *performance*, dança, teatro, etc., instrua os alunos a fazer registros por meio de anotações, fotografias, vídeos e/ou gravações de áudio das etapas realizadas, desde a discussão de ideias até a apresentação.

Depois das apresentações de todos, planeje um momento para a reflexão sobre as produções. Proponha que discutam as questões da **Etapa 8** e deixe que falem sobre as vivências que tiveram durante o estudo desta unidade.

Etapa 4


Confeção das peças

Agora, vocês vão confeccionar as roupas e os acessórios esboçados nos croquis. Não será preciso costurar as peças. Vocês podem customizar roupas velhas ou utilizá-las como suportes para compor as peças desenhadas, revestindo-as com os materiais necessários. Para isso, utilizem materiais diversos, como papel *kraft*, retalhos de papel colorido, caixas de diversos tamanhos, botões, garrafas de plástico, roupas velhas, etc. Para trabalhar com esses materiais, vocês vão precisar de tesoura com pontas arredondadas, fita adesiva e cola branca.

- 1 ▶  Reúnam os materiais necessários de acordo com o que planejaram na Etapa 1.
- 2 ▶ Definam as responsabilidades de cada integrante do grupo no processo de confecção das roupas e dos acessórios planejados.
- 3 ▶ Procurem seguir o croqui que elaboraram. Lembrem-se de que o modelo do grupo precisa fazer a prova das peças para que vocês percebam se o caimento está adequado.
- 4 ▶ Para customizar roupas velhas, preparem os elementos pensados para a composição utilizando os materiais necessários. Depois, prenda-os nas peças com cola ou fita adesiva. Se optarem por utilizar roupas velhas como um suporte para uma intervenção maior, explorem os materiais disponíveis para revesti-las – como se construíssem uma “capa” envolvendo as roupas –, produzindo peças completamente novas.
- 5 ▶ Façam os ajustes necessários e finalizem as peças que serão exibidas na *performance*.

Etapa 5

Planejamento da *performance*

- 1 ▶  Com as peças prontas, pensem em outros recursos que podem ser necessários para a apresentação da *performance*, como efeitos de luz, trilha sonora e elementos cenográficos. Lembrem-se de que a escolha da luz, da trilha sonora e de elementos cenográficos ajuda a contar uma história, ou seja, pode ajudar a transmitir a mensagem que vocês querem passar.
- 2 ▶ Elaborem um roteiro detalhando como o desfile deve ocorrer, para que todos possam segui-lo, especialmente o modelo que estará usando as peças confeccionadas.
- 3 ▶ Definam como o modelo pode ajudar a expressar o que vocês idealizaram no início. Gestos, movimentos e expressões corporais podem definir a *performance*. Acrescentem esses detalhes ao roteiro.
- 4 ▶ Revisem o roteiro para verificar se não há nenhum problema, façam os ajustes necessários e elaborem a versão final, que deverá ser estudada com atenção por todos os membros do grupo antes da apresentação.

Etapa 6

Apresentação

- 1 ▶ Com tudo planejado, combinem com o professor e os demais colegas da turma uma data e um local para a apresentação das *performances*, assim como a ordem em que vão acontecer.
- 2 ▶ Convidem os familiares, os colegas de outras turmas da escola, os professores e demais membros da comunidade escolar.
- 3 ▶ Durante a apresentação dos colegas, tentem perceber de que forma eles responderam à pergunta **A arte pode expressar quem somos?** e se usaram materiais e procedimentos vistos no decorrer desta unidade.

Etapa 7

Registro

☞ Durante a execução das etapas, tirem fotos e façam filmagens das suas produções. No dia do evento, escolham um membro do grupo para ser o responsável pelo registro da *performance* e da reação do público espectador. Para isso, vocês podem usar uma câmera digital ou um celular com câmera.

Etapa 8

Troca de ideias

☞ Depois das apresentações, forme uma roda com o professor e os colegas e conversem sobre as impressões de todos.

- De que forma os grupos responderam à pergunta da unidade?
- Vocês chegaram a alguma conclusão sobre essa pergunta? **Respostas pessoais.**

Fio da meada

O que vimos

Durante os estudos desta unidade, vimos que as artes podem dizer muito sobre nós e sobre a nossa identidade. Por meio do teatro, das artes visuais e da *performance*, por exemplo, podemos revelar nossas escolhas, gostos, preferências, opiniões, visões de mundo e refletir sobre eles. Para encerrar nosso projeto, estudamos que:

- a arte pode ajudar a refletir sobre a nossa identidade;
- tanto a nossa identidade como o fazer artístico estão em constante construção;
- a *performance* é uma manifestação artística que combina elementos de uma ou mais linguagens artísticas;
- o planejamento é muito importante para realizar uma *performance*;
- os materiais utilizados em uma obra de arte seguem a intenção do artista e não precisam, necessariamente, ser caros ou duráveis;
- por meio de suas obras, os artistas podem expor críticas a diversos temas e conscientizar o público em relação a eles;
- a moda e a arte são expressões que podem dialogar e ter objetivos semelhantes.

É hora de retomar o portfólio

Como forma de finalizar o trabalho com esta unidade, elabore um registro escrito de tudo o que você aprendeu e guarde-o no portfólio. Para isso, responda às questões a seguir:

- 1▶ Depois do que vimos nesta unidade, de que formas você acha que a arte pode dizer algo sobre você? E de que formas você pode expressar suas opiniões, sentimentos e emoções por meio da arte?
- 2▶ O que você aprendeu a respeito da *performance*? Qual é a importância das diferentes linguagens artísticas nessa forma de arte?
- 3▶ Você ficou satisfeito com o resultado do seu produto final? Como os estudos desta unidade contribuíram para aprimorar a sua proposta? Por quê?
- 4▶ Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do projeto da unidade? Como você tentou superá-las?

Puxando outros fios

Com certeza, existem muitas outras formas de expressar as relações entre arte e identidade. Aqui, você percorreu um dos caminhos possíveis. Agora, que tal explorar novos caminhos e fazer novas descobertas refletindo sobre questões diferentes? Será que a arte pode expressar as nossas relações com as outras pessoas?

▼ para a realização do produto final. Para isso, retome os critérios observáveis apresentados em cada capítulo e, para a verificação do produto final, procure responder às seguintes perguntas:

- Quais conteúdos e procedimentos específicos das linguagens artísticas abordadas nos capítulos foram mobilizados para a pesquisa e a produção do trabalho proposto no fechamento da unidade?
- Os estudantes mobilizaram seus repertórios em relação aos conteúdos apresentados no fechamento para conceberem seus trabalhos?
- Eles expressaram suas visões sobre as relações entre a expressão artística e a reflexão sobre a formação da identidade em suas propostas de produto final? Essas visões explicitam um diálogo entre as próprias experiências e os conteúdos estudados na unidade?
- Ao comentarem e discutirem suas ideias e propostas para o produto final, os alunos mobilizaram os conteúdos apresentados e estudados, relacionando-os à pergunta norteadora da unidade?

A proposta de produto final apresentada é apenas uma possibilidade para que os alunos construam uma manifestação artística que contemple os temas e as linguagens trabalhados neste percurso. Novas ideias devem ser incentivadas, de modo que se possa contemplar da melhor forma possível as demandas levantadas pelos estudantes a partir da questão norteadora da unidade.

Fio da meada

Resgate com a turma a lista de tópicos de estudos que vêm sendo apresentados no **Livro do Estudante**, bem como os tópicos levantados pelos alunos, para que avaliem se foram integralmente concretizados e pensem em eventuais aprimoramentos.

Ao tratar das experiências de criação, produção e apresentação da *performance*, incentive os estudantes a refletir sobre os processos e os recursos de integração entre as linguagens. Ajude-os a perceber que, ao integrarmos elementos de diferentes

linguagens artísticas em uma produção, temos mais do que a soma de seus recursos, mas a criação de novos recursos expressivos.

Organize os estudantes em pequenos grupos para que discutam as questões propostas no **Livro do Estudante** antes de elaborarem suas reflexões individuais, estimulando-os a rever os conteúdos e a comparar visões e hipóteses.

É importante que você observe o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista uma avaliação processual e levando em conta os conteúdos de toda a Unidade 1 e a mobilização dos estudantes

UNIDADE 2

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais

- Itens 1, 4, 5 e 10

Específicas de Linguagens

- Itens 2 e 6

Específicas de Arte

- Itens 1, 4, 5 e 8

Para ler o texto das competências e das habilidades da BNCC na íntegra, consulte o **Manual do Professor – Orientações Gerais**.

Cada unidade dos livros da coleção traz uma proposta de Projeto de Trabalho prevista para ser realizada durante um semestre. Esse projeto busca criar um diálogo entre os interesses dos estudantes e o desenvolvimento das competências e habilidades presentes na BNCC, com vistas ao aprimoramento de seus conhecimentos artísticos e estéticos e ao aprendizado em Arte.

O projeto apresentado na Unidade 2 contempla os seguintes aspectos:

- **Questão norteadora:** A arte pode expressar nossas relações?
- **Tema contemporâneo central:** Vida familiar e social.
- **Outros temas:** Valorização da pessoa com deficiência; ciência e tecnologia; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
- **Capítulo 3:** Apreciação e análise de um espetáculo de dança contemporânea que aborda relações interpessoais no âmbito familiar. Abordagem dos elementos constitutivos do movimento corporal e da dança.
- **Capítulo 4:** Apreciação e análise da obra de uma cantora e compositora brasileira, com foco nas relações da música com a crítica, a contestação social, as culturas juvenis e as interculturalidades nessa linguagem. Abordagem de parâmetros sonoros, elementos da música e notação musical.
- **Produto final:** Experimentação baseada nas proposições de Lygia Clark, procurando responder à questão norteadora do Projeto de Trabalho.



Meninas tocando e cantando em apresentação de rock.




Expectativas de aprendizagem da unidade

- Apreciar e analisar manifestações artísticas de dança e de música, bem como das artes integradas, identificando de que forma a arte pode abordar as relações entre as pessoas e das pessoas com a arte.
- Conhecer alguns conceitos e elementos constitutivos da dança, como consciência corporal e fatores do movimento (fluência, espaço, peso e tempo), e da música, como as ideias de som, silêncio e ruído e os parâmetros sonoros (timbre, duração, intensidade e altura).
- Descrever e analisar características das linguagens da dança e da música, relacionando-as às diferentes temáticas dos artistas e obras estudados.
- Comunicar aos colegas sua apreciação, explicando o sentido que atribuiu às obras.
- Valorizar artistas e grupos que realizaram as obras apresentadas, conhecendo aspectos de sua poética e outros de seus trabalhos.

2

A arte pode expressar nossas relações?

Durante nossa vida, interagimos com o mundo de muitas formas e estabelecemos diferentes relações com as pessoas, com os lugares e com as obras de arte que conhecemos. Nesta unidade, vamos ver como artistas e obras de arte podem nos provocar a pensar sobre esses diversos tipos de relação.

 **Observe a imagem e converse com os colegas e o professor.**

- 1 ▶ Quem são as pessoas com quem você convive diariamente? Você costuma ouvir música, dançar, assistir a espetáculos ou a filmes com elas?
- 2 ▶ Você conhece alguma manifestação artística que fale sobre as relações humanas? Qual? Você acha que ela representa alguma das suas relações? Por quê?

Habilidades da BNCC
(p. 96-97)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Nesta unidade, os alunos apreciam, analisam e experimentam a arte e seus aspectos relacionais em diversas esferas.

Inicie o trabalho com a leitura da imagem apresentada, incentivando os alunos a estabelecer relações entre ela e as próprias experiências cotidianas.

Ao discutir as questões apresentadas, cujas respostas são pessoais, continue a aproximar as discussões realizadas ao universo dos alunos, perguntando a eles se apreciam as manifestações artísticas com alguém, como é essa interação, etc. Se quiser e se os alunos ficarem à vontade, você pode conversar com eles sobre o que mais gostam de fazer com as pessoas com quem convivem.

Verifique se os alunos conhecem alguma manifestação artística que fale sobre as relações entre as pessoas. A partir das vivências e das experiências deles, comente que, no decorrer da vida, nos relacionamos com muitas pessoas diferentes, desde familiares até amigos da escola, do bairro, etc. Esse tema está muito presente em nossa vida, assim como se faz presente na vida dos artistas. Anote a síntese dessa conversa inicial em seu diário de bordo a fim de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes durante os estudos desta unidade e também para propor ideias que possam adequar as propostas à realidade da turma.

Neste momento, iniciamos o desenvolvimento da habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, para que os alunos possam verificar a diversidade de produções artísticas e seus mais variados temas, tendo em mente o projeto da unidade.

- ▶ Explorar e experimentar atividades relacionadas à dança e à música.
- ▶ Reconhecer e valorizar as culturas juvenis e a convivência social, de forma a trabalhar a cidadania e a tolerância às diferenças.
- ▶ Mobilizar conhecimentos construídos ao longo da unidade para propor, por meio de uma criação artística, respostas ao problema apresentado pela questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade.

Material Digital

- Consulte o **Plano de Desenvolvimento**, no Material Digital. Nele, você encontrará orientações para o 3º bimestre e uma sugestão de **Projeto Integrador** que envolve habilidades de Arte e de Educação Física.
- A **Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens** que consta no Material Digital do 3º bimestre pode ser usada para verificar o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes.

Introdução

Experimentação

Habilidades da BNCC
(p. 98-99)

Dança

Elementos da linguagem
(EF69AR10) (EF69AR11)

Processos de criação
(EF69AR12)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR19)

As experimentações desta seção sensibilizam os alunos e mobilizam seus conhecimentos prévios relativos aos conteúdos a serem estudados na unidade, propiciando a construção de hipóteses e reflexões. Elas permitem, ainda, realizar um importante diagnóstico das concepções dos alunos a respeito do tema norteador da unidade e do Projeto de Trabalho, bem como do repertório que já possuem sobre as linguagens artísticas que serão estudadas.

Esse diagnóstico o auxiliará a traçar e definir estratégias para contemplar os objetivos de aprendizagem em relação aos diferentes repertórios e expectativas dos estudantes. Também é interessante procurar discernir em que medida esses repertórios são constituídos por experiências pessoais e por aprendizados formais, como os escolares, e como os estudantes relacionam esses conhecimentos.

O que os movimentos de cada um podem representar? E se eles forem unidos?

Peça aos alunos que leiam as orientações dadas no **Livro do Estudante** e esclareça eventuais dúvidas. Organize o espaço de modo que os alunos possam circular livremente por ele no momento de demonstrar os movimentos escolhidos e apresentar para a turma a sequência que vão criar.

Durante a atividade, ofereça as instruções que julgar necessárias para manter o foco dos alunos. Na primeira etapa da atividade, ao analisar os movimentos realizados no cotidiano, oriente os grupos a discutir os aspectos relacionais desses movimentos qualificando-os com palavras e expressões à




INTRODUÇÃO

Experimentação

Para começar a pensar sobre como a arte pode expressar nossas relações, você e os colegas vão participar de duas experimentações artísticas. Antes de iniciar essas experiências, planeje com o professor formas de registrar as atividades para depois guardá-las no portfólio. Você pode, por exemplo, tirar fotografias, produzir um vídeo ou fazer um relato escrito do trabalho. Vamos lá?

O que os movimentos de cada um podem representar? E se eles forem unidos?

-  Reúna-se com quatro colegas. Juntos, vocês vão responder às questões a seguir, que tratam dos movimentos que realizamos no cotidiano. Procurem fazer anotações e mostrar uns aos outros alguns desses movimentos.
 - Que movimentos vocês realizam para cumprimentar uma pessoa? E para se despedir dela?
 - Como vocês se sentam à mesa antes das refeições? De que maneira seguram os talheres?
 - Quais são os movimentos realizados para escovar os dentes? E para tomar banho? Como vocês se movem para trocar de roupa ou calçar os sapatos?
 - Como vocês se deitam na cama para dormir? Que movimentos fazem ao se levantar? Vocês bocejam e se espreguiçam? Todos os integrantes do grupo fazem isso do mesmo jeito?
 - De que forma vocês costumam se sentar no sofá? E no chão? Vocês cruzam as pernas? Apoiam a cabeça com as mãos? Como ficam os braços?
- Depois de conversar sobre os movimentos e demonstrá-los, reflitam sobre quais são realizados com pressa, com calma, com energia, com delicadeza. Discutam também que outras palavras ou expressões podem ser utilizadas para caracterizar os movimentos citados pelo grupo.
- Agora, cada integrante do grupo deve escolher um movimento que se refira aos itens discutidos anteriormente para realizar. Organizem a ordem de realização dos movimentos e anotem em uma folha à parte essa organização.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

98 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

escolha dos alunos. Por exemplo, os movimentos que faço ao cumprimentar alguém podem comunicar ao outro o que sinto ao encontrá-lo, como alegria, surpresa ou contrariedade?

Oriente os alunos a registrar no caderno as classificações levantadas. Elas poderão ser retomadas nos estudos teóricos sobre os elementos do movimento corporal que serão realizados no Capítulo 3.

Ao final, proponha à turma que reflita sobre a experimentação. Inicialmente, mantendo os mesmos grupos, peça aos alunos que respondam às perguntas propostas no **Livro do Estudante**.

Depois, a turma toda deve compartilhar suas impressões e discutir as questões que surgirem a partir daí. Além de verificar o repertório, o objetivo da experimentação é que eles compreendam que a sequência de movimentos só pôde ser realizada porque os colegas de grupo interagiram entre si.

Durante esse momento de troca, crie uma dinâmica na qual todos os grupos participem e falem sobre suas ideias. A cada grupo que expuser suas impressões, abra espaço para os demais grupos comentá-las. O último grupo a comentar passa a expor as conclusões, e assim sucessivamente.

- 4▶ Apresentem os movimentos, de acordo com a ordem definida pelo grupo. Cada aluno deve fazer o movimento até o fim e, na sequência, outro colega se apresenta.
- 5▶ Repitam essa sequência cerca de três vezes, até que os demais colegas possam entender que movimentos vocês estão fazendo.

🗨️ Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre a experimentação.

- Que movimentos foram mais fáceis de demonstrar e quais foram mais difíceis? Por quê?
- Por que alguns movimentos são feitos com pressa e outros mais lentamente? Ou com mais força ou delicadamente? O que determina as características dos movimentos que realizamos?
- Os movimentos que cada integrante do grupo fez formaram uma sequência? Como ficou essa sequência? Teria sido diferente se cada um fizesse sozinho os movimentos? Por quê? **Respostas pessoais.**

Que músicas e canções sua família ouve? Elas expressam algo sobre a relação de vocês?

1▶ As pessoas com quem você convive costumam escutar músicas e canções? Leve para a sala de aula, em um CD ou *pendrive*, alguma música ou canção que seja representativa das pessoas do seu convívio. Caso não consiga essa reprodução, vale cantar também.

2▶ 🧑 Forme um grupo com mais três colegas. Os integrantes do grupo precisam ter em comum o tipo de música que as pessoas de seu convívio mais escutam: *samba*, *rock*, *pagode*, *sertanejo*, *rap*, etc.

3▶ Escolham uma das músicas ou canções apresentadas pelos integrantes e apresentem-na para a turma. Vocês podem reproduzir o áudio ou cantá-la para os colegas. Procurem explicar também os motivos da escolha.

🗨️ Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre a experimentação:

- Do que tratavam as músicas que você e os colegas do grupo pesquisaram em casa?
- O que levou você e os colegas a escolher a música que apresentaram?
- Por meio das músicas apresentadas, vocês descobriram algo novo sobre a relação de vocês e de seus familiares durante a experimentação? O quê?

Respostas pessoais.



Luiza de Sousa/Arquivo da editora

▶ **canção:** composição musical escrita para ser cantada, com ou sem o acompanhamento de instrumentos musicais.

▼ Organize os grupos de acordo com as afinidades musicais dos alunos. Com os grupos reunidos, é importante circular pelo espaço da sala, acompanhar as conversas e incentivar os estudantes a compartilhar suas experiências para, em seguida, apresentarem a música ou canção escolhida para a turma.

Estimule a curiosidade dos integrantes dos grupos em relação à forma como cada um vivencia e valoriza o papel da música em seus contextos familiares e sociais. Procure observar como os alunos fruem essa forma de arte.

Faça a mediação das discussões finais da atividade. Você pode acrescentar outras questões para que os alunos reflitam sobre como suas relações com os outros podem ser mediadas pela música. Por exemplo: “Foi fácil ou difícil para o grupo escolher uma música ou canção entre as apresentadas?”; “Como fizeram essa escolha?”; “Houve mais divergências ou mais concordâncias? Por que isso aconteceu?”. Peça que registrem no portfólio suas respostas.

O trabalho com a primeira experimentação permite o início do desenvolvimento das habilidades EF69AR10 e EF69AR12, ao investigar e experimentar procedimentos de criação, explorando elementos constitutivos do movimento cotidiano e começando a relacioná-lo com os movimentos dançados. Além disso, possibilita o início do trabalho com a habilidade EF69AR11, por meio da análise dos fatores de movimento, para compreender, mais adiante, que esses fatores, quando combinados, geram as ações corporais e os movimentos dançados.

Na segunda experimentação, iniciamos também o trabalho com a habilidade EF69AR16, ao analisar, por meio da apreciação musical, usos e funções da música na vida social e familiar, e com a habilidade EF69AR19, ao identificar e analisar diferentes estilos musicais, encontrando pontos em comum para dialogar e ampliar o repertório.

▶ Peça que anotem e arquivem no portfólio as conclusões apresentadas, que podem ser retomadas nos estudos sobre elementos do movimento corporal no Capítulo 3.

No segundo item apresentado na proposta de conversa, espera-se que os alunos percebam que diversos fatores podem influenciar os movimentos que realizamos. Por exemplo: o propósito do movimento; a sua execução na presença de outras pessoas ou sozinho; o ambiente; etc.

Que músicas e canções sua família ouve? Elas expressam algo sobre a relação de vocês?

Peça novamente aos alunos que leiam as orientações dadas no **Livro do Estudante** e esclareça eventuais dúvidas.

Com antecedência, solicite aos alunos que tragam de casa a música ou a canção escolhida. Para essa escolha, oriente-os a observar que músicas e canções as pessoas com quem convivem mais escutam e a conversar com elas sobre aquelas que julgam serem as preferidas da maioria.

Reflexão

Habilidades da BNCC
(p. 100-101)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Qual é o lugar da arte nas minhas relações?

Organize os estudantes em grupos de cinco integrantes. Peça a cada grupo que discuta as questões propostas e faça a mediação, deixando os alunos à vontade para falar sobre suas vivências e suas relações.

Solicite que anotem suas discussões em um suporte que funcione como diário de bordo deste Projeto de Trabalho e que possa integrar seus portfólios. Essas perguntas iniciais estão ligadas à questão norteadora da unidade e retomá-las no momento de elaboração do produto final do Projeto de Trabalho, pois elas poderão constituir subsídios para que os estudantes imprimam propostas que se relacionem às suas memórias, vivências e concepções, o que contribui para a formação de vínculos com a temática da unidade e atribui especial significação aos estudos em Arte.

Estimule os alunos a expressar suas ideias e sensações sobre a obra de Rirkrit Tiravanija, estabelecendo relações com as próprias vivências. Veja se percebem que na obra há interação: das pessoas umas com as outras e das pessoas com o entorno e com a arte.

Neste momento, os alunos não se aprofundarão nas discussões sobre a obra e o artista em foco nestas páginas, mas é importante que você tenha em mente os contextos e as discussões que suscitam, a serem retomados no fechamento desta unidade.

Com relação à primeira questão da página 101, espera-se que os alunos observem que nas raquetes há um ponto de interrogação.

Rirkrit Tiravanija é um artista que aprofunda a ideia de arte como espaço relacional e de troca. Ganhou visibilidade na

Reflexão

Qual é o lugar da arte nas minhas relações?

Nossa vida é permeada por diferentes tipos de relação. Geralmente, estabelecemos nossos primeiros vínculos com os familiares ou com as pessoas que cuidam de nós. À medida que crescemos, nossos relacionamentos estendem-se para as pessoas com quem convivemos e para os nossos colegas e amigos.

Várias vezes, as pessoas com quem nos relacionamos têm muito em comum conosco: o temperamento, o tipo de humor, o gosto musical, a forma de se vestir. Outras vezes, nos relacionamos com pessoas bastante diferentes de nós, o que não impede o surgimento de laços afetivos.

Nem sempre, no entanto, nossas relações são saudáveis e fontes de alegria. Problemas de relacionamento com nossos familiares, amigos e outras pessoas de nosso convívio são muito comuns, o que pode gerar tristeza e sofrimento.

🗨️ Converse um pouco sobre isso com os colegas e o professor.

- Para você, relacionar-se com os outros é algo fácil ou difícil? Por quê?
- Você já tinha parado para pensar sobre os vários aspectos envolvidos em nossos relacionamentos?
- Como você acha que a arte pode nos fazer refletir sobre nossas relações? **Respostas pessoais.**

As relações interpessoais são fontes de inspiração para muitos artistas, que criam obras falando tanto sobre a beleza dos relacionamentos quanto questionando as relações dos dias de hoje.

Observe, por exemplo, a obra *Amanhã é a questão*, do artista argentino Rirkrit Tiravanija (1961-).

Micheli Zabé/Omar Luis Oguin, 2012, Cortesia do artista e da galeria kurimanzutto, Cidade do México, MX.



► *Mañana es la cuestión* [Amanhã é a questão], de Rirkrit Tiravanija, 2012 (vinil em conjunto de 7 mesas de pingue-pongue e raquetes, 93 cm x 273 cm x 165 cm cada). Instalação na Cidade do México, México, 2012.

► **pingue-pongue:** também conhecido como tênis de mesa, é um jogo em que duas pessoas, ou duas duplas, rebatem uma bola com raquetes.

Nessa obra, o artista instalou mesas de pingue-pongue com a frase “Mañana es la cuestión”, que significa “Amanhã é a questão”, no espaço da exposição onde o chão tinha a divisão de uma quadra de tênis. Tente perceber esse detalhe na foto a seguir.

100 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

década de 1990, período especialmente fértil para as práticas artísticas que partilhavam essa concepção, levantando a ideia de que os artistas não seriam os únicos autores das obras, mas também os espectadores-participantes.

Essas formas de arte que envolvem espectadores-participantes e contextos relacionais em sua própria concepção tiveram as primeiras manifestações no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, nas obras de artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark, cuja obra será tratada no fechamento desta unidade.

Ainda no Brasil, um dos marcos mais recentes dessas propostas artísticas foi a 27ª Bienal de São Paulo, que aconteceu no ano de 2006 sob a curadoria de Lisette Lagnado. Essa Bienal teve como tema “Como viver junto” e suscitou debates sobre as relações da arte com a vida coletiva e diferentes sociabilidades. Nesse evento, o conceito de relacional se ampliava, das relações interpessoais, das relações entre comunidades e entre nações, para relações com temporalidades, seus valores, pensamentos e ideologias. Por exemplo, as relações que artistas estabelecem



▶ *Mañana es la cuestión*, de Rirkrit Tiravanija, instalação na Cidade do México, México, 2012.



▲ Detalhe ampliado da obra *Mañana es la cuestión*, de Rirkrit Tiravanija.

🗨️ Agora, converse com o professor e os colegas.

- O que está escrito nas raquetes que estão nas mãos das pessoas?
- Por que será que o artista escolheu a frase “mañana es la cuestión” [amanhã é a questão]?
- Você gostaria de participar de uma obra assim? Por quê? **Respostas pessoais.**

Rirkrit Tiravanija, em muitas de suas criações, faz o público interagir com as obras questionando os limites entre artista, público e obra de arte e também provocando reflexões sobre o modo como nos relacionamos com os outros e com a arte.

Nessa **instalação**, visitantes podiam pegar as raquetes e jogar pingue-pongue, interagindo entre si no encontro promovido pelo artista e pela obra. Nas raquetes, o artista inseriu pontos de interrogação, ou seja, enquanto jogavam, as pessoas também podiam pensar no que a frase escrita na mesa desperta.

Essa obra é um exemplo de como a arte pode reunir as pessoas, fazer com que vivam experiências juntas e se mobilizem em torno dos mesmos temas e questões. Mas a arte também pode provocar, gerar polêmica, dividir e criar conflitos entre as pessoas. De um jeito ou de outro, ela pode ter um papel importante nas nossas relações. Isso porque, quando entramos em contato com a arte, produzindo ou apreciando obras, podemos dividir experiências, estabelecer vínculos e estreitar laços uns com os outros.

A **instalação** é uma manifestação artística contemporânea composta de elementos organizados em um ambiente. Ela pode ser duradoura ou não e pode ter ou não a participação do público.

Fio da meada

A pergunta que vai guiar nosso trabalho nesta unidade é **A arte pode expressar nossas relações?** Para respondê-la, vamos estudar, pesquisar, apreciar e produzir arte, começando, no Capítulo 3, com um espetáculo que aborda, de uma forma muito interessante, as relações com as pessoas do nosso convívio mais próximo. No Capítulo 4, vamos conhecer uma artista que tem muito a nos dizer sobre o respeito que devemos ter às demais pessoas. Em seguida, para encerrar a unidade, veremos uma artista que entende que a arte vai além do artista e da obra! Assim, no terceiro capítulo deste livro, nós vamos:

- apreciar espetáculos de dança;
- conhecer a vida e a obra de artistas;
- estudar elementos da linguagem corporal;
- conhecer um pouco mais a história da dança;
- experimentar exercícios de consciência corporal;
- participar da criação de um espetáculo de dança;
- refletir sobre aquilo que a arte pode expressar sobre nossa relação com os outros.

▶ com o contemporâneo, ou seja, com pensamentos estéticos, sociais, políticos, etc. de sua própria época, estavam em foco.

Por meio do trabalho com esta dupla de páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar distintas formas de artes visuais, no caso a instalação de um artista estrangeiro, contextualizando-a com o tema proposto: **A arte pode expressar nossas relações?** Dessa forma, os alunos podem ampliar o repertório em artes visuais e cultivar o imaginário e a capacidade de simbolizar.

Com as perguntas propostas sobre a obra apresentada, também procuramos desenvolver a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, para que os alunos compreendam as muitas motivações dos artistas na criação de seus trabalhos.

Fio da meada

Pergunte aos alunos o que acham da questão **A arte expressa nossas relações?** Você pode pedir que retomem o que já foi discutido nas experimentações e leituras realizadas. Assim, abre-se

uma importante oportunidade de valorizar o portfólio e discutir sobre sua utilização nos estudos em Arte. Como os estudantes já realizaram um Projeto de Trabalho no primeiro semestre, você pode pedir que comentem de que forma utilizaram suas anotações e seus portfólios anteriormente, que tipo de usos fizeram deles, especialmente para retomar os processos já realizados no momento de criar o produto final.

Se achar pertinente, organize grupos de até cinco estudantes para que compartilhem seus portfólios. Desse modo, eles poderão perceber de que maneira seus próprios repertórios subsidiaram e permearam as abordagens e reflexões propostas até aqui.

Neste momento, pode ser importante retomar o que foi discutido na primeira unidade deste volume acerca do que forma a identidade de cada um, ou aquilo que forma a singularidade de cada pessoa. Ressalte que, depois de falarmos sobre identidade na unidade anterior, agora estamos iniciando uma trajetória de pesquisa, reflexão e produção artística que nos provoca a pensar acerca de como essas individualidades se relacionam entre si, de que forma nos apresentamos e relacionamos na vida coletiva e qual o papel da arte nessas relações. Explique que, nesta unidade, vamos conhecer artistas, obras e manifestações artísticas, a partir dos quais vamos nos aprofundar nessa discussão.

Realize com os alunos uma antecipação de quais serão os próximos passos deste projeto por meio dos tópicos apresentados, estimulando a curiosidade intelectual deles. Caso surjam mais ideias, peça que anotem e complementem a lista, de modo a buscar caminhos possíveis para concretizar as intenções e expectativas da turma. Anote dúvidas, suposições e hipóteses apresentadas pelos estudantes, para que sejam retomadas ao final do projeto.

Capítulo 3
Arte e vida em comum**Habilidades da BNCC**
(p. 102-103)**Dança**Contextos e práticas
(EF69AR09)Elementos da linguagem
(EF69AR10)Processos de criação
(EF69AR15)

Para começar o estudo deste capítulo, peça aos alunos que se organizem em círculo e que observem as imagens apresentadas nesta dupla de páginas. Incentive-os a falar sobre elas e a estabelecer nexos entre o que viram sobre dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas vivências pessoais e o que viram na abertura desta unidade. Para isso, pergunte-lhes: “O que vocês veem nas imagens?”; “O que as pessoas estão fazendo?”; “Que tipo de arte é essa?”; “O que vocês sabem sobre dança?”; “Já viram um espetáculo de dança? Como foi?”; “Será que nós também nos relacionamos e nos expressamos por meio do corpo? Como?”.

Antes da leitura do texto de apresentação do capítulo, proponha que discutam as perguntas do box **Para começar** e deixe que os alunos compartilhem opiniões e comecem a levantar hipóteses. É interessante que eles se sintam curiosos sobre o que vão estudar, para que o percurso do capítulo seja de descobertas e construção do conhecimento em Arte.

Aproveite o momento para realizar uma avaliação diagnóstica e anotar em seu diário de bordo alguns pontos que precisam ser abordados, adaptados ou melhorados por você durante o estudo do capítulo, levando em conta o que percebeu e a diversidade de alunos na turma. Você pode observar, por exemplo, se eles já se apropriaram de algum termo específico da dança, o que trouxeram de bagagem dos anos anteriores, quais experiências eles possuem com a dança e outros aspectos que considerar pertinentes. Esses elementos são importantes para você aprimorar cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem.



Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança

Cena do espetáculo *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, 2009.

Passamos a maior parte do nosso dia rodeados de pessoas: família, amigos, professores, entre outras. Em muitos momentos, interagimos com elas por meio de movimentos corporais. Fazemos movimentos específicos dependendo da situação ou do lugar: às vezes quase de maneira automática, para realizarmos tarefas do dia a dia ou nos deslocarmos, às vezes de modo consciente, prestando mais atenção aos movimentos, como quando dançamos ao som de uma música ou expressamos corporalmente alguma emoção. Neste capítulo, você vai conhecer um espetáculo que fala sobre a interação com os outros e com a arte! Vamos começar?

Para começar

- » Você gosta de dançar? Prefere dançar sozinho ou acompanhado? Por quê?
- » Você acha que os movimentos que realizamos no dia a dia podem ser inspiração para um espetáculo de dança? Já viu um espetáculo assim?

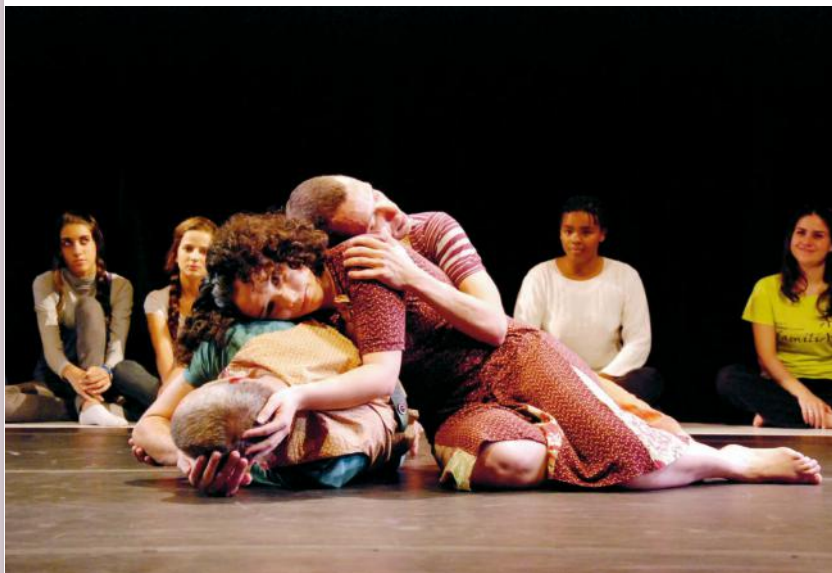
Respostas pessoais.

102 UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Após essa primeira discussão, você pode pedir aos alunos que formem grupos menores e respondam às perguntas entre si, compartilhando experiências e ideias. Dessa forma, aqueles que não tiveram oportunidade de se manifestar ou se sentiram tímidos podem participar. Durante essa etapa, caminhe pelos grupos, procurando observar os comentários dos estudantes novamente para complementar sua avaliação diagnóstica.

1 A arte da Caleidos Cia. de Dança

As imagens destas páginas mostram cenas do espetáculo de dança *Ares familiares*, criado em 2009 pela Caleidos Cia. de Dança. Observe-as com atenção.



Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança



Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança



Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança

Cenas do espetáculo *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, 2009.

Primeiras impressões de *Ares familiares*

Após observar as imagens, responda às questões a seguir. Depois, compare suas respostas com os colegas e o professor.

- 1 Como você descreveria os movimentos dos dançarinos nessas cenas do espetáculo?
- 2 Você reconhece algum desses movimentos? Eles se parecem com movimentos que você faz no dia a dia? Quais?
- 3 O que você acha que significa o nome *Ares familiares*?
- 4 Que sensações essas cenas provocam em você? *Respostas pessoais.*

Arte e vida em comum • CAPÍTULO 3 < 103

1 A arte da Caleidos Cia. de Dança

Ainda em grupos pequenos, peça aos alunos que observem novamente as imagens e leiam as legendas e os textos. É interessante que eles percebam nessas fotos alguns dos movimentos que todos nós fazemos em nosso cotidiano. Se achar interessante, você pode perguntar a eles: “Em que situação realizamos movimentos iguais a esses?”; “O que cada pessoa parece expressar com o corpo nessas imagens?”; “Vocês conseguem imaginar o que essas cenas podem representar?”.

Primeiras impressões de *Ares familiares*

Com relação à questão 1, espera-se que os alunos associem os movimentos registrados nas fotos como típicos de situações cotidianas, especialmente em contextos familiares e domésticos.

Na questão 2, espera-se que os alunos reconheçam os movimentos de apontar, de abraçar, de sentar, de cruzar as pernas e os braços, etc.

Na questão 3, veja o que eles pensam do título *Ares familiares* e o que esse nome significa para eles. Aceite todos os tipos de resposta e verifique se eles mencionam tanto o fato de que o nome

traz a ideia de família quanto o fato de o nome se referir a algo que nos é comum, reconhecível, com o qual estamos acostumados. Se achar pertinente, peça a eles que pesquisem os significados do termo “familiar” para que possam fazer novas relações.

Determine um tempo para que os grupos debatam as questões e, ao final, promova uma atividade de sistematização na qual um aluno de cada grupo pode escolher uma das questões e comentar o que foi discutido no grupo sobre ela. Dessa forma, cada um da turma pode verificar se as leituras dos colegas foram semelhantes ou diferentes, acrescentando pontos que não foram vistos antes e que podem enriquecer a discussão.

Nesta dupla de páginas, por meio das imagens, iniciamos o trabalho com a habilidade EF69AR09, ao analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, no caso, a dança contemporânea da Caleidos Cia. de Dança, uma companhia brasileira, para ampliar o repertório e se tornar capaz de reconhecer as diversas manifestações de dança, de diferentes épocas.

Além disso, a partir das perguntas propostas, iniciamos o trabalho com a habilidade EF69AR10, ao explorar os elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado para, em seguida, analisá-los criticamente no decorrer do capítulo.

Os alunos também poderão desenvolver a habilidade EF69AR15, que estimula a discussão das experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos.

2 Mais perto de Ares familiares

Habilidades da BNCC
(p. 104-107)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

O trabalho com esta seção pode ser feito de forma compartilhada com a classe toda ou mantida em grupos menores.

Peça aos alunos que observem a imagem do cartaz por um tempo, prestando atenção em cada uma de suas fotos. Pergunte a eles: “Que relação vocês veem entre o nome do espetáculo e esse cartaz?”. Em seguida, proponha que discutam as perguntas apresentadas no **Livro do Estudante** nos grupos formados e circule entre eles para verificar as ideias em relação à imagem.

Na primeira pergunta, espera-se que os alunos associem o cartaz a álbuns de família, ou mesmo à publicação de fotografias e amigos em redes sociais. A respeito da questão seguinte, nas fotos há registros de situações diversas, como casamentos, confraternizações, aniversários, etc. Na última pergunta, espera-se que eles percebam que as fotos que compõem o cartaz retratam tanto situações formais (como casamentos) quanto informais (como as confraternizações em família).

É interessante notar se os alunos reconhecem as situações, a postura das pessoas e os movimentos. Pergunte a eles se já vivenciaram situações como essas e como se expressaram corporalmente nelas.

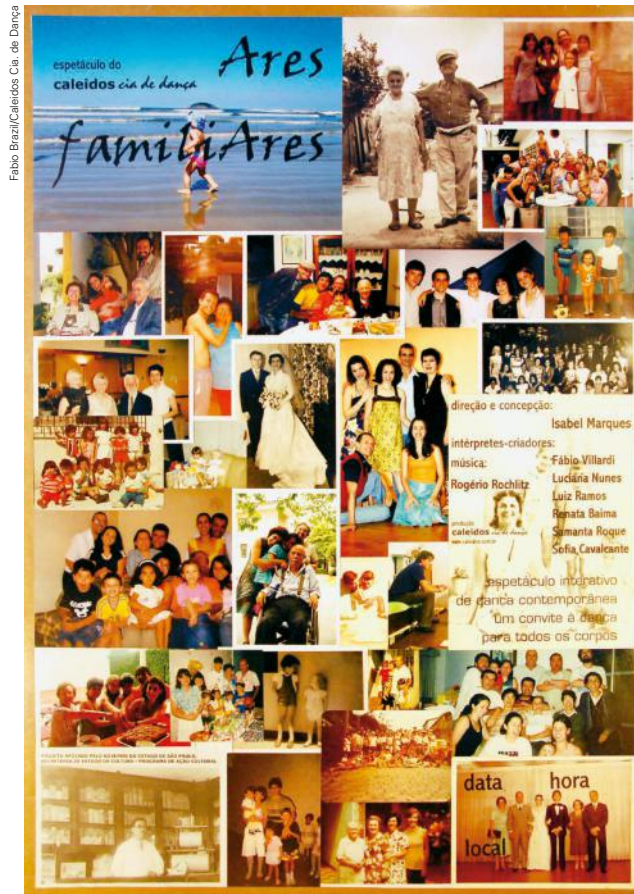
Ao conversar com os estudantes sobre a ideia de álbuns de fotografia, você pode estabelecer relações com as fotos guardadas em celulares ou mesmo com os álbuns de fotos presentes em redes sociais, para discutir com eles o porquê de guardarmos fotos e de que maneira nos relacionamos com essas memórias.

Você pode trazer novamente esse tema para o contexto familiar e discutir com a turma

2 Mais perto de Ares familiares

O espetáculo *Ares familiares*, dirigido por Isabel Marques e Fábio Brazil, estreou em 2009 e é uma criação da Caleidos Cia. de Dança, de São Paulo. Depois de observar diversas cenas do espetáculo e refletir sobre seu título, você já tem uma ideia do que ele trata?

Observe mais uma imagem, dessa vez do cartaz de *Ares familiares*.



Cartaz do espetáculo *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, 2009.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor.

- O cartaz lembra ou sugere alguma coisa a você?
- Veja a disposição das fotos e o que elas retratam. Você consegue identificar as situações registradas nessas fotos?
- Repare nas roupas das pessoas, nos acessórios, nos penteados e nos lugares em que estão. Há pessoas de diferentes idades?
- Repare também em como as pessoas se posicionam umas em relação às outras, se estão todas em pé ou se algumas estão sentadas, se estão abraçadas ou apenas lado a lado, se há bebês de colo. O modo como elas estão posicionadas faz as situações parecerem formais ou informais? **Respostas pessoais.**

104 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

sobre o que contêm os álbuns de família: fotografias de momentos importantes e significativos, como casamentos, batizados, festas de aniversário, viagens de férias, etc. Essa conversa cria condições significativas para a leitura e a reflexão acerca dos parágrafos que se seguem.

Em *Ares familiares*, situações comuns no cotidiano das famílias são recriadas na linguagem da dança: a pose para fotografias como aquelas que você observou no cartaz do espetáculo, o momento das refeições, as trocas de carinho entre as pessoas e também os momentos de discussão. Observe mais imagens do espetáculo e tente reconhecer nelas alguma dessas situações cotidianas.

Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança



Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança



▼
Cenas do espetáculo *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, 2009.

Nessa sequência de imagens, os dançarinos representam, por meio de movimentos corporais, uma família preparando-se para tirar um retrato. Durante o espetáculo, podemos acompanhar outras situações, que são divididas em cinco cenas curtas.

Prossiga com a leitura do texto que explica a motivação do grupo ao criar o espetáculo e passe a analisar as duas imagens desta página. Verifique se por meio delas eles reconhecem alguma situação familiar que foi mencionada no texto. Para isso, converse com os alunos sobre a experiência deles com fotografias em família ou em grupos de amigos, para que imaginem como os dançarinos se posicionam ao longo da sequência em foco. É interessante que eles percebam, com base na postura dos dançarinos, que as cenas retratam um momento de preparo para um retrato de família. No entanto, deixe que eles levantem hipóteses acerca das imagens para que as confirmem ou não no decorrer do capítulo.

Por fim, volte ao tema das relações familiares: falar abertamente sobre elas é uma forma de compreender como a apreciação e a análise de *Ares familiares* se articula à questão **A arte pode expressar nossas relações?**, já que o espetáculo trata do que costuma ser o primeiro contexto de relações sociais: a família.

Nesta dupla de páginas, damos continuidade ao trabalho com a habilidade EF69AR09, ao incentivar a pesquisa e a análise da dança contemporânea, a partir do trabalho da Caleidos Cia. de Dança, reconhecendo e apreciando suas composições para compreender as motivações do grupo e sua poética. Desenvolvemos também a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas, no caso a dança, às dimensões da vida social.

Sugestão de texto complementar

LOOS, Helga; CASSEMIRO, Lúcia Fernanda Keske. Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 293-303, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 out. 2018.

O artigo aborda um estudo que explora as relações entre as crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e crenças de controle) e as percepções sobre a qualidade da interação familiar de um grupo de estudantes na faixa etária de 9 a 12 anos.

Faça a leitura do texto de forma compartilhada com a turma ou peça a um aluno voluntário que leia para os colegas. Depois, proponha a eles que observem a primeira imagem por alguns instantes, tentando verificar a postura corporal dos dançarinos, o que eles estão fazendo e a situação que está sendo retratada. Pergunte a eles que tipos de movimento fazemos ao abraçar uma pessoa, por exemplo, e se esses movimentos se assemelham aos movimentos da imagem. A ideia é que, a partir do conhecimento da temática do espetáculo, eles reflitam acerca de como os movimentos dançados representam ou podem representar os aspectos relativos a ela.

Ao promover a leitura do primeiro boxe **Saiba mais**, explique aos estudantes que a ideia de família é bastante ampla e que existem famílias de muitos tipos. Se algum aluno tiver dúvidas ou visões diferentes, respeite todas as opiniões, mas procure fazer uma mediação da conversa de forma a causar uma reflexão sobre o respeito que devemos ter com as diferenças e sobre a valorização da diversidade. Para auxiliar a condução da conversa, consulte o tópico **Mediação de conflitos nas aulas de Arte no Manual do Professor – Orientações Gerais**.

Comente com os alunos que o espetáculo trabalha as relações não só por meio da temática, mas também por meio do processo de criação do grupo, que, durante a apresentação, convida o público a interagir e a dançar junto, transformando esse espetáculo em algo participativo e interativo.

Ao dar sequência, pergunte aos estudantes se eles já viram um espetáculo assim e incentive-os a compartilhar suas experiências. Em seguida, promova as perguntas apresentadas na página 107 e deixe que eles falem livremente se gostariam de participar desse espetáculo e de que forma relacionam o fato de o público participar com a questão que norteia a unidade.

Nesta dupla de páginas, trabalhamos principalmente a habilidade EF69AR10, ao explorar, por meio das imagens,

Na primeira das cenas, os dançarinos representam o encontro e o reconhecimento das pessoas da família: pai, irmãos, avós, etc. Nas cenas seguintes, são representadas situações que expressam como as relações familiares podem ser afetuosas e amorosas e também de cuidado e de proteção. Tudo isso, por meio de sequências de movimentos que nós fazemos no dia a dia, mas, às vezes, nem nos damos conta.

Cena do espetáculo *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, em que os movimentos dos dançarinos demonstram afeto, 2009.



Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança

+ Saiba mais

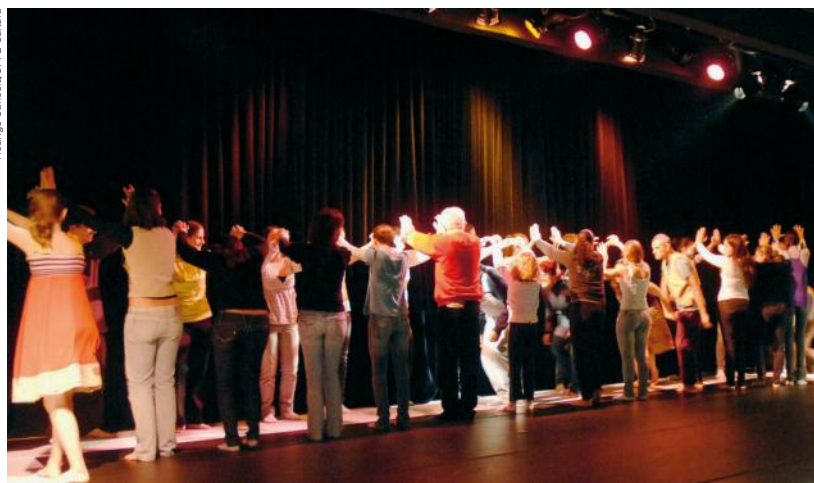
Existem diferentes tipos de família e nem sempre seus membros têm ligações biológicas. O que forma uma família são pessoas que vivem juntas, dividem seu dia a dia, sentem afeto umas pelas outras, compartilham momentos de alegria e procuram oferecer apoio umas às outras nos momentos de dificuldade.

A sequência de movimentos dos dançarinos forma o que chamamos, na dança, de coreografia. No espetáculo *Ares familiares*, para sugerir ao público a sensação de aconchego em família, os artistas convidam as pessoas da plateia a participar das cenas, recriando-as e tornando esse espetáculo uma obra de arte interativa.

Essa é uma das características da companhia Caleidos, que, por onde passa, busca estabelecer relações entre a dança e o contexto do público ou das comunidades em que se apresenta. Assim, temas afetivos, culturais e sociais aproximam os espectadores das obras da companhia.

Veja nas imagens a seguir como isso acontece.

Rodrigo Carmelita/CPFL Cultura



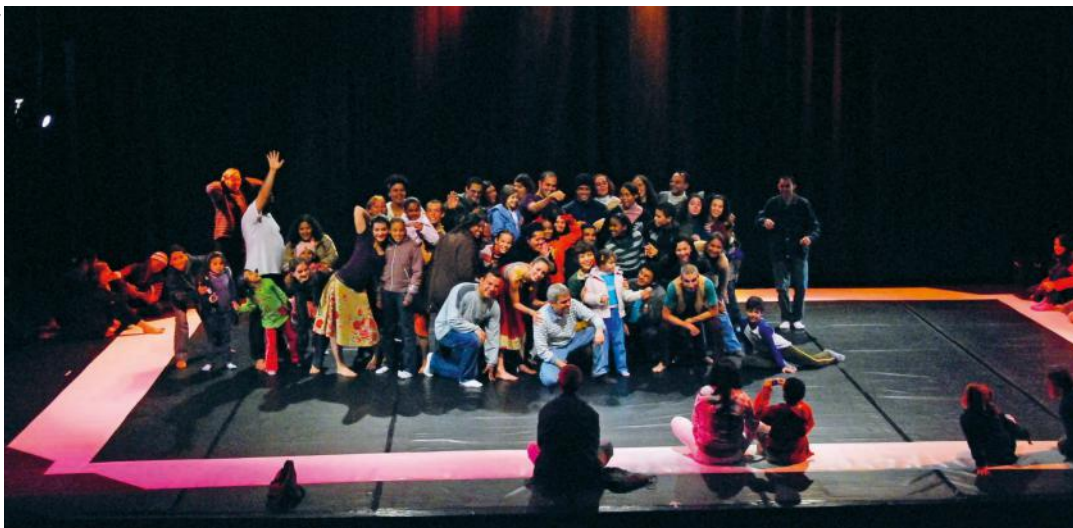
Cena do espetáculo *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, em que a plateia interage com os dançarinos, 2009.

106 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

os elementos constitutivos do movimento cotidiano, para que os alunos possam compreender como esses movimentos se tornam movimentos dançados.

No texto complementar apresentado a seguir, a criadora da Caleidos Cia. de Dança, a coreógrafa e diretora Isabel Marques, conta sobre sua concepção de artista-docente, que está na base das propostas interativas da Caleidos (e será vista com mais detalhes neste capítulo, na seção “Mais perto da Caleidos Cia. de Dança”). Neste texto, a coreógrafa relata como par-

tiu da concepção de proposição artística de Lygia Clark e de aspectos da obra de Hélio Oiticica para chegar ao conceito de interatividade presente nas criações da Caleidos, analisado por ela em relação à série de espetáculos da companhia intitulada *Coreológicas*, que também será vista neste capítulo.



- Você gostaria de participar de um espetáculo assim? Por quê?
- De que forma esse espetáculo expressa nossas relações? **Respostas pessoais.**

▼ Cena do espetáculo *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, com dançarinos e pessoas da plateia interagindo, 2009.

+ Saiba mais

O nome da Caleidos Cia. de Dança origina-se da palavra “caleidoscópico”. Você já viu um caleidoscópico?

Trata-se de um instrumento cilíndrico em que há espelhos e vidros coloridos ou pequenos materiais brilhantes, como contas e lantejoulas. Quando giramos o caleidoscópico, os objetos dentro dele se movimentam, como se estivessem dançando. No fundo do cilindro, graças à reflexão dos espelhos, formam-se inúmeras combinações de imagens, que em seu conjunto compõem diferentes padrões.



▲ Caleidoscópico.



▼ Girando um caleidoscópico, obtemos diferentes figuras coloridas que parecem dançar.

Dica de visitação

Em sua cidade ou região existem grupos de dança? Eles promovem a interação com a plateia? Procure descobrir quando se apresentarão para que possa conhecer o trabalho de um deles.

Sugestão de vídeo

Se possível, apresente aos alunos o vídeo *Caleidos Cia. de Dança em Ares familiares*, em que temos um trecho significativo do espetáculo. Nele, vê-se quando o público é convidado a entrar em cena e interagir com os dançarinos. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=NIBofnRs9pA>. Acesso em: 17 set. 2018.

Texto complementar

Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação

Para cunhar essa proposta [de artista-docente], aproximei-me dos conceitos de “artista proponente” desenvolvidos por Lygia Clark e das propostas artísticas de Hélio Oiticica. Com isso, entendi o papel do artista como aquele que compreende o público também de maneira distinta: some a perspectiva de espectadores passivos, distantes, contemplativos. Diante das proposições artísticas, o público passa a ser o realizador daquilo que os projetos anunciam. [...]

Foi-se consolidando ao longo dos anos, nas diferentes produções de *Coreológicas*, da Caleidos Cia., a intenção do artista em dançar consciente de que, na proposta artística em si, propunha diálogos múltiplos, convidava a si mesmo e ao público a dançar várias possibilidades de todos, para que no encontro pronunciem o mundo. [...]

As produções de *Coreológicas*, desde seu início em 1996, são proposições interativas que jogam abertamente com os signos da linguagem da dança. [...]

A interatividade propõe em sua etimologia uma atividade, uma ação “entre”. Por essa razão, distingo o conceito de interatividade do de participação. Participação não implica, necessariamente, diálogo, é simplesmente uma parte da/na ação. Já a interatividade é um convite para estar entre pelo menos duas coisas, para dialogar. Em *Coreológicas*, estabelece-se um diálogo coreográfico que gera relações significativas entre intérpretes, entre intérpretes e o público e entre o público consigo mesmo. A interatividade proposta pelo Caleidos Cia. pressupõe ações criativas do público que dialoga corporalmente com os artistas: o público completa e complementa a proposta coreográfica, reconstruindo e ressignificando a cena inicial da dança proposta.

MARQUES, Isabel. Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação. *Sala Preta*, São Paulo, v. 12, n. 1, jun. 2012, p. 24-35. Disponível em: <www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57544/60582>. Acesso em: 1ª jun. 2018.

3 Por dentro da dança

Habilidades da BNCC
(p. 108-115)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10) (EF69AR11)

Processos de criação
(EF69AR12)

Nesta seção trataremos de fundamentos da dança, como o conceito de consciência corporal e as possibilidades de expressão por meio do corpo.

É importante que se observe o encadeamento de conteúdos e os focos de aprendizagem nas diferentes subseções e suas funções tanto na construção dos saberes em relação à linguagem artística em foco (a dança) e seus elementos quanto em relação à questão norteadora da unidade.

Corpo e comunicação

Analise as fotos com os alunos e deixe que eles falem livremente sobre o que as crianças estão expressando. É possível que eles associem os gestos e movimentos às expressões de dúvida, incerteza, etc. Peça-lhes que mostrem como eles próprios expressariam corporalmente estar em dúvida a respeito de algo.

A seguir, trabalhe com a turma as nuances dos gestos e dos movimentos corporais, que, mesmo expressando um mesmo sentimento, podem indicar variações.

Na primeira foto, por exemplo, a menina parece indicar que não entendeu direito alguma coisa, mas dá o caso por encerrado. Na segunda, o menino também indica dúvida sobre algo, mas parece ainda pensativo, como se considerasse ainda algumas hipóteses. Verifique se os alunos percebem que, apesar de os movimentos serem parecidos, cada pessoa se expressa de um jeito, pois cada corpo é diferente.

3 Por dentro da dança


Para criar ou dançar uma coreografia, é preciso conhecer o corpo humano e seus movimentos. Nesta seção, você vai estudar alguns aspectos do corpo humano e elementos dos movimentos corporais.

Corpo e comunicação

Você já reparou que apenas com movimentos e gestos, ou seja, com a linguagem corporal, podemos expressar ideias e sentimentos? Observe as imagens a seguir.

O corpo comunica
o tempo todo.



-  Que ideia ou sentimento essas crianças estão expressando? Como você chegou a essa conclusão? **Resposta pessoal.**

Você deve ter reparado que, apesar de as crianças realizarem movimentos e posturas corporais de formas diferentes, é possível entender que elas expressam o mesmo sentimento de dúvida.

Cada um tem seu jeito de se expressar com o corpo e, mesmo que os gestos e os movimentos sejam parecidos, eles nunca serão completamente iguais. Isso acontece porque cada um tem um corpo e cada corpo se movimenta de maneiras diferentes.

108 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Material Digital



No **Projeto Integrador “O movimento corporal cotidiano”**, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, há uma proposta de trabalho interdisciplinar com o objetivo de aprofundar as habilidades de Arte e desenvolver habilidades de Educação Física.

Diversidade corporal e criatividade

Observe as pessoas a sua volta durante alguns minutos e perceba como alguns gestos e movimentos, como caminhar, segurar uma caneta, sentar-se em uma cadeira ou falar ao telefone, tornam-se muito particulares dependendo de quem os realiza. Isso ocorre porque cada corpo é único. Daí, a importância de conhecermos nosso corpo, sabermos do que ele é capaz, dos movimentos que podemos realizar, de quanto conseguimos nos esticar, dobrar, torcer, correr, por exemplo. Em outras palavras, devemos aprender a conhecer as possibilidades e as limitações do nosso corpo.

Por mais que existam limitações, é importante lembrar que todo corpo é capaz de se expressar e de criar movimentos que podem virar dança. Ou seja, todo mundo pode dançar, independentemente do tipo de corpo que tem.

A diversidade corporal é o que permite que sejam criadas variedades de movimentos e ritmos, inspirando a criatividade e favorecendo a criação artística!

Cia de Dança Inclusiva Corpo em Movimento/ANDEF



Saiba mais

Além da deficiência motora, que pode influenciar na realização de alguns movimentos corporais, existem outros tipos de deficiência, como a visual, a auditiva, a mental e a intelectual. No Brasil, segundo o *Censo demográfico 2010*, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 24% da população possui algum tipo de deficiência. Para garantir direitos e deveres em condições de igualdade a essas pessoas e a fim de protegê-las contra qualquer tipo de discriminação, foi criado o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13 146/2015). No entanto, também é dever de todos nós promover o respeito pela diversidade e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

▼
Dançarinas durante o espetáculo *Brasil brasileiro*, da companhia de dança inclusiva Corpo em Movimento, 2016. Esse grupo é formado por artistas dançarinos com e sem deficiência e busca mostrar que a dança é para todos.

Arte e vida em comum • CAPÍTULO 3

109

Diversidade corporal e criatividade

Converse com os estudantes acerca de suas percepções sobre como as pessoas se movimentam. Faça perguntas como: “Quem já observou com atenção os movimentos de uma ou de mais pessoas? Os movimentos são iguais ou diferentes?”; “Alguém da sua família chama sua atenção por ter um jeito específico de se movimentar? Por quê?”; “Há alguma atividade cotidiana que realizamos para a qual precisamos nos movimentar de modo diferente? Qual? Como é esse movimento?”; “Pessoas de diferentes idades se movimentam de maneiras diferentes? Como?”.

Após essa conversa, promova a leitura do texto e incentive os alunos a explicar o que entenderam e a dar suas opiniões. É importante que eles desde cedo compreendam a diversidade de corpos que existem para que a valorizem e percebam que todo mundo tem suas limitações com o corpo, por isso também é importante desenvolvermos a consciência corporal.

Explore com eles o boxe **Saiba mais** e a imagem da página, que tem o intuito de romper estereótipos acerca das pessoas com deficiência e ilustrar a fala do texto, que diz que todo corpo é um corpo dançante. Se possível, assista com os alunos a vídeos com os mais diferentes tipos de corpos dançando, para que eles possam verificar a diversidade corporal existente na dança contemporânea. Sugerimos, por exemplo, vídeos do dançarino e coreógrafo Edu O., da Cia. de Dança Inclusiva Corpo em Movimento, do grupo cubano Danza Voluminosa, entre outros, que podem ser encontrados facilmente na internet.

Nesta dupla de páginas, iniciamos o trabalho com a habilidade EF69AR10, ao explorar os elementos constitutivos do movimento cotidiano por meio de uma sensibilização em relação à diversidade corporal e às diferenças entre os movimentos feitos por cada pessoa. Dessa maneira, os alunos podem, aos poucos, construir a noção de que na dança esses movimentos também são explorados, como é o caso do espetáculo *Ares familiares*.

Experimente

Antes de realizar a atividade, organize o espaço. Caso você faça a experimentação na sala de aula, peça aos alunos que afastem mesas e cadeiras, deixando um espaço vazio no meio da sala. Se a experimentação for realizada na quadra ou no pátio, peça a eles que retirem objetos do caminho que possam atrapalhar o andamento da atividade.

Deixe que os alunos escolham o colega de dupla com quem vão começar a experimentação. Se achar necessário, demonstre a eles a atividade, fazendo alguns movimentos com o auxílio de um voluntário. Se possível, escolha músicas para acompanhar os movimentos dos estudantes de acordo com os comandos da atividade. Para movimentos mais acelerados, uma música com andamento mais rápido; para movimentos mais vagarosos, uma música com andamento mais lento.

Administre o tempo da experimentação para que primeiro todos os alunos façam com suas duplas, simultaneamente, os movimentos. Depois, uma dupla faz os movimentos enquanto as outras observam. Você também pode propor que os alunos troquem de dupla para diversificar mais os movimentos. Além disso, para variar a atividade, você pode explorar diferentes objetos no lugar da bola, variando peso e tamanho: bolas de papel, bexigas, plumas, etc.

Por fim, forme uma roda com toda a turma e proponha as questões apresentadas em **Para concluir** para discussão. Deixe que eles falem sobre a experimentação, fazendo relações com os conteúdos que aprenderam sobre diversidade corporal e expressão. É interessante que eles analisem na prática que, mesmo combinando movimentos com o objetivo de não deixar o objeto cair no chão, cada um se movimenta de uma forma diferente.

Experimente

Que tal observar os colegas se movimentando?

Para perceber melhor como os movimentos de cada pessoa são únicos, você e os colegas vão realizar uma experimentação. Vocês vão precisar de uma bola grande de plástico ou uma bexiga grande.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

1. Forme dupla com um colega.
2. Coloque a bola ou a bexiga entre você e o colega, segurando-a com alguma parte do corpo para que não caia.
3. Ao comando do professor, a dupla deve se movimentar, sem deixar a bola cair! Faça movimentos delicados e suaves.
4. O professor dará instruções para que você e o colega acelerem ou desacelerem os movimentos.
5. Depois, a turma toda será dividida em dois grandes grupos. Enquanto um grupo de duplas faz o exercício com a bola, o outro fica como plateia.
6. Ao comando do professor, as funções devem ser trocadas, e as duplas que eram plateia passam a fazer o exercício com a bola, enquanto as duplas que faziam o exercício com a bola passam a formar a plateia.

Para concluir

Terminada a atividade, converse com os colegas e o professor sobre estas questões:

- Qual foi a maior dificuldade que você encontrou ao fazer o exercício com a bola?
- Os movimentos de seu colega de dupla eram muito diferentes dos seus? Vocês tiveram de combinar os movimentos para não deixar a bola cair?
- O que você percebeu enquanto era plateia?
- O que você reparou nos movimentos dos colegas? O que havia de parecido e o que havia de diferente nesses movimentos?
- Em que direções os colegas se movimentaram? As duplas tendiam a ficar em um mesmo espaço ou andavam por toda a sala? Por que será que isso aconteceu? **Respostas pessoais.**

Consciência corporal

A **consciência corporal** nos permite conhecer as possibilidades e as limitações de nosso corpo. Tendo essa consciência, podemos cuidar mais de nós mesmos e nos relacionarmos melhor com os outros, além de explorar nossa criatividade quando queremos nos expressar corporalmente.

Há muitas coisas que podemos descobrir sobre nosso corpo. Por exemplo, você sabia que o corpo humano produz e gasta energia o tempo todo? Mesmo quando estamos parados, nosso corpo está em funcionamento, pois diversos órgãos continuam trabalhando, como o coração, que faz o sangue circular da cabeça aos pés e vice-versa, e os pulmões, que trabalham para realizar a respiração. Para mantê-los em funcionamento, temos um gasto considerável de energia.

A seguir, vamos estudar alguns aspectos do corpo humano, pois quanto mais entendemos o funcionamento do nosso corpo, mais aumentamos a nossa consciência corporal.

Suporte e embalagem

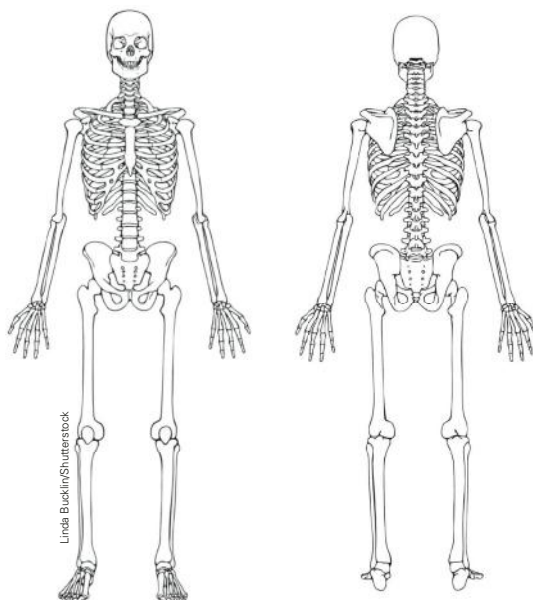
Você já se deu conta de que o esqueleto é o suporte do corpo humano? É por causa dos ossos e das articulações que podemos nos manter em pé e realizar os mais diversos movimentos, como erguer os braços, correr, agachar, dançar ou estalar os dedos.

Se o suporte do corpo é o esqueleto, podemos dizer que sua embalagem é a pele. É ela que o delimita, separando-o de tudo o que está a sua volta.

Você sabia que a pele é o maior órgão do corpo humano? É por meio dela que sentimos a textura de tudo o que nos cerca, inclusive a pele de outras pessoas.



É pelo tato que podemos sentir e definir a temperatura, a dureza e a umidade de tudo ao redor.



Esqueleto humano. (Figura sem escala: isso significa que algumas partes da figura foram reduzidas e outras ampliadas em relação ao seu tamanho natural. Cores fantasia: essa expressão indica que as cores que você vê na figura não correspondem às reais, trata-se de um recurso didático que facilita a compreensão.)

Arte e vida em comum • CAPÍTULO 3 < 111

Consciência corporal

Ao ler o texto com a turma, procure sistematizar o que é ter consciência do próprio corpo. Para isso, proponha algumas questões aos alunos, por exemplo: “Você presta sempre atenção às partes do próprio corpo?”; “Como você se move?”; “Como é sua postura?”; “Quando você ‘sente dor’, por exemplo, concentra-se mais na parte dolorida? Nesse caso, você ‘sente mais’ essa parte do que as outras?”; “Em que momentos você presta mais atenção ao próprio corpo do que normalmente?”; “Quando você pratica uma atividade física, fica mais consciente de seus movimentos? Por quê?”.

Aproveite o momento para retomar conhecimentos relacionados ao corpo que os alunos aprenderam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em Arte quanto em Ciências, estabelecendo nexos entre os conhecimentos anteriores e o conteúdo desta página. Para isso, você pode perguntar a eles sobre as partes do corpo, sobre o esqueleto, a pele e outros sistemas do corpo humano e como eles acham que conhecer o corpo pode ajudar na dança.

Explore com os alunos as imagens da página, para que eles possam associar os movimentos que fazemos aos nossos ossos e às articulações. Verifique se eles se lembram do sentido do tato e peça que falem um pouco sobre o que podemos sentir por meio dele.

Nesta dupla de páginas, continuamos a explorar a consciência corporal com vistas a desenvolver a habilidade EF69AR10, ao explorar os elementos constitutivos do movimento cotidiano para que os alunos compreendam que esses movimentos podem virar dança.

Sugestão de leitura complementar

NANNI, Dionísia. O ensino da dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da autoestima do educando. *Fitness & Performance Journal*, México, n. 4, jan.-fev. 2005. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=75117085006>. Acesso em: 1º jun. 2018.

O artigo resume uma pesquisa feita com crianças de 5 a 13 anos sobre as relações da dança com a consciência corporal e a autoestima dos estudantes em contextos escolares, abordando os resultados nos mais diversos aspectos, dos neurológicos aos psicanalíticos.

Assista ao vídeo “Consciência corporal” com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 3º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

Movimentos voluntários e involuntários

Ao tratar do funcionamento do corpo, é importante fazer um diagnóstico dos conhecimentos dos conteúdos de Ciências que os alunos têm, para estabelecer relações e estimular a interdisciplinaridade.

Sugestão de leitura complementar

OLIVEIRA, Wagner Júnior de. O esquema táctico do corpo humano. Revista UCS, Caxias do Sul, ano 2, n. 12, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/revista-ucs/revista-ucs-12a-edicao/o-funcionamento-do-corpo-humano/>>. Acesso em: 8 out. 2018.

Nesse texto você pode encontrar informações complementares sobre o funcionamento das partes do corpo para compartilhar com os estudantes e enriquecer as conversas.

Experimente

A atividade de consciência corporal proposta foi elaborada baseando-se nos estudos realizados pelo pesquisador e coreógrafo Rudolf Laban (1879-1958), cujos resultados têm sido amplamente usados para o desenvolvimento da percepção corporal e da dança em alunos do mundo todo. Das pesquisas de Laban surgiu um novo campo de estudos na área da dança, chamado de **Coreologia**. (Uma série de espetáculos da Caleidos Cia. de Dança, aliás, intitulou-se justamente *Coreológicas*, como se verá mais adiante, no **Livro do Estudante**).

Em suas pesquisas, Laban percebeu que, quando nos movimentamos, todas as partes do corpo, por menores que sejam, também se movimentam. Por isso, o movimento de uma parte do nosso corpo deve ser sempre entendido em relação ao corpo todo, pois uma parte do corpo estará sempre afetando e sendo afetada pelo todo, seja por uma relação harmoniosa ou não.

Procure perceber e sentir essas afirmações de Laban em seu próprio corpo. Relaxe, inspire, respire, feche os olhos. Realize alguns movimentos

Movimentos voluntários e involuntários

Entre a pele e o esqueleto temos, entre outros elementos, os músculos, que são responsáveis pelos movimentos voluntários e involuntários.

Chamamos de **voluntários** os movimentos que conseguimos realizar propositalmente, como caminhar, abraçar alguém, virar a página de um livro, entre muitos outros. Já os movimentos **involuntários** são aqueles que são realizados independentemente de nossa vontade, como o batimento do coração e o funcionamento do intestino.

Os músculos esqueléticos realizam os movimentos voluntários e, associados aos nossos ossos, nos permitem ir de um lugar para outro e realizar os movimentos que queremos.



Sistema muscular. (Figura sem escala. Cores fantasia.)

Minha biblioteca

O livro da dança, de Inês Bogéa (São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002).

O livro traz informações sobre passos de dança, coreógrafos, companhias de dança e os diversos dançarinos do Brasil e do mundo.



Reprodução/Companhia das Letrinhas

Experimente

Vamos exercitar a consciência corporal?

Agora você vai experimentar o funcionamento de suas articulações e suas relações com o movimento.

- 1▶ Deite-se no chão, com a barriga para cima e os braços e as pernas esticados e relaxados.
- 2▶ Procure relaxar, tentando não contrair as partes do corpo.
- 3▶ Sinta os dedos dos pés, os tornozelos, os joelhos, o quadril, os dedos das mãos, os punhos, os cotovelos, os ombros, o pescoço e a coluna.
- 4▶ De olhos fechados, permaneça em silêncio e mantenha-se atento aos comandos que o professor vai dar.
- 5▶ A cada vez, o professor indicará qual articulação você deverá movimentar.

Para concluir

Terminada a experimentação, reflita sobre quais articulações permitem movimentos circulares e quais articulações dobras e esticam partes do corpo. Converse com os colegas e o professor sobre as conclusões a que você e os colegas chegaram.

112 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

com as extremidades de seu corpo: pés, mãos e cabeça. Gire os pulsos, os tornozelos e o pescoço, um de cada vez. Ao fazer esses movimentos, sinta seus músculos e tendões e tente descobrir até onde vai a força, ou o empuxo, quando você faz isso. Essa é uma forma simples de entender como o coreógrafo pensava os movimentos da dança para, posteriormente, orientar os alunos para alcançarem essas percepções.

Sugerimos que você conduza as atividades dando os comandos descritos no **Livro do Estudante** de modo pausado e tranqui-

lo. Quanto mais calma você transmitir, mais os alunos entram no clima de relaxamento necessário a essas atividades.

Pode ser interessante que dois ou três alunos voluntários demonstrem o exercício antes que todos participem. Confira se ainda há dúvidas, pois uma interrupção no meio da atividade poderá quebrar o clima de concentração.

Termine as atividades com uma roda de conversa e registre os comentários dos alunos em seu diário de bordo.

Fatores do movimento corporal

Entre os movimentos voluntários, que você já conheceu, existem os movimentos expressivos. Por meio deles, uma pessoa pode expressar corporalmente aquilo que ela percebe, sente e pensa.

Para realizarmos movimentos, como correr, levantar, andar, pular ou chutar, realizamos diversos outros movimentos sutis e variados que, juntos, geram o que o dançarino e coreógrafo Rudolf Laban (1879-1958) chamou de ações corporais. Segundo ele, há oito ações básicas: torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar (apontar) e sacudir.

Quando realizamos movimentos, também acabamos dando ênfase a certas qualidades, que foram chamadas por Laban de **fatores do movimento**: fluência, espaço, peso e tempo. A seguir, vamos ver como essas qualidades interferem em nossos movimentos.

Fluência

Chamamos de fluência o fator que se refere à continuidade e à descontinuidade de um movimento, que pode apresentar duas formas de se expressar: de maneira livre, como uma folha ao vento, e de maneira contida ou retraída, como um robô. Observe as imagens e procure perceber essas duas formas de expressão.



O *breakdance* tem muitos movimentos com fluência contida, que lembram os movimentos de um robô. Na foto, jovens se apresentam em um festival na Inglaterra, em 2014.



No balé, por exemplo, os movimentos costumam ter fluência livre. Na foto, dois bailarinos durante apresentação do espetáculo *Cinderela*, na Rússia, em 2018.

Espaço

O modo como nos movemos no espaço pode ser focado, direcionado, como um carro em movimento, ou multifocado, flexível, como uma pedra rolando em uma montanha. Observe as imagens e reflita sobre o que esses movimentos poderiam representar. Depois, compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.



Nas danças circulares, como na ciranda, por exemplo, os movimentos no espaço são focados ou direcionados. Na foto, dança circular durante espetáculo da Cia. Egbert, Santos (SP), 2010.



No espetáculo *Percurso*, do Grupo de Dança Contemporânea Livre, os dançarinos realizam movimentos multifocados ou flexíveis, Belo Horizonte (MG), 2011.

▼ Todas essas ações ocorrem em três níveis principais: nível alto, nível médio e nível baixo. Em geral, cada parte do nosso corpo ocupa por mais tempo determinado nível espacial: a cabeça fica no nível mais alto do espaço; a barriga, no nível médio; e os pés, no nível baixo. Os movimentos da dança exploram esses três níveis, criando com isso efeitos expressivos. De acordo com os apontamentos de Laban, é possível improvisar e criar as mais diversas danças usando essas oito ações básicas e os quatro fatores do movimento.

Leia com os alunos o texto e explore as imagens, verificando se eles conseguem estabelecer relações entre ambos. Peça a eles que deem mais exemplos de fluência livre e contida, para que possam associar esse fator a outros tipos de movimento e, assim, ampliar seu repertório.

Quando fizerem a leitura sobre o fator **espaço**, peça a eles que descrevam as diferenças que percebem entre o posicionamento das pessoas em cada uma das fotos. É importante que eles percebam que na dança circular as pessoas se movimentam de maneira direcionada, como mostra a primeira foto. Na segunda foto, o movimento é multifocado, ou seja, é realizado de maneira mais flexível.

Nesta dupla e na próxima, introduzimos conteúdos sobre as ações corporais e os fatores do movimento, que serão abordados ainda em outros momentos desta coleção. Com isso, começamos a desenvolver a habilidade EF69AR11, ao analisar os fatores do movimento que, quando combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.

Fatores do movimento corporal

Estudando o movimento do corpo humano, Rudolf Laban afirmou que o nosso corpo realiza oito ações básicas para o desenvolvimento dos movimentos: torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar (apontar) e sacudir.

Laban definiu também as propriedades ou atribuições que os movimentos podem ter, chamando-as de "fatores do movimento". Em relação à direção, podem ser para o alto ou para baixo, para a esquerda ou para a direita, além das diagonais. Em outras pa-

lavras, os movimentos ocupam um espaço. Em relação à força e à velocidade, eles podem, ainda, ser feitos com mais ou menos força – ou peso – e com mais ou menos velocidade – ou tempo.

À passagem de um movimento a outro Laban deu o nome de **fluxo** ou **fluência**. Assim, um movimento pode ter mais fluxo ou menos fluxo. Numa coreografia, por exemplo, o fluxo entre um movimento e outro pode ser suave ou brusco. Imagine dois movimentos, feitos, por exemplo, em direções e velocidades diferentes. A mudança entre eles pode ser gradual – mudando de lugar e acelerando aos poucos – ou repentina.

Ao trabalhar com os estudantes a leitura das imagens desta dupla de páginas, peça a eles que descrevam como percebem os movimentos das pessoas registrados nas fotos.

Sobre o fator **peso**, peça a eles que descrevam um movimento pesado e um movimento que considerem leve, dando mais exemplos para que possam ampliar o repertório. Depois, estimule-os a observar as imagens e falar sobre as diferenças que enxergam entre os movimentos dos dançarinos em relação ao fator peso.

Explore o fator **tempo** com os alunos pedindo a eles que descrevam como imaginam os movimentos das pessoas registrados nas fotos. Depois, peça que deem outros exemplos para que possam ampliar o repertório. Pergunte, por exemplo: “Que outros movimentos vocês classificam como rápidos? E que outros movimentos são lentos?”; “Tem algum tipo de dança que é mais rápido? E mais lento?”. Deixe que eles falem sobre o que conhecem, mas faça a mediação de forma que eles procurem associar as próprias vivências aos elementos da dança com os quais trabalhamos até aqui.

Depois, converse com eles sobre as danças apresentadas e veja se já conhecem algumas delas. Outros exemplos, como o balé clássico e o contato-improvisação serão vistos mais adiante, nas seções **Um pouco de história da arte** e **Conexões**, respectivamente.

Peso

O movimento pode ser pesado, para baixo, como os passos de um elefante, ou pode ser leve e delicado, como os passos de uma formiga. Observe as imagens e procure perceber movimentos pesados e movimentos leves.

Os movimentos da dança *kabuki* são leves e delicados. Na foto, apresentação de *kabuki* no Teatro Mei Lanfang, em Pequim, na China, 2015.



Kyoto/AP Photo/Glow Images

Bruno De Hogues/Getty Images



No *intore*, uma dança tradicional do Burundi, na África, os dançarinos realizam movimentos pesados, 1987.

Tempo

Os movimentos de um dançarino podem ser rápidos, agitados, como o bater das asas de um passarinho, ou podem ser lentos e sustentados, como o caminhar de uma tartaruga. Observe as imagens e converse sobre elas com os colegas e o professor.

O samba de gafeira tem movimentos rápidos, como giros e rodopios. Na foto, cena do espetáculo *Terreiro de Gafeira*, no Teatro Cacilda Becker do Rio de Janeiro (RJ), 2017.



Mirco Antonio Ferraz/Arquivo do fotógrafo

© Sankai Juku/Arquivo da companhia



No *butô*, um tipo de dança japonesa, os movimentos são lentos e sustentados. Na foto, dançarinos da companhia de dança *butô* Sankai Juku em apresentação, 2017.

Experimente

Vamos exercitar os fatores do movimento?

Agora que você já aprendeu sobre os fatores do movimento, que tal experimentá-los ao som de uma música?



Luiza de Souza/Arquivo da editora

- 1▶ Com todos os colegas, organize o espaço para a atividade. Afastem mesas e cadeiras da sala, criando um espaço livre. Se a atividade for realizada no pátio ou na quadra, certifiquem-se de que não há objetos que possam impedir os movimentos de vocês.
- 2▶ Escolha, com a turma toda, uma ou mais músicas de que vocês gostem e informem ao professor.
- 3▶ O professor vai tocar as músicas escolhidas pela turma. Quando isso acontecer, comece andando livremente pelo espaço e preste muita atenção aos comandos do professor.
- 4▶ Quando o professor bater palmas uma vez, você deve começar a fazer movimentos contidos e movimentos livres, variando de um para o outro e exercitando a fluência.
- 5▶ Quando o professor bater palmas duas vezes, você deve começar a fazer movimentos focados, ou direcionados, e movimentos multifocados, flexíveis. Experimente as duas formas de se expressar e lembre-se do que estudamos.
- 6▶ Quando o professor bater palmas três vezes, experimente fazer movimentos pesados e movimentos leves, alternando de um para o outro.
- 7▶ Quando o professor bater palmas quatro vezes, é hora de se movimentar de maneira rápida e lenta. Varie os tipos de movimento conforme quiser.
- 8▶ Por último, depois de experimentar os quatro fatores do movimento, dance fazendo uso deles como você quiser, inclusive interagindo com os colegas.

Para concluir

Quando as músicas acabarem, pare os movimentos e sente-se em roda com os colegas para discutir as questões a seguir.

- Você conseguiu realizar movimentos de forma contida e de forma livre? Você percebeu a diferença entre os dois?
- Como foram os movimentos focados e multifocados que você realizou? E os movimentos leves e pesados?
- Como foi se movimentar de maneira rápida e lenta? Percebeu diferença ao se movimentar dessas duas formas?
- Durante a atividade, você sentiu alguma dificuldade? Qual? **Respostas pessoais.**

▶ Ao final da atividade, deixe que os estudantes se organizem em roda e que falem sobre as vivências que tiveram com os elementos da dança. Ajude-os a resolver as dúvidas e verifique quais foram as dificuldades da turma. Com base nisso, você pode propor uma nova rodada da experimentação, retomando com eles o que foi estudado anteriormente.

Nesta dupla de páginas, bem como na anterior, procuramos desenvolver a habilidade EF69AR09, ao analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, combinada com a análise dos fatores do movimento, de forma a construir com os alunos repertório para o reconhecimento e a apreciação de composições de dança diversas, de grupos e artistas brasileiros e estrangeiros. Além disso, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR11, ao analisar os fatores do movimento para que os alunos possam compreender que esses fatores, quando combinados com as ações corporais, contribuem para a expressividade na dança.

Já a experimentação proposta permite desenvolver a habilidade EF69AR12, ao investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação com base nos fatores do movimento para que os alunos possam construir o próprio repertório em dança.

Material Digital

A Sequência Didática 1 "O estudo dos movimentos cotidianos como matéria para a dança", do 3º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e/ou das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Experimente

Para esta atividade, continue estimulando a autonomia dos estudantes, deixando que eles se organizem e organizem o espaço em que será feita a experimentação.

Prepare antecipadamente para a atividade algum dispositivo eletrônico para tocar música e deixe que os alunos escolham, com base na preferência da maioria, a música que eles querem dançar. Você pode levar sugestões variadas para que eles escolham entre elas.

Leia a atividade com os alunos e verifique se eles têm dúvidas antes de propor a realização. Se possível, exemplifique uma vez para que os alunos possam compreender a atividade.

Durante a realização, dê tempo para que os alunos experimentem cada um dos fatores e procure observar se eles entenderam do que se trata cada um deles. Comece dando os comandos de maneira bem espaçada. Depois, você pode diminuir o tempo entre um comando e outro. No fim, deixe que os alunos façam movimentos combinando fatores como quiserem.

4 Mais perto da Caleidos Cia. de Dança

Habilidades da BNCC
(p. 116-119)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Nesta seção, o objeto de estudo é a Caleidos Cia. de Dança. Ao estudarmos um artista ou um grupo, sua obra e trajetória, abordando pesquisas e processos, escolhas temáticas e formação – além de outros aspectos –, estamos retornando à ênfase ao contexto de produção do grupo.

Anteriormente, estudamos o espetáculo *Ares familiares*, procurando explorar sua relação com a questão norteadora da unidade, **A arte pode expressar nossas relações?**. Nesta seção, vamos estreitar a abordagem em relação ao próprio circuito da dança, investigando como se dá o trabalho da Caleidos, a criação e a produção de suas obras e a relação destas com os contextos em que surgem e circulam.

4 Mais perto da Caleidos Cia. de Dança

A Caleidos Cia. de Dança nasceu em 1996 e é fruto da ideia e do trabalho de um grupo de pesquisa sobre dança da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em São Paulo, coordenado pela coreógrafa e professora de Dança Isabel Marques.

Em 1998, a Caleidos tornou-se um grupo de dança autônomo, com sede na cidade de São Paulo, sob a direção de Isabel Marques, que também se dedica à pesquisa do movimento e da dança.



▷ A diretora, coreógrafa e professora de Dança Isabel Marques durante formação no Instituto Caleidos, São Paulo (SP), 2017.

A artista realizou diversos projetos que unem dança e educação pública em instituições nacionais e internacionais. Um desses trabalhos foi desenvolvido para alunos e professores do Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo, em que ela procurou relacionar a dança com a realidade vivenciada por eles.

Em 2001, a Caleidos ganhou um novo integrante. Com a entrada do poeta, dramaturgo e professor de Literatura e História da Arte Fábio Brazil na companhia, a literatura e a poesia passaram a fazer parte das pesquisas e dos espetáculos da Caleidos. Fábio Brazil hoje dirige a Caleidos ao lado de Isabel Marques.

Além de apresentar espetáculos, a Caleidos Cia. de Dança realiza projetos educacionais, com atividades de criação, ensino e pesquisa que têm como foco relacionar arte com educação e sociedade. Isabel Marques é uma das principais pesquisadoras brasileiras da dança na Educação Básica. Veja o que ela diz sobre a dança na escola.



Fábio Brazil, um dos diretores da Caleidos Cia. de Dança.

Palavra de artista

“Uma coisa é estar compreendendo a dança como linguagem, a outra é se perceber não só como um dançante, mas como um criador de dança. Acho que esse é um dos grandes diferenciais que a escola pode apresentar. Ou seja, não dançarmos só aquilo que a nossa tradição já traz, ou dançar a partir das ideias de um coreógrafo, por exemplo, mas saber como podemos nos tornar criadores de dança.”

MARQUES, Isabel. Entrevista para a TV Escola. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=8AC28FE1B31F0AB5322C7C77A01546D?idInterview=8514>>. Acesso em: 24 maio 2018.

Outras obras da Caleidos Cia. de Dança

Como vimos, uma das características dos espetáculos da Caleidos Cia. de Dança é a interação com o público. Por isso, a companhia refere-se a esses espetáculos como **interativos**.

No espetáculo *Coreológicas ludus*, de 2009, espectadores de todas as faixas etárias, muitas vezes famílias inteiras, realizam proposições de dança sob a forma de jogos com os dançarinos da Caleidos. Leia o que disse a diretora Isabel Marques sobre o espetáculo e depois observe duas cenas dele.

Palavra de artista

“Em geral, nossos trabalhos não têm uma faixa etária determinada. Para nós é mais interessante quando a família inteira está junta no palco dançando. Então, não se trata de uma arte “para” a criança, mas, sim, de uma arte ‘com’ a criança, que inclui a criança junto com o pai, ou com a avó, ou com o irmão mais velho.”

MARQUES, Isabel. Entrevista para o *site* Dança Brasil. Disponível em: <<http://www.dancabrasil.com.br/coreol%C3%B3gicas-ludus>>. Acesso em: 18 maio 2018.



▼ Cenas de *Coreológicas ludus*, da Caleidos Cia. de Dança, 2009. Espectadores de todas as idades participam do espetáculo.



Arte e vida em comum • CAPÍTULO 3 < 117

Outras obras da Caleidos Cia. de Dança

A apreciação e a análise dos espetáculos da Caleidos Cia. de Dança apresentados neste momento têm como objetivo fornecer mais subsídios aos alunos para realizar o exercício de crítica proposto no fim desta seção e continuar a desenvolver habilidades de dança da BNCC.

Para começar a apreciação e a análise dos espetáculos, peça aos alunos que observem a imagem apresentada de *Coreológicas Ludus* e que levantem hipóteses acerca do que veem, do que as

peças estão fazendo e do que acham que trata o espetáculo. Depois, leia o texto com os alunos, para que eles confirmem ou não as hipóteses que levantaram. É interessante que eles notem a interação das pessoas na imagem, que parecem estar participando de uma brincadeira ou de um jogo.

Aproveite para retomar o fato de os espetáculos da Caleidos serem interativos e pergunte aos alunos se gostariam de participar de um espetáculo assim. Durante essa conversa, relembre o que foi discutido até o momento sobre a questão norteadora da

► unidade, **A arte pode expressar nossas relações?**, e peça aos alunos que estabeleçam relações entre o espetáculo e essa pergunta, questionando: “Nesse espetáculo, você acha que as relações entre as pessoas também são trabalhadas? Por quê?”; “Quando brincamos ou jogamos com alguém, estabelecemos relações? Quais?”; “Você acha que esse espetáculo, por ser inspirado em um jogo, também pode nos ajudar a refletir sobre as nossas relações com as pessoas? Por quê?”.

Nesta dupla de páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR09, ao analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança por meio dos espetáculos da Caleidos Cia. de Dança, com o objetivo de que os alunos possam reconhecer e apreciar diferentes composições, tanto de artistas brasileiros quanto de artistas estrangeiros. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR10, ao explorar os elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado por meio das imagens apresentadas, levando os alunos a analisar criticamente esses elementos em um espetáculo de dança contemporânea.

Nesta dupla de páginas, continuamos a apresentar espetáculos da Caleidos Cia. de Dança para que os alunos se familiarizem com a poética do grupo.

Peça a eles que observem as fotos e incentive-os a falar sobre o que veem, perguntando: “Como é o espaço onde os dançarinos estão?”; “Como eles estão posicionados nesse espaço?”; “Que movimentos vocês acham que eles estão fazendo? Como vocês chegaram a essa ideia?”; “Esses movimentos são parecidos com movimentos que fazemos em nosso cotidiano?”; “Será que o público também participa desses espetáculos?”.

Deixe que eles falem sobre as impressões que tiveram e, em seguida, peça a alunos voluntários que leiam o texto para a turma. Durante a leitura, veja se eles compreendem a temática de cada espetáculo e se fazem associações entre elas e as fotos apresentadas. Se for possível, apresente vídeos com trechos dos espetáculos para que os alunos possam apreciá-los. Na internet, os vídeos da Caleidos Cia. de Dança podem ser encontrados facilmente por meio de uma busca.

Converse com a turma sobre os problemas discutidos nos espetáculos, como o isolamento social e a falta de comunicação entre as pessoas, cada vez mais entretidas com dispositivos digitais como telefones celulares. Traga a discussão para os contextos de vivência dos alunos e peça a eles que contem suas experiências a respeito desse tema. Pergunte a eles, por exemplo, se eles sentem que os adultos estão abertos ao diálogo ou se estão envolvidos com muitas informações e problemas provenientes do mundo virtual, o que acham que poderia ser feito para melhorar o diálogo entre as pessoas, de que forma projetos artísticos como os espetáculos propostos pela Caleidos Cia. de Dança ajudam a melhorar esse diálogo, etc.

A palavra “coreológicas” vem de “coreologia”, que significa estudo da dança; “ludus” é uma palavra do latim que significa jogo, brincadeira. Pensado como um jogo, esse espetáculo é reinventado a cada apresentação e é composto de cinco cenas que são sorteadas pela plateia entre 24 possibilidades.

No espetáculo *Quatro cantos*, de 2010, quatro dançarinos ocupam um cenário dividido, que representa quatro cômodos de uma casa: cozinha, sala, quarto e banheiro. As cenas não podem ser vistas simultaneamente. Por isso, o público também é convidado a participar, podendo escolher a que cena vai assistir e criando o próprio espetáculo.

Nesses espaços, os dançarinos representam situações de isolamento e promovem uma reflexão sobre a importância das relações entre nós mesmos e os outros para que possamos nos conhecer melhor.



Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança

► *Quatro cantos*, da Caleidos Cia. de Dança, 2010.

No espetáculo interativo *Mapas urbanos*, de 2011, os dançarinos interagem com um cenário que reproduz um espaço urbano: duas calçadas e uma faixa de pedestres que liga ambas. Isso para pôr em discussão o modo como as pessoas ocupam esse espaço e se relacionam com ele.



Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança

► *Mapas urbanos*, da Caleidos Cia. de Dança, 2011.

Mundo virtual

Visite a página da Caleidos Cia. de Dança na internet e saiba mais de seu trabalho. Disponível em: <<http://caleidos.com.br>>. Acesso em: 18 maio 2018.

118 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Em 2012, a Caleidos criou um espetáculo que uniu dança e poesia, intitulado *Para seu governo*. Com direção e coreografia de Isabel Marques e textos de Fábio Brazil, o espetáculo trata do excesso de consumo e de informações presentes no mundo de hoje.

Nesse espetáculo, o público também é convidado a participar da coreografia, posicionando-se ao lado dos dançarinos e transformando-se em cenário ativo com o qual os dançarinos interagem.

Espectadores e bailarinos posicionam-se em quadrados, em um cenário parecido com um tabuleiro, encenando o isolamento social em que as pessoas vivem hoje, mesmo em meio a tantas informações.



Para seu governo, da Caleidos Cia. de Dança, 2012.

Marco Bernardes/Caleidos Cia. de Dança

Critique

Não escreva no livro!

Você conheceu o trabalho da Caleidos Cia. de Dança e um pouco de sua história. Agora, vai sistematizar suas ideias sobre esse grupo de dança e compartilhá-las com a turma. Para isso, redigirá um texto crítico a respeito da obra dessa companhia.

- 1▶ Para começar, reflita sobre estas questões:
 - Os temas abordados pela Caleidos Cia. de Dança são inspirados em situações cotidianas. Você achou esses temas importantes? Eles têm relação com sua própria vida?
 - Você gostaria de participar de um espetáculo de dança interativo? Por quê?
 - A Caleidos cria espetáculos para todas as faixas etárias e propicia que famílias inteiras participem deles. Você acha isso interessante? Por quê?
- 2▶ Depois de refletir, procure identificar os aspectos que fizeram você gostar ou não das obras. Organize-os em uma lista com duas colunas, uma para cada categoria.
- 3▶ Em seguida, tendo em vista a reflexão feita e a lista elaborada, decida qual ponto de vista você defenderá em seu texto e elabore argumentos que expliquem por que gostou ou não das obras.
- 4▶ Crie a primeira versão do texto e compartilhe-a com um colega. Ouça as sugestões que ele tem a fazer sobre seu texto e dê suas opiniões também.
- 5▶ Considerando as sugestões do colega, revise seu texto fazendo os ajustes necessários e elabore a versão final. Não se esqueça de criar um título adequado para o texto, que antecipe para o leitor seu ponto de vista sobre o trabalho da companhia.
- 6▶ Na data combinada com o professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre o trabalho da Caleidos Cia. de Dança. Para se preparar, selecione alguns trechos do seu texto que possam ser lidos para o professor e os colegas durante a apresentação.

Critique

Para realizar a atividade proposta, oriente os alunos a formar uma roda com toda a turma para discutir as questões apresentadas no item 1. Peça a eles que retomem as fotos dos espetáculos da Caleidos Cia. de Dança apresentados no capítulo, bem como as informações a respeito de sua criação.

Nesse momento, além de retomar a reflexão acerca das temáticas dos espetáculos, você pode retomar a conversa sobre como a arte, e especialmente a dança, por meio de seus recursos de linguagem (seus repertórios de movimentos e expressão corporal), pode abordar, dar forma e nos fazer refletir sobre questões do nosso entorno e de nossas vivências.

Auxilie os alunos nas dúvidas que eles tiverem a respeito do texto. Se for necessário, relembre os textos já produzidos por eles durante as aulas de Arte do ano, pedindo a eles que voltem ao portfólio. Depois de prontos, eles devem compartilhar os textos com um colega a fim de aprimorar a escrita.

Para a apresentação, solicite aos estudantes que previamente selecionem trechos do texto para leitura, mas estimule-os a tecer novas argumentações com base no que ouvirem dos colegas.

Nesta dupla de páginas, continuamos a desenvolver as habilidades EF69AR09 e EF9AR10, conforme mencionamos na dupla de páginas anterior, e buscamos, por meio da atividade, desenvolver a habilidade EF69AR31, de relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida de forma a refletir sobre os processos de criação da Caleidos Cia. de Dança para ampliar o repertório das possibilidades artísticas.

Um pouco de história da arte

Habilidades da BNCC (p. 120-123)

Dança

Contextos e práticas (EF69AR09)

Elementos da linguagem (EF69AR10)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)

Da dança cênica à dança relacional

Nesta seção, ao abordarmos um recorte ou recortes de momentos na história da arte referentes à dança, podemos relacionar diferentes objetos de conhecimento. É uma seção na qual é potencialmente interessante investigar como a arte se relaciona aos contextos mais amplos em que se insere, sejam sociais, sejam culturais, políticos ou econômicos.

No entanto, ao entrarem em contato com produções de diferentes épocas, os estudantes podem perceber e refletir acerca de quais são os aspectos envolvidos nos processos de criação em dança.

Apesar de não estarem implicados nesse momento em seus próprios processos de criação, os alunos entram em contato com conteúdos que dialogarão com as pesquisas e os processos que serão instaurados em suas próprias produções com características autorais, tanto no fim deste capítulo como no fim da unidade.

O recorte aqui apresentado propõe um enfoque da dança como arte cênica, que também será mobilizado na produção artística dos alunos no fim do capítulo, e um percurso histórico que investiga alguns dos contextos de surgimento do que se entende por dança contemporânea. Assim, sistematizam-se aspectos da dança que os alunos já viram nas seções anteriores.

Ao realizar a leitura do texto com os estudantes, proponha a reflexão acerca do significado do termo **dança cênica**. Comece pela investigação das próprias palavras, questionando, por exemplo, o que quer dizer “cênico”, para associar o termo à ideia de

apresentação, de espetáculo, de acordo com a definição dada no **Livro do Estudante**. Pergunte aos alunos se sabem quais são as linguagens artísticas que se costuma considerar como integrantes das artes cênicas. Eles poderão identificar, por exemplo, o teatro e a *performance*, bem como o circo e a ópera. Veja se os alunos reconhecem o que pode haver em comum entre essas artes, retomando elementos já vistos no caso do teatro: figurino, cenário, espaço cênico e trabalho dramático. Peça que identifiquem esses elementos nos espetáculos da Caleidos

UM POUCO DE HISTÓRIA DA ARTE

Da dança cênica à dança relacional

Na cultura ocidental, a dança faz parte das **artes cênicas**, ou seja, das artes que são apresentadas em palcos ou outros espaços cênicos, como as praças ou mesmo as ruas. Isso quer dizer que a dança se tornou um espetáculo em que a plateia tem o papel de espectador.

A dança cênica surgiu na Itália, no período conhecido como Renascimento, que teve início nas primeiras décadas do século XV e vigorou por mais dois séculos na Europa. Nessa época, a cidade de Florença era um dos grandes centros culturais e financeiros e era governada por uma família de nobres, os Médici, que financiavam as produções artísticas.

Praça da República, em Florença, Itália, 2016. A cidade de Florença foi o berço do Renascimento.



Com o grande desenvolvimento cultural, os nobres contratavam mestres de dança para criar espetáculos que incluíam danças chamadas *balletti*. Era costume os nobres oferecerem esses espetáculos uns aos outros, fato que originou o conceito de espetáculo de dança.

Por meio de Catarina de Médici (1519-1589), que em 1547 se tornou rainha da França, os espetáculos de dança italianos chegaram às cortes francesas. Isso porque, em 1581, ela contratou um grupo de artistas italianos para se apresentar na cidade de Paris e, assim, foi criado o que pode ser considerado como o primeiro balé, chamado de Balé Cômico da Rainha.



Catarina de Médici, de Corneille de Lyon (c. 1500/1510-1575), c. 1536 (óleo sobre madeira, 16,5 cm x 15,2 cm).

120 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Cia. de Dança. Na atividade de criação artística proposta no final do capítulo, os alunos mobilizarão esses conhecimentos.

Ao tratar do balé clássico, um tema importante são os preconceitos que foram criados em torno dessa forma de dança. Retome os conteúdos vistos na subseção **Fatores do movimento corporal** (páginas 113-115) e comente com a turma que a fluidez dos movimentos do balé clássico, a partir de certo momento da história, passou a ser associada a uma ideia de feminilidade construída socialmente. Por isso, até hoje, há preconceito contra os meninos que

O **balé clássico** teve seu início na corte dos reis franceses no século XVII. Em 1661, o rei Luís XIV criou a Academia Real de Dança, para padronizar as regras de ensino de dança na França. Nessa época, os balés tinham temas mitológicos ou históricos e frequentemente enalteciam a figura do rei. O próprio Luís XIV se apresentou muitas vezes em espetáculos para a corte.

Nesse contexto o balé passou a ser referência de elegância e refinamento, ditando até a postura corporal que as pessoas deveriam ter. Isso se manteve até o final do século XIX.



Igor Bulgarrin/Shutterstock

▶ Bailarinos durante apresentação do balé *O lago dos cisnes*, um dos espetáculos mais conhecidos do balé clássico, em Dnipro, Ucrânia, 2018.

A arte da dança, porém, não é apenas um espetáculo para ser apreciado pelo público. Ela tem um caráter participativo e relacional. Em quase todas as culturas, as pessoas dançam para se relacionarem umas com as outras em diversas situações sociais, como festas, confraternizações e rituais.



Sergio Ranalli/Pulsar Imagens

▶ Dança tapanawanã do povo Kalapalo, aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu, Querência (MT), 2018.

Arte e vida em comum • CAPÍTULO 3 < 121

▶ querem se iniciar nessa dança. Outra forma de preconceito surgido a partir do balé clássico foi sobre um suposto corpo ideal que deveria ter um dançarino, preconceito esse que as danças modernas e contemporâneas vieram romper, mostrando que os mais variados corpos podem criar e participar de espetáculos de dança, tornando-se, inclusive, profissionais.

Na sugestão de leitura a seguir, discute-se, das perspectivas histórica e antropológica, a construção de preconceitos de gênero surgidos a partir do balé clássico.

Sugestão de leitura complementar

ABREU, Fernanda F. Reflexões sobre gênero no balé clássico. *Ártemis*, v. 3, n. 1, jun.-jul. 2017, p. 149-155. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/35795/18184>. Acesso em: 1º jun. 2018.

Nesse artigo, a professora e pesquisadora Fernanda F. Abreu mostra que, até o século XVIII, as estrelas do balé clássico eram homens e que essa forma de dança passou a ser considerada prática artística feminina no Ocidente a partir do século XIX. Ela discute também diferentes visões sobre o balé clássico, desde as que a consideram como opressora das mulheres às que, ao contrário, julgam que o balé clássico, por meio da *performance* das bailarinas, possibilita-lhes certo agenciamento do espetáculo. Nesses embates entram em causa as ideias de roteiro (libreto) × *performance* (a atuação das bailarinas).

Nestas páginas, os conteúdos estudados na seção **Por dentro da dança** são retomados, além do tema do capítulo e da questão norteadora da unidade. Tudo isso se articula a algumas das características da dança contemporânea aqui discutidas. Uma delas é que a dança contemporânea diversifica os movimentos levados aos palcos, criando coreografias não somente a partir dos passos de dança, mas também inspiradas em movimentos cotidianos.

Nossas reações corporais, maneiras de nos movimentarmos, posições em que ficamos parados e nossa forma de nos aproximar e acessar o outro são tão diversos quanto carregados de expressão, como já foi visto. A linguagem corporal fala e se comunica com uma habilidade de percepção que chamamos de intuição. É desse modo que a dança, linguagem da arte que tem no corpo seu principal instrumento de trabalho e elemento de pesquisa, expressa ideias, sensações, sentimentos, conta histórias e emociona. Sua exploração artística está voltada para características como intensidade, flexibilidade, mobilidade, velocidade, espaço e peso, entre outras, elementos cuja pesquisa toma rumos diversos nas danças modernas e contemporâneas.

Comente com os alunos que, além de trazer temas e elementos do cotidiano, a dança contemporânea passou ela própria a ser espaço de encontros e de trocas, incluindo o público na construção das obras, por meio de participação e interação.

Nesta seção, por meio do trabalho com esta dupla de páginas e com a anterior, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR09, ao pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança ao apresentar um recorte histórico que faz um breve paralelo entre a dança cênica e a dança relacional, sempre de maneira concatenada com a dança contemporânea abordada no capítulo. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de apreciar diferentes formas

No início do século XX, bailarinos e coreógrafos, dedicados a estudar o movimento humano e a questionar as regras do balé clássico, passaram a pôr em xeque o fato de o balé negar a força da **gravidade** e encarar os bailarinos como ginastas ou acrobatas, deixando em um segundo plano a expressividade.

Entre esses pesquisadores, destacou-se o dançarino e coreógrafo Rudolf Laban (1879-1958). Durante sua vida, ele estudou os movimentos das pessoas, de outros seres vivos, das estrelas e dos planetas e percebeu que os movimentos são constituídos invariavelmente dos mesmos elementos e obedecem a uma lógica, seja na arte, nas brincadeiras, no trabalho, seja em qualquer outra ação cotidiana.

Em suas observações, Laban notou ainda que, quando nos movimentamos, cada pequena parte do corpo também se movimenta, como em uma orquestra, em que cada instrumento tem seu papel. Assim, o movimento de uma parte do corpo sempre deve ser entendido em sua relação com o todo.

Entre tantas contribuições à dança, Rudolf Laban também foi o idealizador da dança coral, uma criação coletiva que pode ser realizada por pessoas que não são bailarinas profissionais.

Com base nos estudos de Rudolf Laban e da experimentação de outros artistas, como Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), a dança foi se modificando, o que deu origem à dança moderna.

As principais características da dança moderna são o improviso e a expressividade, sem a preocupação excessiva com passos e posições corporais. Na dança, chamamos de improviso a criação espontânea e imediata de movimentos sem coreografia prévia.

Nas décadas de 1960 e 1970, surgiu ainda a dança contemporânea, que, de um modo mais radical que a dança moderna, rompeu com o espaço do palco, alcançando ruas e praças.

Ela também introduziu temas da vida cotidiana nos espetáculos, abandonou os conceitos de bom ou ruim e feio ou bonito, desfez a hierarquia entre os bailarinos, incorporou dançarinos com corpos diversos e misturou a dança com outras linguagens, como a poesia e as artes visuais e audiovisuais.

gravidade: uma das forças da natureza, responsável pelo peso dos corpos e por nos manter unidos ao planeta Terra.



Scheff/Sueddeutsche Zeitung Photo/Alamy/Fotoarena

Rudolf Laban e dançarinos durante ensaio do Balé da Ópera de Berlim, na Alemanha, 1930.

122 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

de dança, tanto de grupos brasileiros quanto estrangeiros, de diferentes épocas.

Com esta seção, também continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR10, ao explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, associando-os às diferentes formas de dança apresentadas. Dessa forma, os alunos ampliam o repertório sobre as possibilidades artísticas na dança.

Além disso, buscamos desenvolver a habilidade EF69AR31, ao relacionar as diferentes dimensões da vida às práticas artís-

ticas, para que os alunos compreendam aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que influenciaram o surgimento de diferentes tipos de dança.



▶ Apresentação de dança coral na praça Ramos de Azevedo, em São Paulo (SP), 1990.


Assim, no final do século XX, surgiu a proposta de incluir a plateia no espaço cênico, modificando a relação entre os artistas e o público. Os espectadores, então, passaram a participar dos espetáculos, contribuindo na criação deles e deixando de lado o papel de meros apreciadores da arte.



▶ Crianças da plateia participam do espetáculo *Coreológicas Ludus*, da Caleidos Cia. de Dança, 2009.

Pesquise

Agora, a proposta é que você pesquise um artista ou um grupo brasileiro que se dedica à dança contemporânea, em cujos espetáculos o público também participa. Para isso, leia as orientações.

- 1 ▶  Reúna-se com mais dois colegas.
- 2 ▶ Juntos, façam um levantamento de informações sobre um grupo ou um artista da dança contemporânea e busquem dados sobre sua vida e sua obra.
- 3 ▶ Prestem bastante atenção às fontes pesquisadas. É muito importante que elas sejam confiáveis. Vocês podem começar pelo *site* oficial do artista ou da companhia de dança, se possível.
- 4 ▶ Depois de selecionar os dados mais relevantes, busquem imagens que os complementem. Se possível, pesquisem também vídeos de apresentações do artista ou grupo pesquisado.
- 5 ▶ Na data combinada com o professor, exponham o trabalho para a turma.

Pesquise

Para esta atividade, continue estimulando a autonomia dos alunos. Peça a eles que se organizem em trios e que leiam as orientações. Se possível, organize-se de modo que esta atividade seja feita em parceria com o professor de Informática Educativa da escola, a fim de que os alunos utilizem o laboratório para realizar as pesquisas.

Peça a eles que busquem grupos de dança brasileiros e estrangeiros que trabalhem com a ideia de interação entre artistas e público. No Brasil, temos como exemplo a Cia. Balangandança, a Quasar Cia. de Dança, entre outros.

Oriente-os a pesquisar os processos de criação dos grupos, as principais temáticas abordadas nos espetáculos, os movimentos que são realizados, entre outros aspectos que julgarem interessantes.

No momento da pesquisa, aproveite para verificar se os alunos utilizam os conhecimentos construídos até aqui para a realização da análise e apreciação das obras pesquisadas e se usam o vocabulário que foi apresentado. Essa é uma boa maneira de acompanhar o desenvolvimento deles em relação à linguagem da dança.

Organize um dia para a apresentação da pesquisa e reserve os equipamentos necessários. Estimule os alunos a comentar por que escolheram o grupo pesquisado, o que mais lhes chamou a atenção, do que mais gostaram e do que não gostaram, para que exercitem ainda mais a argumentação e a crítica artística. No momento das apresentações, é importante que os alunos saibam ouvir e respeitar as escolhas dos demais grupos. Incentive-os a apreciar as obras que os outros grupos apresentarão de modo que possam ampliar ainda mais seu repertório artístico em dança.

Material Digital

A **Sequência Didática 2 “Dança coral”**, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e/ou das habilidades desenvolvidas no bimestre.



Ampliando o repertório cultural

Habilidades da BNCC (p. 124-127)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR18)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

O objetivo desta seção é apresentar obras e artistas que dialoguem com o tema do capítulo, **Arte e vida em comum**, e com a questão norteadora da unidade, **A arte pode expressar nossas relações?**, contribuindo ao mesmo tempo para aumentar o repertório cultural dos estudantes e suas capacidades de estabelecer relações entre conteúdos e contextos diversos. Neste capítulo, a seção contempla a linguagem musical, a visual e a teatral enquanto práticas artísticas sociais e propiciadoras de reflexão e criação de novos significados no âmbito da vida em comum.

Uma casa cheia de história

Analise a letra de “A casa” com os alunos e discuta o significado que a palavra “casa” tem para eles. Comente que casa pode ter o sentido de lar, de lugar de acolhimento e onde nos sentimos em segurança, e, assim, pode ser um conceito amplo. Uma casa não é necessariamente o lugar onde vive uma família nuclear, mas pode ser um lugar em relação ao qual estabelecemos sentimentos de acolhimento e pertencimento.

Depois de ler a letra com os alunos, trabalhe com a imaginação deles, propondo que falem como seria uma casa como a descrita no texto e se acham que é possível existir uma casa assim. Depois, peça a um aluno voluntário que leia o texto.

Após a leitura do texto, peça aos alunos que observem a imagem da Casapueblo e que falem sobre o que pensam e o que sentem. Incentive-os a estabelecer relações com os processos de criação em artes

AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL

Neste capítulo, conhecemos o espetáculo de dança *Ares familiares*, que fala sobre relações com pessoas da família, hábitos cotidianos e como é a vida das pessoas nesse ambiente de privacidade.

A nossa casa é um lugar de convivência, onde dividimos responsabilidades e podemos compartilhar histórias, afetos e experiências. Alguns artistas criaram obras de arte que nos provocam a pensar nas relações desse ambiente com as pessoas, com outros lugares e até com a própria arte. Vamos conhecer alguns deles?

Uma casa cheia de história

Uma casa pode ser de muitas formas: de madeira, de alvenaria, de palha, de barro e de vários outros materiais. Mas você imagina como seria uma casa sem teto e sem paredes? Leia a seguir a letra da canção “A casa”, de Vinicius de Moraes, e converse com o professor e os colegas.

A casa

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede

Porque a casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número zero.

MORAES, Vinicius de. *A casa*. In: *Poemas esparsos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.



© V.M. Empreendimentos Artísticos e Culturais LTDA. Acervo Vinicius de Moraes

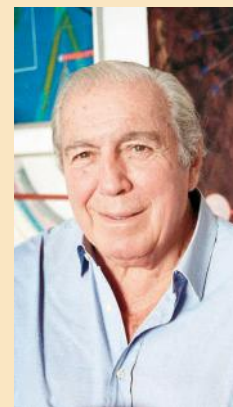
O compositor e poeta
Vinicius de Moraes.

Essa canção foi composta e musicada por Vinicius de Moraes (1913-1980), um importante compositor e poeta brasileiro, em 1980. Ela fala sobre uma casa sem teto, sem chão. Mas você já viu uma casa assim? Por incrível que pareça, essa letra foi inspirada em uma casa que existe e que tem uma história muito interessante.

Vinicius de Moraes era amigo do artista uruguaio Carlos Paez Vilaró (1923-2014), que, em 1958, visitou um local chamado Punta Ballena em seu país de origem e se apaixonou pelo local a ponto de ter como objetivo construir uma casa ali.

No começo, Vilaró ergueu um pequeno quarto feito de latas, onde armazenou portas e janelas que usaria em sua residência. Com a ajuda de amigos pescadores da região, o artista construiu um ateliê de madeira que, com o passar do tempo, foi cobrindo com cimento e modelando com as próprias mãos, cômodo por cômodo, como se fosse uma escultura.

Durante esse processo de construção, que se estendeu por mais de trinta anos, Vinicius de Moraes costumava visitar o amigo e toda vez encontrava uma casa diferente, ora com partes construídas, ora com partes ainda sem nada. Em uma dessas visitas, Vinicius cantou “A casa”, como forma de homenagear o artista e sua família.



Punta Astizarrán/AFIP/Photo/Agência France Presse

O artista Carlos Paez Vilaró.

124 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

visuais com base na história da construção da casa. Vilaró construiu cada parte da Casapueblo com as próprias mãos, modelando como se fizesse uma escultura. Hoje em dia, a Casapueblo é um dos locais mais visitados do Uruguai pelo seu valor artístico e por abrigar muitas outras obras de arte de Vilaró. Aproveite o momento para explorar o tema do capítulo e a questão norteadora, perguntando: “A história da letra da canção e da Casapueblo expressa algum tipo de relação? Qual?”; “Você acha que a história dessa letra também nos permite tecer paralelos com outras

relações, como da arte com os artistas e o público e da arte com suas linguagens? Por quê?”; “Que relação você enxerga entre as linguagens artísticas com base nessa história?”.

Converse, então, sobre a obra de Vinicius de Moraes, que perdeu no tempo e atinge públicos tão amplos e diferentes. Com apenas 16 anos, Vinicius entrou para a Faculdade de Direito do Catete, no Rio de Janeiro, onde se formou em 1933. Nesse mesmo ano, publicou seu primeiro livro de poemas, chamado *O caminho para a distância*. Anos depois, Vinicius foi estudar Literatura Inglesa na

Hoje essa casa, conhecida como Casapueblo, é considerada a maior obra do artista Carlos Paez Vilaró e é um dos pontos turísticos mais visitados do Uruguai. Além de ser a residência da família do artista, ela abriga um museu com muitas de suas obras e um hotel, onde as pessoas podem se hospedar. Assim, o artista compartilha sua casa com muitas pessoas todos os dias. Observe uma foto da Casapueblo e depois converse com o professor e os colegas sobre suas impressões.

MicroWorks/YAY Média AS/Alamy/Fotorena



Casa do artista Carlos Paez Vilaró, Uruguai, em foto de 2013.

Além de “A casa”, Vinicius de Moraes compôs muitas canções. Entre elas está “Garota de Ipanema”, que ficou conhecida no Brasil e no mundo e foi regravaada em muitas línguas. Ao lado de Tom Jobim (1927-1994) e João Gilberto (1931-), o “poetinha”, como era carinhosamente chamado, foi um dos criadores da Bossa Nova, um movimento da Música Popular Brasileira (MPB), surgido no final da década de 1950, que se tornou popular especialmente nas vozes desses artistas.

Nascida da combinação de gêneros musicais, entre eles o samba brasileiro, a Bossa Nova dá mais destaque à melodia e ao acompanhamento. As letras são inspiradas no cotidiano das grandes cidades e na vida moderna. Outra característica é a valorização da pausa e do silêncio. Os intérpretes cantam baixinho, de forma mais discreta.

Pesquisa

A Bossa Nova marcou muitas gerações de brasileiros. Vamos fazer uma pesquisa para saber se ela teve influência entre seus familiares ou entre as pessoas que moram com você? Leia as orientações.

- 1▶ Em casa, pergunte aos familiares se conhecem canções dos cantores e compositores sobre os quais você leu ou mesmo de outros artistas da Bossa Nova. Peça que mostrem discos e contem quais são suas canções favoritas.
- 2▶ Em uma folha à parte, anote as letras das músicas favoritas das pessoas que você entrevistar e treine para cantar um trequinho na sala de aula. Também vale trazer um CD para ouvir com os colegas.
- 3▶ Na data combinada com o professor, apresente os resultados da pesquisa aos colegas.

Mundo virtual

Para conhecer mais a Casapueblo e o artista Carlos Paez Vilaró, visite sua página oficial na internet, que também oferece informações em português. Disponível em: <www.casapueblo.com.uy/pt/>. Acesso em: 24 ago. 2018.



Tom Jobim, conhecido como o “maestro”.



João Gilberto, artista cujo estilo de tocar violão marcou a Bossa Nova.

Fernando Pimentel/Veja/Abnill Comunicação S.A.

Ari Venziani/AFP Photo/Agência France-Press

▶ O trabalho com esta dupla de páginas nos permite continuar a desenvolver a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas com base na exploração da Casapueblo, uma das obras do artista Carlos Paez Vilaró. Dessa forma, os alunos podem seguir ampliando o repertório sobre as práticas artístico-visuais.

Esta dupla de páginas também permite desenvolver habilidades de música, como a EF69AR16, pois leva os alunos a apreciar e analisar criticamente a música “A casa” em seus contextos de produção e circulação, ambos concatenados com as diferentes dimensões da vida, para compreender as práticas musicais. Também é possível desenvolver a habilidade EF69AR18, ao reconhecer e apreciar o papel de músicos brasileiros, em especial Vinicius de Moraes, que contribuíram para o surgimento de formas e gêneros musicais, como a bossa nova, a fim de ampliar o repertório musical.

Pesquisa

Oriente os alunos para que conversem com as pessoas com quem convivem e perguntem se elas conhecem canções da Bossa Nova.

Na data combinada, providencie os equipamentos necessários para a escuta e apreciação musical. Caso os alunos não consigam trazer um CD para a aula, tente encontrar as músicas listadas na internet. Também é possível que eles cantem trechos. Para isso, promova um ambiente de respeito mútuo, de modo que todos se sintam confortáveis.

Após a apresentação das músicas e da relação que os entrevistados têm com elas, promova uma conversa para que os alunos troquem impressões sobre elas.

▶ Universidade de Oxford, mas, por causa do início da Segunda Guerra Mundial, voltou ao Brasil e não chegou a se formar. Morou, então, em São Paulo, onde fez amizade com grandes escritores, como Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade.

Depois de trabalhar alguns anos como jornalista, cronista e crítico de cinema, tornou-se diplomata em 1943. Nesse período, Vinicius de Moraes viajou para Espanha, Uruguai, França e Estados Unidos, sem, no entanto, perder contato com o que acontecia na cultura do Brasil.

Explique aos alunos que, nos anos 1950, a expressão “bossa” era uma espécie de gíria carioca que significava “maneira” ou “jeito”. Ter um modo diferente de se fazer alguma coisa podia ser dito como ter “bossa”.

A bossa nova tem como característica a combinação do samba brasileiro com o jazz estadunidense. Converse com a turma sobre os músicos mais importantes da bossa nova, como Tom Jobim e João Gilberto. Se possível, apresente algumas canções desses artistas.

Uma habitação teatral

Nesta unidade, estamos estudando diversas manifestações artísticas que se articulam à questão norteadora **A arte pode expressar nossas relações?** e também ao tema do capítulo, **Arte e vida em comum**. Algumas delas tematizam questões sociais e relacionais, outras são elas próprias propostas de relacionamento e interação do público com as obras e os artistas e do público entre si.

Nesta subseção, veremos uma proposta artística que reúne ambas as vertentes, o projeto de habitação teatral do grupo Teatro Público, de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Comece perguntando aos alunos o que eles acham que significa a expressão “habitação teatral”. Habitação remete a habitar, ou seja, morar, residir. Portanto, habitação teatral seria uma residência em algum lugar que tenha um caráter teatral. O que seria isso?

Passe a explorar o projeto do grupo Teatro Público com a turma. Estimule as discussões e veja se os alunos percebem, ao longo do estudo do projeto e espetáculo *Naquele bairro encantado*, o quanto o grupo aprofunda a prática de interação com o público e a discussão coletiva de questões que têm significado para a vida em comum das comunidades em que se insere. Nesse projeto, a ficção, sob a forma de projeto teatral, interfere no cotidiano dos moradores, e o cotidiano dos moradores invade a ficção, produzindo novos significados sobre as vivências comunitárias e novas reflexões sobre o bairro, a cidade, a memória comum e suas relações com a arte.

Faça a leitura das imagens do projeto *Naquele bairro encantado* com a turma e chame a atenção para a interação dos moradores com os artistas, assinalando que moradores de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos) participam do projeto.

Indague os alunos sobre as máscaras que os atores usam: “Que efeito essas máscaras devem ter causado nos moradores?”; “Será que provocaram

Uma habitação teatral

Outra história interessante que relaciona o ambiente de uma casa à arte é a do grupo Teatro Público, que surgiu na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 2011.

Formado por Larissa Alberti, Marcelo Alessio, Rafael Bottaro, Rafaela Kênia e Luciana Araújo, nesse mesmo ano o grupo criou o projeto **habitação teatral**, no bairro da Lagoinha, também em Belo Horizonte. Esse bairro, de grande importância histórica, naquele momento estava sofrendo um processo de urbanização muito intenso, com abertura de novas ruas para o tráfego de automóveis.

A fim de investigar novas formas de relacionamento do teatro com o público e de pesquisar as relações entre teatro e sociedade, valorizando as culturas locais, o grupo alugou uma casa no bairro da Lagoinha e morou lá durante quatro meses. Durante todo esse tempo, os artistas usaram máscaras e roupas antigas, caracterizando-se de velhos senhores e provocando o saudosismo nos moradores do lugar. Tudo isso fazia parte da criação do projeto e espetáculo intitulado *Naquele bairro encantado*.



Felipe Chmiecabi/Grupo Teatro Público

Integrantes do grupo Teatro Público durante cena do espetáculo *Naquele bairro encantado*. Belo Horizonte (MG), 2014.

Nos quatro meses de duração do processo de criação do espetáculo, os atores mergulharam na experiência de viver pelo bairro. Eles andavam pelas ruas puxando conversa com idosos, jovens e crianças do local. Nessas conversas, os moradores mais antigos lembravam como era o bairro antes do processo de urbanização, jovens e adultos lembravam suas músicas favoritas e todos falavam do dia a dia no bairro.

Assim, foi criado o espetáculo *Naquele bairro encantado*, que acontecia às sextas, aos sábados e aos domingos em três episódios diferentes, chamados “Estranhos vizinhos”, “Ensaio para uma serenata” e “Jogo da velha”. No primeiro, os atores andavam pelo bairro, visitavam a barbearia, o mercadinho local, a oficina mecânica, conversavam sobre política e sobre o bairro. Em “Ensaio para uma serenata”, atores e moradores juntavam-se em uma cantoria de músicas que todos conheciam e das quais gostavam. Em “Jogo da velha”, os moradores visitavam a casa que os atores ocupavam no bairro, onde encontravam uma senhora que fazia suas orações e ouvia histórias assombrosas no rádio, envolvida nas atividades de seu dia a dia.

126

UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

estranhamento?”; “Será que evocaram memórias de tempos antigos?”; Depois, prossiga: “Vocês gostariam de participar de um projeto assim? Por quê?”; “Se um projeto como esse acontecesse no bairro onde vocês moram, vocês iam gostar? Vocês imaginam como seria?”; “O que vocês acham que as pessoas da foto estão sentindo? Elas parecem felizes? Por quê?”; “Como vocês se sentiriam ao participar de um projeto assim?”; “De que forma esse projeto se aproxima das relações interpessoais? Que relações podem ser estabelecidas entre o projeto e a questão norteadora

da unidade?”. Deixe que os alunos respondam livremente, fazendo as associações que quiserem. Não cobre respostas certas ou erradas, pois o importante é que notem no projeto do grupo Teatro Público o caráter relacional.



► Cena do espetáculo *Naquele bairro encantado*, episódio "Jogo da velha", do grupo Teatro Público. Belo Horizonte (MG), 2014.



Mundo virtual

Para saber mais do espetáculo *Naquele bairro encantado* e assistir a vídeos dos episódios, acesse a página oficial do grupo Teatro Público. Disponível em: <<http://teatropublico.com.br/index.php/aula-espetaculo/registro-audiovisual/>>. Acesso em: 18 maio 2018.



► Público assistindo ao espetáculo *Naquele bairro encantado*, do grupo Teatro Público. Belo Horizonte (MG), 2014.

Ao se tornarem participantes de uma experiência teatral que pôs em cena suas vivências, suas memórias, seus problemas e suas alegrias, os moradores do bairro da Lagoinha puderam estabelecer novas formas de se relacionar com seu bairro e sua cidade e também puderam refletir sobre eles.

Pesquise

Depois de conhecer um projeto teatral em que os espectadores participam da encenação, você vai pesquisar outros tipos de propostas artísticas em que a relação do público com as obras seja de participação. Pesquise espetáculos que também busquem mostrar em cena as relações entre as pessoas em seus contextos de sociabilidade, na família, no bairro, na escola ou em outros locais. Para isso, leia as orientações.

- 1▶ Com um colega, faça uma pesquisa sobre projetos artísticos que tenham propostas parecidas com a do grupo Teatro Público.
- 2▶ Em seguida, juntos, escolham um artista ou grupo e reúnam informações sobre ele. Prestem bastante atenção à confiabilidade das fontes pesquisadas.
- 3▶ Seleccionem algumas imagens que ajudem a explicar as características do projeto artístico pesquisado.
- 4▶ Escolham as informações que considerarem mais relevantes e organizem a apresentação.
- 5▶ Na data combinada com o professor, apresentem os resultados da pesquisa à turma. Se possível, utilizem recursos como *slides* ou cartazes para complementar a fala de vocês.

Pesquise

No momento de realizarem a pesquisa, ajude os alunos a procurar temas e artistas. Você pode reservar um dia para fazer esse trabalho em conjunto com o professor de Informática Educativa da escola, aproveitando para ajudar os alunos a reconhecer fontes confiáveis de pesquisa. Se possível peça a eles que assistam a vídeos das apresentações teatrais para que possam escolher sobre qual proposta vão pesquisar.

Depois das apresentações, estimule-os a falar sobre as escolhas que fizeram, argumentando sobre o que chamou mais a atenção deles no trabalho do grupo escolhido, do que mais gostaram, do que não gostaram, etc.

Nesta dupla de páginas, cujo foco foi a linguagem teatral, retomamos o trabalho com habilidades de teatro para aprimorar o desenvolvimento da habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros, como é o caso do grupo Teatro Público, investigando seus modos de produção, divulgação, circulação e organização da atuação, a fim de ampliar o repertório dos alunos em relação às práticas artísticas teatrais. Também possibilitamos por meio deste conteúdo seguir com o desenvolvimento da habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço, para aprimorar a capacidade de apreciação estética.

Habilidades da BNCC
(p. 128-129)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10) (EF69AR11)

Processos de criação
(EF69AR12)

Nesta seção, procuramos estabelecer relações entre os conteúdos de Arte e de outra área do conhecimento. A compreensão científica do funcionamento do corpo e o conhecimento de suas partes são tópicos de interesse também para os teóricos da dança, coreógrafos e dançarinos.

As relações que se estabelecem são muito interessantes para ambas as áreas. Por isso, apresente os conteúdos da seção para os professores de Ciências da escola, de modo a identificar quais temáticas, estudos ou projetos se interceptam nesta proposta.

Aproveite para retomar alguns conteúdos já vistos neste capítulo sobre as ações corporais e os fatores do movimento. Pergunte aos alunos: “Como vocês acham que é uma dança contato-improvisação?”; “Vocês acham que para dançar é necessário ser um bailarino profissional ou qualquer pessoa pode dançar?”; “Que cuidados precisamos ter com quem dançamos?”. Deixe que eles levantem hipóteses com base nas imagens e depois promova a leitura do texto de forma compartilhada.

Material Digital



A **Sequência Didática 3 “Contato-improvisação”**, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e/ou das habilidades desenvolvidas no bimestre.

CONEXÕES

Arte e Ciências

No decorrer deste capítulo, vimos como os conhecimentos sobre o corpo humano são importantes para os estudos da linguagem corporal e da arte da dança. Quando compreendemos como funcionam nossos músculos, ossos e articulações, por exemplo, ganhamos mais consciência corporal.

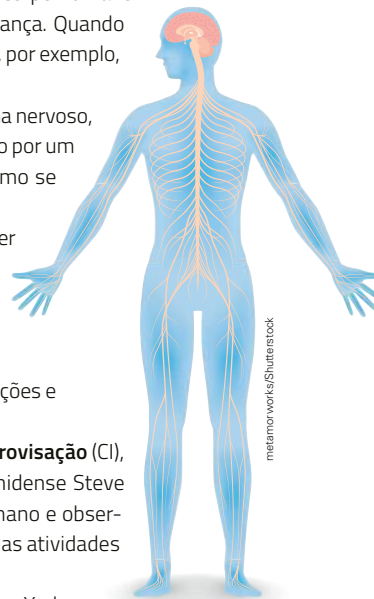
Para o estudo da dança, é importante compreender também o sistema nervoso, que funciona como uma rede de comunicação do organismo. Ele é formado por um conjunto de órgãos cuja função é captar os estímulos do ambiente, como se fossem mensagens, interpretá-los e arquivá-los na memória.

Por esse processo, o corpo elabora respostas imediatas, que podem ser sensações, pensamentos ou movimentos. Por isso, também é possível realizar movimentos de **improviso**. Como já vimos, diferentemente das danças ensaiadas, baseadas em uma coreografia em que os dançarinos já têm suas ações definidas e ensaiam para repeti-las, no improviso, os dançarinos têm de inventar suas cenas na hora, com base em suas sensações e intuições.

Uma das formas de dança que utilizam o improviso é o **contato-improvisação (CI)**, que foi criado na década de 1970 pelo dançarino e coreógrafo estadunidense Steve Paxton (1939-). Paxton estava fascinado pela exploração do corpo humano e observava as pessoas se movimentando ao seu redor nas ruas e realizando suas atividades do dia a dia, como comer, andar e sentar.

Em 1972, com outros dançarinos, ele criou a Grand Union, em Nova York, Estados Unidos, uma companhia que tinha como base de suas criações o improviso. A partir daí, Paxton começou a desenvolver o contato-improvisação. Ele acreditava que qualquer pessoa podia dançar, sem precisar de um treinamento prévio.

Com o passar do tempo, a prática do contato-improvisação disseminou-se pelo mundo todo como um trabalho corporal fisicamente conectado com a expressão e a consciência corporal.



▲ Sistema nervoso humano. (Figura sem escala. Cores fantasia.)



© Stephen Petegorsky, 1980/Arquivo do fotógrafo

▶ Steve Paxton e Nancy Stark Smith (1952-) durante apresentação de contato-improvisação, em 1980, nos Estados Unidos.

Sugestão de texto complementar

KRISCHKE, Ana Maria Alonso. Contato-improvisação: a experiência do conhecer e a presença do outro na dança. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99242>>. Acesso em: 8 out. 2018.

Nessa dissertação, é possível saber mais do contato-improvisação e de seus aspectos relacionais.

Sugestão de vídeo

Se possível, antes da experimentação, assista com os alunos a vídeos de apresentação de contato-improvisação. Sugerimos, por exemplo, o vídeo *Global Underscore with Nancy Stark Smith*, em que Nancy Stark Smith, que trabalhou com Steve Paxton, coordena uma oficina de apresentação desse gênero de dança em um festival em Varsóvia, Polônia, em 2014. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=o0GLMZdm2uA>. Acesso em: 8 out. 2018.

O contato-improvisação é uma forma de dança em que os dançarinos, em duplas, improvisam movimentos a partir do contato entre seus corpos, estabelecendo uma comunicação corporal espontânea. Os dançarinos usam os apoios do corpo e a transferência de peso (peso e contrapeso), entre outros fatores do movimento, para se movimentarem e se deslocarem no espaço.

Eles usam seus corpos não apenas como um só bloco, com total consciência do movimento, mas também se articulam de forma sucessiva e independente, fazendo da dança uma verdadeira parceria.

Para tanto, precisam estar sempre com uma parte do corpo em contato com uma parte do corpo do parceiro e precisam confiar um no outro: é uma dança que requer total aceitação e abertura para o outro.


Mauricio Zumaran/Grupo Contemporâneo de Dança Livre




► O contato-improvisação é uma forma de dança em que a interação é essencial. Na foto, apresentação do espetáculo *Na reta de 4 corpos*, de Mauricio Zumaran, Bogotá, Colômbia, 2017.

Criando laços

Agora chegou a hora de você experimentar o contato-improvisação. Para isso, escolha uma música com os colegas para acompanhar a dança.

- 1►  Forme dupla com um colega.
- 2► Vocês vão realizar movimentos de modo que o corpo do parceiro deve estar sempre em contato com uma parte de seu corpo.
- 3► Apoiem-se um no outro quando forem mudar de movimento, mas prestem atenção para não se machucarem.
- 4► Ao som da música, movimentem-se livremente pelo espaço: vocês podem deslizar, rolar, saltar, girar, mas sempre com o apoio do corpo do colega.

 Quando terminar a atividade, forme uma roda com toda a turma e converse sobre a experimentação com base nas questões a seguir.

- Qual foi a sua maior dificuldade para realizar o contato-improvisação? E o que foi mais fácil?
 - A música ajudou na realização dos movimentos? Por quê?
 - Você acha que houve comunicação por meio do corpo entre você e seu colega de dupla? Por quê?
- Respostas pessoais.*

Criando laços

Solicite aos estudantes que organizem o local da atividade, afastando mesas e cadeiras, caso a proposta seja feita em sala de aula, e verificando objetos que possam atrapalhar a atividade, caso ela seja feita na quadra esportiva ou no pátio. Depois, deixe-os livres para escolher de forma autônoma as duplas com quem vão trabalhar.

Leve para a escola algumas músicas a fim de que a turma escolha uma ou duas para dançar. Oriente os alunos a iniciar a ati-

vidade procurando sentir os movimentos dos colegas de dupla e observar o modo como eles executam os movimentos, bem como as limitações de cada um. Chame a atenção dos alunos para que a movimentação não machuque o colega de dupla. Se for possível, promova uma segunda rodada da atividade, sugerindo aos alunos que troquem de dupla.

Depois da atividade, peça aos estudantes que se organizem em roda e que discutam as questões propostas no **Livro do Estudante**. Incentive-os a formular argumentos para respondê-las

▼ e a partilhar as vivências que tiveram. É interessante que percebam como essa prática nos permite refletir sobre nossas relações com as pessoas. Por isso, você pode expandir a discussão, perguntando ainda: “Como foi prestar atenção aos seus movimentos e aos movimentos do colega?”; “Vocês puderam conhecer um pouco mais sobre seu corpo? E sobre o corpo do colega?”; “Vocês acham que o contato-improvisação nos ajuda a refletir sobre nossas relações com as pessoas? Por quê?”. Deixe que eles falem livremente sobre suas impressões com base no que experimentaram.

Por meio desta dupla de páginas, seguimos desenvolvendo a habilidade EF69AR09, ao analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança com base no contato-improvisação, para que os alunos possam reconhecer a multiplicidade de práticas artísticas e possam apreciar diferentes formas de dança tanto brasileiras quanto estrangeiras. Do mesmo modo, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR10, ao explorar elementos constitutivos do movimento dançado e do movimento cotidiano, agora com foco no contato-improvisação, relacionando-os a aspectos do corpo humano, de forma a ampliar o repertório dos alunos na linguagem da dança.

A experimentação proposta aqui permite, ainda, desenvolver mais duas habilidades de dança: EF69AR11 e EF69AR12. A primeira porque a atividade possibilita aos alunos a experimentação e a análise dos fatores de movimento, agora durante o contato-improvisação, de modo que compreendam que, quando combinados, esses fatores geram as ações corporais e o movimento dançado. A segunda porque a proposta permite investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento para a construção de repertórios próprios.

Fazendo arte

Habilidades da BNCC (p. 130-135)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10) (EF69AR11)

Processos de criação
(EF69AR12) (EF69AR13)
(EF69AR14) (EF69AR15)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Para iniciar a atividade, você pode retomar os elementos que costumam estar presentes nas artes cênicas e as respectivas funções ligadas a eles. Assim, cada grupo poderá decidir com propriedade, de acordo com os interesses e as habilidades de cada integrante, a distribuição de tarefas.

Analise com a turma as fotos presentes nesta dupla de páginas para que observem os profissionais em ação. Discutam um pouco sobre essas funções. Você pode neste momento retomar o que foi visto no Capítulo 1, da Unidade 1, em relação aos elementos do teatro, mas tomando o cuidado de marcar bem para os alunos que, embora tenha elementos em comum com a dança enquanto arte cênica, o teatro é uma linguagem distinta e bem diferente da dança.

Na **Etapa 1**, deixe os alunos livres para decidirem em conjunto qual será a função de cada um, mas lembre-os de que todos podem dançar, independentemente de assumirem outras funções durante a atividade. Caso ocorram discordâncias, faça a mediação de conflitos. No Manual do Professor, em Orientações Gerais, há um texto que pode auxiliar você nesses momentos com os alunos.


FAZENDO ARTE

Neste capítulo você conheceu o trabalho da Caleidos Cia. de Dança e sua proposta de criar espetáculos em que o público participa ativamente do espaço cênico. Você explorou esse aspecto mais relacional da arte em outras obras da arte contemporânea e percebeu que esse jeito de fazer arte pode transformar as relações entre as pessoas e ajudar a refletir sobre elas. Os espetáculos que convidam o público a participar deles em geral têm como tema questões importantes do contexto afetivo, cultural, social e político desse público.

Agora, você vai pôr em prática todos esses conhecimentos em um espetáculo de dança que vai planejar e criar com os colegas. Para isso, leia as orientações das etapas.

Etapa 1

Criação da companhia de dança e divisão de tarefas

- 1 ▶  Forme um grupo com mais três ou cinco colegas para fazer a criação e a montagem de seu espetáculo.
- 2 ▶ Uma companhia de dança tem de ser organizada. Como há muitos detalhes a serem trabalhados, as funções precisam ser divididas. Veja os profissionais envolvidos em uma companhia de dança e as funções de cada um.
 - **Diretor:** pensa na montagem das cenas e na interpretação dos dançarinos. Para que o diretor organize seu trabalho e pense em como a dança será realizada e encenada, é preciso que todo o grupo discuta suas ideias, pretensões e sugestões para a coreografia ou improvisação. O diretor precisa observar tudo o que acontece e conversar frequentemente com todos os membros do grupo para que o trabalho fique coerente e seja um reflexo da criação coletiva.

William West/AFP Photo/Agência France-Press



O diretor Stephen Page (1965-) orienta os dançarinos da companhia de dança Bangarra Dance Theatre para uma apresentação em Sidney, na Austrália, em 2016.

130

UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Texto complementar

Sobre a importância da dança na escola e de atividades práticas que favoreçam o desenvolvimento dessa linguagem, leia o trecho do artigo *Dançando na escola*, de Isabel Marques.

Dança como forma de conhecimento

A construção de conhecimento no campo das artes implica três tipos de saber diferenciados e, ao mesmo tempo, complementares (Reid, 1983): o conhecimento direto,

sem intermediação das palavras (ou do inglês “knowing this”), o conhecimento sobre as artes (do inglês “knowing that”) e o conhecimento de como fazer algo (do inglês “knowing how”). Na área de dança, estes conhecimentos equivaleriam a experimentar, sentir, fazer dança, enfim, para que construíssemos um conhecimento da dança em si; conhecer/saber disciplinas que não dizem respeito ao dançar propriamente dito, mas que indiretamente complementam este conhecimento; e aprender as habilidades necessárias para poder criar e dançar, respectivamente.

No entanto, o autor argumenta que as artes são somente alimentadas pelo conhecimento indireto: na verdade é o contato direto, necessário para apreendermos as artes, que as faz uma forma de conhecimento diferenciada das outras disciplinas. Ou seja, somente poderemos dizer que realmente conhecemos e sabemos algo sobre/de uma dança quando formos também capazes de senti-la e percebê-la em nossos corpos. Neste caso, se dança é primordialmente sentimento e emoção, por que ensinar dança?

Louis Arnaud Reid distingue em seus trabalhos (1981,

- **Dançarinos:** todos podem dançar, mesmo os que já desempenham outra função no grupo. Mas é importante que se sintam à vontade para isso. Conversem a respeito das propostas levantadas pelo grupo e vejam quais delas cada um de vocês gostaria de interpretar. Para a escolha de elenco, é interessante que cada dançarino explore suas tendências de movimento para que se sinta à vontade na realização da dança. Esse caminho permite que todos aprofundem a experiência.



Masayoshi Chiba/AFP Photo/Agência France-Press

▶ Dançarinos do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro ensaiam para uma apresentação. Rio de Janeiro, (RJ) 2017.

- **Figuristas:** são as pessoas que cuidam da escolha e produção das roupas, trajes e adereços da dança. Uma boa dica é pesquisar na internet para ver o que combina com o tema ou assunto escolhido para a dança. Um jeito interessante de montar o figurino é mostrar as ideias ao grupo e discuti-las coletivamente. Se a opção for pela customização dos trajes, o figurinista pode pedir a todos que vejam as roupas que têm em casa para ajudar a compor o visual da dança.



Katherine Frey/The Washington Post/Getty Images

▶ A *designer* de roupas canadense Liz Vandal (1965-) ajusta figurino de dançarina para apresentação do espetáculo *Alice no país das maravilhas*, do grupo estadunidense Washington Ballet, em Washington D.C., Estados Unidos, 2012.

1986) dois tipos de sentimentos: o sentimento afetivo, associado às vivências/descargas emocionais, e o sentimento cognitivo (do inglês “cognitive feeling”), com o qual a dança, enquanto forma de conhecimento e disciplina escolar, estaria mais engajada. Ou seja, muito mais do que “autoexpressar-se”, “desanuviar tensões”, “sentir o íntimo da alma”, tal qual defendem muitos dançarinos(as) e professores(as) de dança que a associam às emoções, o conhecimento direto da dança (a vivência prática) permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica tanto da dança quanto de suas relações conosco mesmos e com o mundo (Marques, 1989).

[...] O conhecimento que outrora era apreendido somente por via oral (as conversas e histórias em volta da fogueira), que em um segundo momento deram lugar à escrita (os livros, não há mais necessidade de um ‘comunicador’), hoje se dá no espaço digital, são respostas motoras aos planos da razão, da emoção, da palavra, da imagem, da escrita e do próprio movimento. [...]

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. *Motriz*, v. 1, n.1, jun. 1997. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/danca_escola.pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.

Na **Etapa 2**, deixe os alunos livres para escolher um tema inspirado nas propostas da Caleidos Cia. de Dança ou outro tema que for do interesse deles, desde que possuam alguma relação com o tema do capítulo. Se for preciso, retome os espetáculos apresentados para que eles possam novamente refletir sobre essas relações e pensar em um tema.

A seguir, na **Etapa 3**, os grupos decidirão quais sequências de movimentos poderão melhor expressar o tema ou situação a ser encenada por meio da dança. Deverão decidir se poderão usar momentos de improviso, de que ponto do espaço começarão a dançar, se usarão música, trilha sonora ou nada, se farão sons usando a voz e o corpo, se usarão figurinos, etc.

Lembre os alunos de que eles poderão utilizar movimentos e gestos do dia a dia, dos esportes, das brincadeiras, do trabalho na elaboração de suas coreografias. Retome nesse momento os conteúdos vistos na seção **Por dentro da dança**.

Estimule que as diferentes competências e conhecimentos de cada integrante dos grupos sejam valorizadas, no sentido de colaborar na realização da coreografia.

Peça aos alunos que criem formas de registro de suas ideias (desenhar ou escrever a coreografia) para que possam ensaiar e apresentar sua criação coreográfica. Para que experimentem um modo possível de registro, eles podem realizar a atividade complementar sugerida a seguir.

- **Cenógrafo:** pessoa responsável por criar e confeccionar os cenários, ou seja, conceber e produzir espaços cênicos.



A cenógrafa italiana Valentina Bressan trabalhando na criação de um de seus cenários, em Bordeaux, França, 2017.

- 3 Você deve ter percebido que uma companhia de dança tem uma divisão de tarefas e funções bem parecida com a de um grupo de teatro. Agora, com seu grupo, divida as tarefas coletivamente, considerando as escolhas de cada um.

Etapa 2

Escolha do tema do espetáculo

- 1 Inspirados no trabalho da Caleidos Cia. de Dança, vocês podem criar uma sequência coreográfica com base em um tema apresentado por essa companhia em seus espetáculos, desde que ele seja familiar ao grupo.
- 2 Vocês também podem pensar em outros temas que sejam do cotidiano de vocês, como hábitos característicos das pessoas de seu convívio familiar, da escola ou do bairro, as brincadeiras das crianças, o dia a dia dos adultos, o que acontece quando as famílias se reúnem ou outros temas que quiserem.
- 3 Caso prefiram, vocês podem procurar outros temas na internet, em revistas, jornais ou livros.
- 4 Discutam quais temas acham mais interessantes e façam uma lista deles. Conversem sobre quais dizem mais respeito ao dia a dia de vocês. Relatem as experiências que vocês já tiveram com esses temas.
- 5 Vocês podem também tentar expressar corporalmente algumas das ideias para sentir o que “funciona bem” e o que pode ser descartado.

132 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Sugestão de atividade complementar

Esta é uma atividade de proposição de experiências com transições de movimentos e seus respectivos registros. O conteúdo sobre as transições será retomado em outro momento desta coleção, de modo a ampliar esse conteúdo com os alunos. Aqui, apresentamos um exemplo, mas eles podem usar as ações ou os movimentos que quiserem para preencher a tabela.

Observe na tabela a seguir exemplos de transição entre os movimentos. A primeira linha descreve o movimento a ser feito. A segunda, como deve ser o tempo desse movimento, depois a expressão de peso na terceira linha, e, na quarta, como deve ser a expansão no espaço. Assim, nessa sequência de oito movimentos, cada um é realizado de uma forma.

- 6> Quando uma situação se apresentar como um problema, lembrem-se de não alimentarem a discussão por muito tempo. Não se trata de uma competição sobre quem tem as melhores ideias, mas, sim, de uma cooperação para realizar uma criação coletiva. Vocês têm liberdade para fazer os ajustes necessários ao trabalho. Tenham paciência uns com os outros.
- 7> Com base nas pesquisas feitas, nos relatos pessoais e nas experimentações corporais, você e seu grupo escolherão um tema para criar o espetáculo de dança sobre ele.

Etapa 3

Criação da coreografia

- 1> Como vimos, a coreografia é a sequência de movimentos que formam uma dança. É ela que determina o que será interpretado e de que maneira, onde cada dançarino deve estar no espaço cênico e em que momentos serão feitos os movimentos.
- 2> Pensem em uma sequência de movimentos que possa representar o tema escolhido por vocês.
- 3> Vocês também podem escolher improvisar alguns movimentos na hora da apresentação. Se optarem por isso, tentem definir aspectos, como o tempo e o espaço, que serão destinados à improvisação. Organizar esses elementos é importante para garantir o resultado que o grupo quer.
- 4> Ao planejarem os movimentos, retomem os fatores do movimento corporal estudados e o que podemos expressar ao usar cada um deles. Pensem em tudo o que querem expressar com a coreografia e em quais movimentos podem representar as ideias do grupo sobre o tema.
- 5> Pensem em um modo de envolver o público no espetáculo. Planejem em que momento isso vai acontecer, como será feito o convite para que os espectadores participem e em que sequência de movimentos eles vão participar.
- 6> Façam algum tipo de registro escrito da coreografia que criaram para que todos do grupo possam consultá-lo a qualquer momento. Vocês podem anotar em uma folha à parte as movimentações e as posições de cada um e também podem fazer registros em vídeo.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

Nesta tabela, os movimentos não estão descritos detalhadamente; sua execução depende da interpretação do dançarino. Portanto, trata-se de um exercício de dança.

Vemos na tabela que a transição de uma composição é inicialmente mais leve e contida, indo até uma situação mais expansiva e acelerada para, depois, retornar ao estado original, como uma mudança de oito movimentos.

Copie a tabela na lousa e apresente-a aos alunos, questionando como cada um executaria essa sequência. Em seguida, peça a alguns alunos que experimentem formas e interpretações da sequência e que os colegas observem.

Então solicite aos alunos que formem grupos de quatro integrantes e depois se dividam em duas duplas de trabalho. Cada dupla vai elaborar uma tabela de transição de movimentos, como a que foi mostrada acima. Oriente os alunos para que pensem nas mudanças de um movimento para outro. Eles não precisam usar sempre todos os oito movimentos, alguns podem se repetir. Em seguida, cada dupla entrega a tabela que criou para a outra dupla, para que executem os movimentos. Peça que estudem a tabela, combinem entre eles como farão os movimentos indicados, ensaiem e apresentem para a outra dupla.

Depois, proponha questões para reflexão sobre a atividade. Pergunte, por exemplo, como foi a realização da sequência, como cada dupla interpretou e escolheu os movimentos, como a outra dupla interpretou a sequência, se saiu como esperavam ou o que ficou diferente do que planejaram, etc.

Ajude os alunos a entender a lógica da construção de sequências de movimentos nas tabelas para elaborar a atividade. A tabela é um recurso para que registrem tipos, variações de movimentos e suas relações com os outros elementos da dança. O objetivo desse recurso é que os alunos identifiquem esses elementos e pensem a respeito de como eles podem definir uma coreografia.

Transição gradual

Movimento	flutuar	socar	deslizar	chicotear	pontuar	torcer	sacudir	pressionar
Tempo	lento	lento	acelera	rápido	rápido	desacelera	lento	lento
Peso	leve	leve	leve	pesado	pesado	leve	leve	leve
Espaço	contido	contido	expansivo	expansivo	expansivo	contido	contido	contido

Permita que cada grupo ensaie pelo menos três vezes a sua coreografia. Planeje como será feito o registro da apresentação, para que seja inserido no portfólio dos estudantes.

Marque um dia e faça uma apresentação da coreografia para os responsáveis dos alunos e toda a comunidade escolar e, depois, convide os alunos a falar de suas dificuldades, se gostaram da experiência, o que deu certo, o que não deu, etc.

Assim que terminarem os trabalhos, converse com eles sobre o uso dos movimentos. Permita aos alunos que conversem e troquem experiências sobre a atividade. Em seguida, reúna a turma e crie um texto coletivo, registrando na lousa o que vivenciaram. Peça a cada aluno que copie o texto da lousa em uma folha de caderno e arquive no portfólio.

Esta proposta final permite continuar com o desenvolvimento das habilidades EF69AR09, EF69AR10, EF69AR11, EF69AR12 e EF69AR31 e trabalhar as habilidades EF69AR13, ao possibilitar aos alunos a investigação de diferentes práticas de dança para a criação de um espetáculo de dança autoral e coletivo; EF69AR14, ao explorar a experimentação de diferentes elementos e espaços para composição cênica e coreográfica, de modo que os alunos compreendam as práticas artísticas da dança; e a habilidade EF69AR15, ao promover uma conversa sobre as experiências com a dança na escola, problematizando estereótipos e preconceitos com base nas perguntas propostas na **Etapa 7**, para que construam uma visão crítica acerca dessa linguagem.

Etapa 4

Produção do espetáculo



Luiza de Souza/Arquivo da editora

- 1 Para se preparar para a apresentação, o grupo deve definir um prazo para providenciar a montagem dos cenários e do figurino, escolher a trilha sonora e resolver outros detalhes da encenação.
- 2 O ensaio ou a repetição das cenas é essencial em qualquer espetáculo. Antes da apresentação, vocês podem ensaiar sem música, usando a expressão corporal como forma de acentuar os sentimentos e emoções do tema escolhido. Vejam algumas dicas para a realização dos ensaios:
 - Combinem códigos para o início e o fim da apresentação e mantenham-se conectados pelo olhar.
 - Durante os ensaios, fazendo movimentos diferentes, vocês poderão se surpreender com vocês mesmos e apresentar boas composições para quem assistirá a eles.
 - Se no planejamento da estrutura coreográfica vocês não imaginaram todos os movimentos da dança, não há problema. Comecem a executar as ideias que já foram pensadas e continuem a desenvolver a coreografia com base no improviso.

Etapa 5

Apresentação

Com os colegas e sob a orientação do professor, escolha uma data para a apresentação e planeje o evento. Convide os colegas da escola, os professores, os familiares e a comunidade escolar.

Etapa 6

Registro

No dia do evento, procurem registrar a encenação e a reação do público diante da cena. Para isso, vocês podem usar uma câmera digital ou um celular com câmera. Depois, sob a orientação do professor, transfiram o material para um CD ou DVD para arquivar essa experiência em seu portfólio.

Troca de ideias

- Após as apresentações de todos os grupos, converse com os colegas sobre as questões a seguir:
- Vocês acham que conseguiram expressar corporalmente aquilo que desejavam? Por quê?
 - Durante a apresentação, as pessoas da plateia participaram com vocês? Como foi essa participação?
 - Vocês perceberam que todos podem dançar respeitando os limites do próprio corpo? Como foi essa experiência?
- Respostas pessoais.

Fio da meada

O que vimos

Neste capítulo, por meio da pergunta **A arte pode expressar nossas relações?**, pudemos conhecer muitos elementos da dança e ver como a arte traz à discussão nossas relações com os outros, com os lugares e com a própria arte. Os trabalhos da Caleidos Cia. de Dança e dos outros grupos e artistas que foram apresentados tratam de temas do nosso cotidiano, das nossas relações e ainda nos fazem pensar em uma arte participativa. Nesse percurso, vimos que:

- os movimentos corporais podem expressar atitudes, pensamentos e emoções;
- a consciência corporal permite que nos conheçamos melhor e é importante para desenvolver a expressão artística;
- todo corpo é único e todas as pessoas podem dançar, independentemente da idade, da altura, do peso e de outros fatores;
- a dança é uma arte em que o corpo é o meio de expressão;
- existem quatro fatores do movimento – fluência, espaço, peso e tempo – e eles nos ajudam a nos expressar corporalmente;
- as sequências de movimentos criadas pelos dançarinos se chamam coreografias;
- as características dos movimentos de uma coreografia influenciam na interpretação que os espectadores fazem dela.

É hora de retomar o portfólio

Agora, chegou o momento de rever tudo o que você arquivou em seu portfólio para refletir sobre seu processo de aprendizagem até aqui. Depois, produza um registro escrito sintetizando o que estudamos. Para isso, comece respondendo às questões a seguir:

- 1▶ Depois do que vimos neste capítulo, seu conhecimento sobre as artes corporais mudou?
- 2▶ Você ficou satisfeito com a sua produção artística?
- 3▶ Você considera que sua produção artística expressa sua personalidade, suas opiniões, seus sentimentos e suas emoções?
- 4▶ Depois deste capítulo, de que forma você acha que a arte pode expressar nossas relações?

O que vem por aí

Continuando nosso projeto, no Capítulo 4, estudaremos como outra linguagem artística, a música, pode nos ajudar a continuar refletindo sobre nossas relações. Para isso, nós vamos:

- apreciar músicas e canções;
- conhecer a vida e a obra de artistas;
- estudar elementos da linguagem musical;
- conhecer um pouco mais da história da música;
- experimentar jogos musicais;
- participar da criação de um espetáculo de música;
- refletir sobre aquilo que a arte pode expressar sobre nossa relação com os outros.

experimentações com formas distintas de manifestação da dança, na busca de soluções para expressar suas ideias e sentimentos?

- Os alunos identificam relações entre o movimento dançado e os movimentos das atividades cotidianas, percebendo como podem ser incorporados em suas experimentações e criações?
- Os alunos estabelecem relações entre os diversos tipos de movimento e suas propriedades e os temas e ideias que desejam expressar em suas criações coreográficas?

Depois, promova uma conversa coletiva sobre as questões apresentadas em **É hora de retomar o portfólio**, para que os alunos possam falar sobre seu desempenho durante o estudo. Ajude os alunos nesse processo de reflexão sobre os novos conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. Neste momento, o portfólio torna-se um importante instrumento de análise metacognitiva.

Depois de compartilhadas as impressões, oriente a turma a fazer um resumo dos principais pontos levantados em uma folha de caderno, com nome e data. Esse texto deve ser arquivado também no portfólio.

Ao final, faça a leitura coletiva dos tópicos listados em **O que vem por aí** e pergunte aos alunos se imaginam outros tópicos possíveis a partir da leitura desta seção, para que também se somem à lista.

Para concretizar os tópicos de estudos listados, procure promover mais atividades, por exemplo, fazendo visitas culturais e técnicas, convidando profissionais para irem à escola e serem entrevistados pelos alunos, entre outras possibilidades.

Fio da meada

Leia com os alunos a síntese dos conceitos trabalhados no capítulo e esclareça possíveis dúvidas. Vá estabelecendo relações entre os tópicos e a questão norteadora da unidade. Sistematize os principais aspectos na lousa e peça que todos anotem.

Como forma de acompanhar as aprendizagens dos alunos, retome as habilidades trabalhadas e os conteúdos do bimestre junto com a turma, analisando seus portfólios e a participação em sala com base nos seguintes critérios observáveis:

- Os alunos reconhecem e distinguem os elementos da dança e da expressão corporal estudados nas apreciações?
- Os alunos experimentam e utilizam elementos constitutivos da dança em suas produções de maneira consciente, ampliando e mobilizando o repertório corporal?
- Os alunos analisam e refletem sobre o uso dos elementos da dança em suas produções, reconhecendo as estratégias de construção e exploração do movimento e suas propriedades?
- Os alunos comparam e avaliam os resultados de suas pesquisas e

Capítulo 4 Arte e atitude

Habilidades da BNCC
(p. 136-137)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR18)

Neste capítulo, iniciamos o estudo da linguagem musical com a obra da cantora e compositora Pitty, tendo como ponto de partida uma canção de seu repertório que dialoga com a questão norteadora da unidade, **A arte pode expressar nossas relações?** No decorrer do capítulo, amplia-se a discussão para o *rock* como gênero musical que tem forte ligação com as culturas juvenis, analisando seu potencial de crítica e contestação social.

Neste momento, você pode reunir os alunos em grupos para que analisem a imagem desta página e leiam o texto de abertura. Depois, oriente-os a discutir as questões propostas no box **Para começar**. Deixe que eles falem livremente sobre suas vivências com a música, que tipo de música mais gostam de ouvir, se conhecem alguma música que fale sobre relações entre as pessoas e se costumam ouvir música sozinhos ou com outras pessoas. Pergunte a eles se já assistiram a *shows* ao vivo ou pela mídia e se reconhecem que a televisão, por exemplo, veicula sons o tempo todo, desde trilhas sonoras, *jingles*, falas das pessoas até programas de apresentações musicais.

O objetivo dessas questões é propiciar aos alunos o compartilhamento de suas experiências e concepções acerca dos temas e conteúdos que serão abordados posteriormente no capítulo e a você, professor, a realização de um diagnóstico inicial do repertório da turma, a partir do qual poderá escolher e modificar os percursos de ensino-aprendizagem.

Essas questões também podem instigar os alunos, ao reconhecerem as variadas formas sob as quais os sons estão presentes em seu cotidiano, a aprofundar seus conhecimentos sobre a linguagem musical.

Se a maioria dos alunos nun-



Pitty durante *show* em festival de música em Ribeirão Preto (SP), 2018.

Você já reparou que vivemos cercados por sons? Os sons das diferentes paisagens, das vozes das pessoas com quem convivemos, das músicas que ouvimos quando estamos sozinhos e com outras pessoas são alguns dos sons que ouvimos todos os dias. Muitos artistas transformam sons em arte, criando canções que nos divertem, nos emocionam e despertam a nossa imaginação. Neste capítulo, vamos aprender mais sobre os sons e ver como a música pode nos fazer refletir sobre nós mesmos e nossa relação com os outros.

136 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

ca tiver assistido a um *show* ou a um espetáculo musical, seria interessante tentar organizar, ao longo do ano letivo, uma ou mais visitas culturais com esse objetivo.

Para começar

- » Você tem o hábito de ouvir música? Sobre o que falam as canções de que você mais gosta?
- » Que canções você conhece que tratam das relações entre as pessoas?
- » Você já foi a um *show* de música? Como foi essa experiência?

Respostas pessoais.

Material Digital

- Consulte o **Plano de Desenvolvimento**, no Material Digital. Nele, você encontrará orientações para o 4º bimestre e uma sugestão de **Projeto Integrador** que envolve habilidades de Arte e de Geografia.
- A **Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens** que consta no Material Digital do 4º bimestre pode ser usada para verificar o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes.

1 A arte de Pitty

Na página ao lado, você viu uma foto da cantora e compositora baiana Priscilla Novaes Leone (1977-), mais conhecida como Pitty. Pela imagem, você consegue imaginar a música que ela está cantando?

🗣️ Observe mais uma imagem da artista durante uma apresentação e ouça com o professor e os colegas a canção “Máscara”, uma de suas criações, no CD de áudio que acompanha seu livro.

Aniel Martinelli/ Hete Flash



▼ Pitty durante show em festival de música em São Paulo (SP), 2015.

Primeiras impressões de “Máscara”

🗣️ Após observar as imagens e ouvir a canção, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

- 1▶ Como você descreveria a canção que ouviu? Por quê?
- 2▶ O que você sentiu ao ouvir a canção e ao observar as fotos?
- 3▶ Por que será que essa canção se chama “Máscara”?
- 4▶ Em sua opinião, qual é a temática dessa canção?
- 5▶ Que relações você consegue estabelecer entre essa canção e o tema desta unidade?

Respostas pessoais.

Arte e atitude • CAPÍTULO 4 < 137

1 A arte de Pitty

Nesta seção, por meio da obra da cantora e compositora Pitty, começamos a trabalhar a proposta de construção e ampliação dos conhecimentos musicais dos alunos a partir de materiais sonoros mais próximos das culturas juvenis. Por esse motivo, escolhemos o *rock* para conduzir os estudos do capítulo, já que é um gênero musical que, desde suas origens, está associado a esse universo e permanece até os dias atuais como uma de suas referências mais férteis. Além disso, esse gênero, como exemplificado na obra

que estará em foco, a canção “Máscara”, de Pitty, propicia novas discussões e aprofundamentos em torno da questão que vem norteando a unidade: **A arte pode expressar nossas relações?**

Verifique se a turma conhece algo do *rock* como gênero musical e os valores e comportamentos relacionados a ele e se os alunos ligam a imagem observada a esse tipo de música. Veja se estabelecem alguma conexão entre as imagens e o universo dos adolescentes e jovens em geral. Essa conversa, que pode trazer à tona a histórica associação do *rock* com as temáticas juvenis, ▼

▼ pode ajudar os alunos a estabelecer as primeiras relações entre os conteúdos do capítulo e a questão norteadora da unidade.

Pergunte a eles se conhecem a artista apresentada e o que sabem dela. Caso algum aluno a conheça, deixe que ele compartilhe a vivência que possui e depois proponha algumas questões de leitura de imagem e levantamento de hipóteses, como: “O que a artista está fazendo?”; “Onde vocês acham que ela está?”; “Observando aspectos como postura no palco e o modo de se vestir, o que podemos dizer sobre a artista retratada?”. Permita que eles se expressem à vontade para que se sintam instigados.

Depois dessas conversas iniciais, reproduza a **faixa 2** do CD de áudio que acompanha este volume para que os alunos realizem a escuta musical da canção uma primeira vez

Primeiras impressões de “Máscara”

Proponha as questões apresentadas no **Livro do Estudante**. Para isso, reúna os alunos em grupos, de modo que compartilhem suas ideias e impressões, e retome o que foi conversado até aqui sobre a apreciação das imagens destas páginas.

Se achar pertinente, toque mais de uma vez a canção para que os alunos possam apreciá-la e começar a analisar sua temática, que será discutida mais adiante neste capítulo.

Nesta dupla de páginas, começamos a desenvolver com os alunos a habilidade EF69AR16, ao analisar criticamente, por meio da apreciação musical da canção “Máscara”, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, de forma a relacionar as práticas musicais às diferentes dimensões da vida. Além disso, os alunos começam a desenvolver a habilidade EF69AR18, ao reconhecer e apreciar o papel de uma artista brasileira no cenário musical para compreender sua contribuição para o *rock* nacional.

2 Mais perto de “Máscara”

Habilidades da BNCC (p. 138-141)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR17)
(EF69AR18) (EF69AR19)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Antes de propor novamente a escuta da canção, leia a letra dela com os alunos e converse com eles sobre os possíveis significados que ela traz. Aproveite o momento para tirar dúvidas a respeito de palavras que eles podem não conhecer, primeiro pedindo que tentem inferir o significado delas pelo contexto e, posteriormente, consultando um dicionário, se for o caso.

Depois dessa primeira leitura da letra, leia o primeiro parágrafo desta página, que traz uma breve interpretação da canção, e reproduza novamente a **faixa 2** do CD de áudio que acompanha este volume para que os alunos a escutem, agora acompanhando a letra. Depois, reproduza-a novamente e peça aos estudantes que tentem acompanhá-la cantando. Durante a escuta, além da letra da canção, procure despertar a atenção da turma para outras características da música. Para isso, faça perguntas como: “Vocês conseguem identificar algum instrumento musical sendo tocado?”; “A música tem refrão?”; “É uma canção rápida ou lenta?”; “Que outros termos vocês usariam para caracterizar essa canção?”.

Em seguida, solicite aos estudantes que se organizem em roda e aprofunde a discussão sobre a letra da canção, perguntando: “Depois de lerem a letra da canção, de que mais vocês acham que ela trata? Que trechos podem comprovar o argumento de vocês?”; “Vocês se identificam com essa letra? Por quê?”; “Vocês acham que existem situações em que usamos ‘máscaras’ para não mostrar o que realmente somos? Por quê?”; “E vocês acham que as pessoas costumam nos julgar pelo que somos? Por quê?”;

2 Mais perto de “Máscara”

Entre outros assuntos, a canção “Máscara” trata da importância de as pessoas serem elas mesmas, independentemente do julgamento dos outros.

Ouça novamente a canção e acompanhe a letra. Depois, converse com o professor e os colegas sobre suas impressões.

Máscara

Diga

Quem você é, me diga
Me fale sobre a sua estrada
Me conte sobre a sua vida

Tira

A máscara que cobre o seu rosto
Se mostre e eu descubro se eu gosto
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho
Nem transparecer... consciente, inconsequente
Sem se preocupar em ser adulto ou criança

O importante é ser você
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja

Tira

A máscara que cobre o seu rosto
Se mostre e eu descubro se eu gosto
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho
Nem transparecer... consciente, inconsequente
Sem se preocupar em ser adulto ou criança

138


UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

“Que relações vocês conseguem estabelecer entre a letra da canção e a questão norteadora **A arte pode expressar nossas relações?**”. Deixe que os alunos comentem o que perceberam da letra da canção e que estabeleçam relações com suas vivências para apreciar e analisar a música apresentada.

Converse com os alunos novamente sobre a letra da canção e as imagens da cantora e de outros artistas do *rock* que eles conhecem a fim de que associem a letra, que traz um teor de contestação social, a modos muito próprios de se comportar

e de se vestir dos artistas que se dedicam a esse gênero e de pessoas que gostam de *rock*. É interessante que eles associem também o modo de se comportar e de se vestir a uma crítica às regras e convenções sociais que possam expressar preconceitos.

Explore o boxe **Saiba mais** e incentive os alunos a interpretar os possíveis significados da estrofe de “Máscara” que é cantada em língua inglesa com mais perguntas, como: “Do que a cantora pode estar cansada ou farta?”; “Vocês acham que ela não liga para o que ▶



O importante é ser você
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja

O meu cabelo não é igual
A sua roupa não é igual
Ao meu tamanho, não é igual
Ao seu caráter, não é igual
Não é igual, não é igual, não é igual

I had enough of it, but I don't care
I had enough of it, but I don't care
I had enough of it, but I don't care
I had enough of it, but I don't care

Diga quem você é, me diga
Me fale sobre a sua estrada
Me conte sobre a sua vida

E o importante é ser você
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você

PITTY. Máscara. In: _____. *Admirável chip novo*. São Paulo: Deckdisc, 2003. 1 CD. Faixa 3.



Saiba mais

Como você deve ter observado, a letra da canção tem uma estrofe escrita em inglês. Nela, a frase "*I had enough of it, but I don't care*" é repetida quatro vezes. Ela pode ser traduzida como "Eu estou farta disso, mas não me importo". Você consegue imaginar o significado que a frase pode ter no contexto da letra?

- ▶ exatamente?"; "Que trechos da letra vocês usaram para basear suas respostas?"; "Será que esse trecho poderia expressar, por exemplo, o sentimento de alguém que se cansou de ser oprimido por convenções sociais baseadas em preconceitos e passou a assumir seu próprio jeito de ser?".

É importante, nesse momento, que você não responda pelos alunos e que promova o debate entre eles, de forma organizada. Existem diversas técnicas de debate que podem ser usadas, como a organização da turma em dois grandes grupos, um que

defenda uma posição e outro que seja contra essa mesma posição. Assim, os alunos exercem a argumentação.

Nesta dupla de páginas, ao nos aprofundarmos na escuta da canção e em sua letra, continuamos o trabalho com a habilidade EF69AR16, ao analisar criticamente, por meio da apreciação musical da canção "Máscara", usos e funções da música em seus diversos contextos de produção e circulação, estabelecendo relações com o que se pretende discutir da unidade e com as dimensões da vida social, cultural, estética e ética. Também podemos

▼ seguir com o desenvolvimento da habilidade EF69AR18, ao reconhecer e apreciar o papel de artistas brasileiros, como é o caso da artista Pitty, para o desenvolvimento de gêneros musicais, em especial o *rock*, no Brasil. Além disso, esta dupla de páginas possibilita trabalhar com a habilidade EF69AR19, ao identificar e analisar diferentes estilos musicais, como o *rock*, começando a contextualizá-lo no tempo e no espaço, de modo a dar mais subsídios para a apreciação estética musical e a análise crítica da obra.

Promova a leitura do primeiro parágrafo do texto e, em seguida, proponha as questões para debate. Deixe que os alunos falem sobre as situações pelas quais já passaram, como se sentiram, e que formulem hipóteses que possam ajudar a evitar e a combater situações e atitudes preconceituosas. É importante que eles notem que essa discussão foi trazida à tona pela canção apresentada e que a arte é capaz de nos fazer refletir sobre esse tema e ajudar a construir uma opinião crítica sobre preconceito e exclusão de modo a nos fazer agir de forma empática em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao tratar das normas sociais às quais costumamos estar submetidos, comente com a turma que nem todas as convenções que seguimos em nossa vida em sociedade são opressoras. Ao contrário, muitas delas são necessárias para um convívio saudável e respeitoso.

Deixe claro que a canção trata de convenções fundadas em preconceitos, que procuram determinar como todas as pessoas devem se comportar, sem levar em conta que se deve respeitar modos diversos de ser e de pensar. Muitas vezes, esses preconceitos são disseminados pela mídia por corresponder a interesses diversos, como ideológicos ou financeiros.

Observe que, mesmo quando aparecem críticas a esses mecanismos sociais opressivos, como as feitas no âmbito de movimentos artísticos e culturais como o do *rock*, essas críticas podem passar a ser incorporadas pela mídia e a ser tão exploradas comercialmente que podem começar a ser entendidas elas próprias como regras para hábitos e comportamentos, chegando até mesmo a perder suas características críticas originais.

Assim, enfatize com os alunos que é importante que sejamos sempre muito críticos em relação a qualquer manifestação cultural, nunca aceitando de imediato as ideias e os valores que transmitem sem primeiro questioná-las. Exemplifique com o próprio

“Máscara” é uma canção que aborda o descontentamento com as normas de comportamento e de aparência impostas por determinados grupos da sociedade. Esse é um assunto com o qual muitas pessoas se identificam, já que nem sempre nosso relacionamento com os outros é marcado pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. Pelo contrário, muitas vezes nos deparamos com atitudes de preconceito e de exclusão em relação àquilo que os outros são ou expressam.

🗨️ Pense sobre as questões a seguir e converse com o professor e os colegas.

- Você já sofreu algum tipo de preconceito ou já presenciou uma pessoa passando por uma situação assim? Como você se sentiu?
- Em sua opinião, o que você acha que podemos fazer para evitar essas situações?
- Você considera que a arte pode ajudar a refletir sobre essas questões? Por quê?

Respostas pessoais.

Na letra da canção, Pitty defende que devemos dar mais valor às histórias de vida e aos verdadeiros jeitos de ser das pessoas do que às máscaras criadas para seguir padrões de comportamento social. A letra é animada e empolgante, e na música são usados instrumentos muito comuns nas formações de bandas de *rock*: bateria, baixo elétrico e guitarra elétrica.



Diego Barez/Aerivo de fotografia

➤ Pitty e sua banda durante show em São Paulo (SP), 2014. Observe os instrumentos que aparecem na imagem.

A canção “Máscara” foi gravada em 2002 e lançada em 2003, no primeiro álbum da carreira solo de Pitty, chamado *Admirável chip novo*. Por causa de seu enorme sucesso, a canção continua a fazer parte do repertório dos shows da cantora até hoje. Tanto o nome como a temática das letras das canções desse primeiro álbum de Pitty fazem referência ao livro *Admirável mundo novo*, escrito pelo britânico Aldous Huxley (1894-1963).

+ Saiba mais

Publicado em 1932, o livro *Admirável mundo novo* é considerado um clássico da ficção científica. A obra conta a história de uma sociedade do futuro na qual as pessoas eram divididas em **castas** no momento do nascimento, com base em suas características biológicas. Nessa sociedade, a população também passava por procedimentos em laboratório para não agir de maneira livre.

A história é contada do ponto de vista de uma jovem pertencente à classe mais alta, que conhece um “selvagem”. A trama é desenvolvida em torno da relação entre os dois personagens, que representam as diferenças entre os costumes novos e antigos daquela sociedade.

➤ **casta:** grupo que compõe uma classe social e que geralmente diverge dos demais por motivos étnicos, religiosos, entre outros.

140 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

rock como gênero musical: não é porque o gênero é considerado libertário, de certo modo, que todas as músicas do *rock* devem ser entendidas previamente desse modo, pois muitas podem transmitir mensagens também opressivas ou, então, serem feitas meramente para exploração comercial.

Aproveite o conteúdo destas páginas para tratar da linguagem musical também como sistema cultural e econômico, ao discutir com a turma tópicos como produção, divulgação e circulação contemporânea da música *pop*. Comente que o videoclipe, ao juntar

vídeo na produção de uma música, uniu duas linguagens, criando uma nova forma de arte. Além disso, tornou-se um dos veículos mais poderosos para os artistas divulgarem seus trabalhos.

No início, usando como veículo a televisão e, mais tarde, com a popularização da internet, sendo veiculado em canais de vídeo e em outros tipos de sites ou plataformas, o videoclipe passou a ser fundamental para artistas divulgarem suas criações. Comente que o videoclipe e um pouco de sua história serão vistos mais adiante e com mais detalhes na seção **Conexões**. ▶

Diversas músicas do álbum *Admirável chip novo* foram gravadas originalmente como *singles* e “Máscara” foi a primeira a ser divulgada por Pitty. Na época do lançamento, a canção também ganhou um videoclipe, dirigido por Maurício Eça.

No vídeo, cenas de Pitty se apresentando com sua banda em um cenário que lembra um velho teatro alternam-se com imagens de pessoas expostas em jaulas como “raridades”; enquanto três homens usando ternos parecem avaliá-las. Ao final do clipe, o espectador descobre que o líder dos juízes é cego, o que nos leva a questionar a validade de julgar algo ou alguém como “bizarro”.

Observe as cenas do videoclipe.

Single é o nome de um formato de lançamento em que as músicas são divulgadas individualmente, sem necessariamente compor um álbum. Atualmente, a internet tem sido um dos principais meios de divulgação de *singles*.

relacionadas aos julgamentos a que somos submetidos ou que sofremos nas diversas dimensões da vida. Assim, sugerimos que você avalie se o videoclipe pode ser assistido pela turma, de acordo com a maturidade que os alunos possuem.

Caso você opte por assistir ao videoclipe com eles, sugerimos que converse sobre as metáforas que eles identificam na obra e o que elas podem representar. Incentive os estudantes a manifestarem suas impressões e a levantarem hipóteses acerca das imagens de pessoas enjauladas, observadas como se fossem atrações por serem diferentes, para associar essa imagem à temática da canção, que trata da sensação de se sentir diferente por não se enquadrar em normas de comportamento e sobre como lidamos com as diferenças entre nós. Estimule a percepção dessas questões e a reflexão sobre elas. Além disso, peça a eles que analisem o modo como este produto da cultura midiática afeta as pessoas no seu cotidiano, influenciando-as em seu modo de viver e de pensar. É interessante que os alunos façam esse exercício de análise para treinar o olhar e a atitude crítica, como consumidores de imagens do mundo atual, e aprender a desconstruí-las, tanto em sua forma como em seu conteúdo, de modo que possam avaliar aquilo que não se caracteriza como uma atitude ética e de respeito.

Nesta dupla de páginas, trabalhamos a habilidade EF69AR17, ao explorar e analisar criticamente diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música, como é o caso dos *singles* e dos videoclipes, para ampliar o conhecimento dos alunos em relação aos sistemas de circulação dessa linguagem. Também seguimos desenvolvendo a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas, no caso a música e o videoclipe, às diferentes dimensões da vida, para que os alunos ampliem o repertório em relação às produções musicais e audiovisuais.



► Cenas do videoclipe da música “Máscara”, dirigido por Maurício Eça e lançado em 2003.

• Que cores predominam nessas cenas? Por que você acha que elas foram escolhidas?

• O que você achou do figurino da cantora e da banda? E do cenário?

Respostas pessoais.

Assim como muitas outras canções de *rock*, “Máscara” tem uma letra que questiona os padrões existentes e as convenções sociais. Desde seu surgimento, na década de 1950, esse gênero musical tem sido associado a atitudes questionadoras e à rebeldia.

• Você costuma ouvir *rock*? Se sim, quais são suas bandas preferidas? Compartilhe suas experiências com esse gênero musical com o professor e os colegas.

Respostas pessoais.

► Aprecie as imagens do videoclipe com os alunos e proponha as questões para que eles possam associá-las à letra e à melodia da canção. Com relação à primeira pergunta da página 141, espera-se que os alunos percebam a predominância de tons escuros de vermelho e verde. Peça que compartilhem suas impressões sobre que sentidos o uso dessas cores pode construir nas cenas do videoclipe. Uma possibilidade é que o uso dessas cores cria uma atmosfera sombria, de estranhamento, que se relaciona à temática da letra da canção.

Ao dar sequência à conversa, faça algumas perguntas complementares às do **Livro do Estudante**: “O cenário e o figurino combinam com a letra da canção?”; “A atitude, os gestos e os movimentos dos artistas mostram uma atitude de revolta?”; “Que sensação as cenas causam em vocês?”.

Como sabemos, os videoclipes são produtos da cultura midiática, trazendo consigo valores e atitudes muitas vezes desconectados do trabalho escolar e dos valores da cidadania. Este, em especial, possui cenas fortes, que apresentam metáforas

3 Por dentro da música

Habilidades da BNCC
(p. 142-149)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR19)

Elementos da linguagem
(EF69AR20)

Materialidades
(EF69AR21)

Notação e registro musical
(EF69AR22)

Processos de criação
(EF69AR23)

Propomos nesta seção jogos que contribuem para exercitar a escuta e a percepção das características dos sons, além de outras atividades.

Concebidas como estratégias para o refinamento da percepção auditiva, ou seja, a capacidade de perceber e analisar em detalhes o que se ouve, e o aprimoramento dos procedimentos envolvidos na produção de sons, as atividades de experimentação propostas ao longo da seção podem ser repetidas, adaptadas ou ampliadas, de acordo com as características e as necessidades da turma.

Sempre que surgirem novos conceitos, faça uma leitura compartilhada dos textos que os apresentam, visando auxiliar os alunos na compreensão dos elementos da linguagem musical. Se houver alguém na turma que estude música ou toque algum instrumento musical, peça que compartilhe seus conhecimentos acerca do assunto.

Som, silêncio e ruído

Neste momento, propomos uma reflexão sobre os sons que nos cercam e apresentamos o conceito de paisagem sonora, procurando aproximar os tópicos discutidos ao cotidiano dos alunos. Ressalte que os sons são a matéria-prima da música e aproveite o momento para estabelecer nexos entre o que os alunos já estudaram sobre música em anos anteriores da etapa escolar. Os conceitos aqui apresentados também serão trabalhados e aprofundados no decorrer desta coleção.

Como um primeiro exercício de escuta e de sensibilização, proponha aos alunos a pergunta do **Livro do Estudante**, pedindo a eles que prestem atenção ao


3 Por dentro da música

Som, silêncio e ruído

Preste atenção ao seu redor. O que você ouve? *Resposta pessoal.*

Estamos cercados de diferentes sons, o tempo todo. Se você parar para ouvir com atenção, provavelmente vai escutar alguma voz, um veículo, o latido de um cão e muitos outros sons, mesmo que distantes.

Alguns sons são criados por fenômenos da natureza, como o vento e a chuva. Outros são produzidos intencionalmente pela ação humana, seja por meio do próprio corpo, de instrumentos musicais, seja pelo uso de máquinas.

-  Observe as imagens a seguir. Que sons você imagina que podem ser ouvidos em cada um dos ambientes retratados? *Resposta pessoal.*



Praia de Tabatinga, em Conde (PB), 2017.



Esteira de produção em fábrica de calçados de Novo Hamburgo (RS), 2016.

Para o músico e professor canadense R. Murray Schafer (1933-), todo e qualquer lugar tem um “ambiente sonoro” – ou como ele definiu, uma **paisagem sonora** –, composto de diversos sons, que podem ser agradáveis aos ouvidos humanos ou causar incômodo, como os ruídos, que podem passar despercebidos.

Schafer afirma que precisamos fazer uma “limpeza dos ouvidos”, ou seja, expandir nossa percepção auditiva, e nos convida a ampliar nossa escuta a fim de perceber sons de diversos ambientes, descobrindo suas nuances e características.

Se aceitarmos essa ideia de que tudo está repleto de sons, inclusive nosso corpo, será que o silêncio absoluto é realmente possível? Para refletir sobre silêncio, sons e ruídos, realize as experimentações propostas a seguir.

142 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

ambiente em que estão e que procurem ouvir os sons dele. Oriente-os a anotar os sons e, depois, a comparar com o que outros colegas perceberam. Essa discussão será aprofundada por meio das atividades propostas ao longo desta seção.

Para começar a discutir o conceito de paisagem sonora, solicite aos estudantes que imaginem lugares muito barulhentos e, depois, lugares silenciosos. É importante considerar que emoções essas lembranças sugerem a eles. Muitas vezes, alguns estudantes dizem se sentir à vontade em lugares onde há muito barulho. É im-

portante tentar estabelecer com a turma o que diferencia um local barulhento de um local silencioso. Pergunte, por exemplo: “Por que alguns lugares são mais barulhentos?”; “Esses barulhos são gerados pela natureza ou pelo ser humano?”; “De que maneira?”; “O que diferencia um lugar barulhento de um lugar silencioso?”.

Experimente

É possível ouvir o silêncio?

Nesta atividade, você e os colegas vão refletir sobre a ideia de silêncio absoluto. Para isso, vocês vão precisar de uma folha de papel sulfite.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

- 1▶ Seguindo a orientação do professor, sente-se no chão da sala formando uma roda com os colegas.
- 2▶ O professor vai escolher um aluno para começar a atividade. Ele deverá passar a folha de papel sulfite para o colega que estiver sentado à sua direita, tentando não fazer nenhum som. Durante toda a rodada, a turma deve ficar em silêncio, apenas passando a folha de mão em mão.
- 3▶ A atividade deve continuar até que a folha de papel sulfite passe por todos os alunos da roda. Pode ser necessária mais de uma tentativa.

Para concluir

Ao final, converse com os colegas e o professor sobre as conclusões a que chegaram com a realização da experiência.

- Foi possível “ouvir” o silêncio? Por quê?
- Algum ruído externo à atividade tornou-a mais difícil? Qual? **Respostas pessoais.**

Vamos explorar o ambiente sonoro da sala de aula?

Agora, você e os colegas vão investigar sons que existem e que podem ser produzidos na sala de aula. Para isso, você vai precisar de uma folha de papel sulfite e lápis grafite.

- 1▶ O professor vai estipular um tempo para que todos se espalhem pela sala de aula e procurem os sons que existem ou que podem ser produzidos nela. Quais são os sons da lousa, do giz, das carteiras, de seu estojo? Procure ouvir e experimentar a maior quantidade de sons possível.
- 2▶ Vá anotando os sons que descobrir na folha de papel sulfite. Se quiser, você também pode fazer desenhos para representá-los.

Para concluir

Quando o tempo de exploração terminar, converse com os colegas e o professor sobre a experiência.

- Qual foi o som mais interessante que você encontrou? Por quê?
- Você identificou algum som que sempre ouve, mas no qual não tinha prestado atenção até então?
Respostas pessoais.

▼
mediação da conversa e aponte os sons que podem ter passado despercebidos por eles.

É importante, ainda, perguntar aos alunos o que eles sentiram durante a atividade. Escolas são geralmente muito barulhentas, e ficar em silêncio pode ser perturbador. Isso pode gerar inúmeras reações nos alunos: risos, desconforto, nervosismo, euforia. É interessante que você estimule a turma a pensar a respeito disso: “Afinal, por que ficar em silêncio costuma gerar esse tipo de constrangimento?”.

- Vamos explorar o ambiente sonoro da sala de aula?
A segunda atividade é uma continuação da anterior. Assim, estimule-os a experimentar diversas fontes sonoras, como o chão da sala, a carteira, a lousa, os materiais escolares, entre outros. É interessante que eles percebam que os sons estão por toda parte e que é possível produzir sons com diferentes materiais.

Como forma de ampliação, você pode propor aos alunos que classifiquem os sons encontrados. Para isso, faça perguntas como: “Que material gerou esse som?”; “Ele pode acontecer sem a intervenção de alguém?”; “A turma conseguiu encontrar todos os sons da sala de aula?”; “Quais ações geraram os sons encontrados? Raspar os objetos, percuti-los, assoprá-los?”; “O que diferencia um som interessante de um som desinteressante?”.

Por meio do trabalho com esta dupla de páginas, damos início à exploração dos elementos da linguagem musical e desenvolvemos a habilidade EF69AR21, ao de explorar e analisar fontes e materiais sonoros presentes na sala de aula, buscando reconhecer características diferentes entre eles.

Experimente

- É possível ouvir o silêncio?
Sobre o problema da existência ou não do silêncio absoluto, que será discutido ao fim da atividade, antes mesmo de iniciá-la você pode realizar pequenas ações para “aquecer” a escuta dos alunos: por exemplo, caso haja um ventilador ligado na sala, desligue-o e verifique se eles perceberam alguma diferença. Mantenha-o desligado, pois ele pode atrapalhar a atividade.

Também pode acontecer de os alunos não conseguirem se concentrar na atividade. Nesse caso, você pode repeti-la quantas vezes achar necessário, propondo maneiras de a sala se organizar para alcançar o resultado esperado.

Diante da primeira pergunta, espera-se que os alunos respondam que não porque, apesar de todos terem ficado em silêncio, é possível ouvir sons, barulhos e ruídos. Também é possível que os alunos respondam que conseguiram ouvir o silêncio absoluto. Portanto, é importante que você faça a

Material Digital

A Sequência Didática 1 “Engenhoca sonora”, do 4º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e/ou das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Parâmetros sonoros

Promova a leitura dos primeiros parágrafos, que sistematizam as experimentações realizadas com o silêncio e com o som, e explique aos alunos que o silêncio absoluto não existe, pois, mesmo quando estamos em silêncio ou em um ambiente silencioso, podemos ouvir os sons dos nossos batimentos cardíacos, os sons do nosso sistema nervoso, entre outros.

Pergunte a eles se algum som lhes faz lembrar de algum lugar ou uma situação e deixe que eles comentem.

Timbre

O timbre é uma propriedade do som que parece, à primeira vista, difícil de definir, sendo por isso considerado, às vezes, um parâmetro sonoro mais complexo, mas que na prática é facilmente percebido. É por meio do timbre que identificamos a fonte de um som: uma determinada pessoa, um instrumento musical, etc. Uma mesma fonte pode produzir sons com diferentes timbres. Por exemplo: cordas de náilon de um violão, se tangidas por palhetas de plástico ou pelas unhas da mão, resultam em notas que podem ser as mesmas (sons de mesma frequência), mas que têm timbres diferentes.

Após introduzir o conceito, reproduza a **faixa 3** do CD de áudio que acompanha este volume e proponha à turma que identifique a fonte de cada som, que são, na sequência em que aparecem na faixa: miado de gato, latido de cachorro; diálogo entre menina e menino; som de piano, som de violão. Estimule, em seguida, que os alunos falem sobre outros timbres, como o som de um tamborim, o som de um pandeiro, entre outros.

Duração

A duração é uma característica do som que costuma também ser facilmente identificável, principalmente se compararmos um som a outro. Assim, reproduza a **faixa 4** do CD de áudio que acompanha este volume para a escuta dos alunos e incentive-os a falar sobre outros sons que podem ser longos ou curtos. A experimentação proposta no **Livro do Estudante** ajudará os alunos a construir ou ampliar seus conhecimentos sobre o conceito.

Parâmetros sonoros

Você deve ter percebido a dificuldade que existe em ouvir o silêncio absoluto, não é mesmo? Isso acontece porque as partículas da natureza estão em constante movimento e, quando elas se movimentam, dentro ou fora do nosso corpo, esse movimento produz vibrações. Assim, podemos dizer que estamos cercados de sons o tempo todo.


O som é a percepção dessas vibrações e, para percebê-las, usamos o sentido da audição. É por meio dele que ouvimos sons que nos remetem a sentimentos, objetos, sabores, cheiros, lugares, pessoas, situações, etc.

Os sons podem ser caracterizados por algumas qualidades que chamamos de **parâmetros sonoros**. Vamos conhecê-los a seguir.

Timbre


O primeiro parâmetro que vamos conhecer é o **timbre**, conhecido como a “cor” do som. Dizemos isso porque o timbre é a identidade sonora, ou seja, é o que permite distinguir um som de outro.

É o timbre que diferencia o som do piano do som do violão, o latido de um cão do miado de um gato e a sua voz da voz de um amigo, por exemplo.

 Ouça exemplos de timbres no CD que acompanha esta obra.


Duração

Outro parâmetro que podemos usar para caracterizar qualquer som é a **duração**. Essa qualidade corresponde ao tempo que um som permanece soando, que pode ser longo ou curto. No caso de uma campainha, por exemplo, podemos tocá-la rapidamente ou pressionar o botão por bastante tempo de maneira que o som “aconteça” por mais tempo.

 Ouça exemplos de sons com diferentes durações no CD de áudio que acompanha esta obra.

Intensidade

O terceiro parâmetro que usamos para qualificar os sons é a **intensidade**. Ela determina a força do som, que pode ser mais forte ou mais fraco. Geralmente, a intensidade é chamada de volume.

 Ouça exemplos de sons com diferentes intensidades no CD de áudio que acompanha este livro.



O som do violão (cerca de 100 cm de altura × 37 cm de largura × 10 cm de profundidade) tem um timbre diferente do som produzido pelo piano (cerca de 100 cm de altura × 150 cm de largura × 160 cm de profundidade).



As imagens desta página não estão representadas em proporção.

144 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Intensidade

Trata-se da característica sonora que determina a amplitude ou o volume de um som. Pode ser compreendida pela relação entre sons fortes e fracos. Depois de ler o texto com os alunos, realize a escuta musical da **faixa 5** do CD de áudio e converse com eles sobre quais outros sons identificam como fraco ou forte. É possível que os estudantes confundam a intensidade com a altura do som, que será abordada na sequência, mas as experimentações que vão realizar ajudarão a distinguir esse dois parâmetros.

Material Digital

- **A Sequência Didática 2 “Intensidade e altura”**, do 4º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e/ou das habilidades desenvolvidas no bimestre.
- **No Projeto Integrador “Arte e paisagem”**, do 4º bimestre, disponível no Material Digital, há uma proposta de trabalho interdisciplinar com o objetivo de aprofundar as habilidades de Arte e desenvolver habilidades de Geografia.

Experimente

Que tal produzir sons com diferentes durações e intensidades?

A proposta agora é que você e os colegas explorem a duração e a intensidade dos sons. Para isso, leia as orientações.

- 1▶ Fique de pé e forme um semicírculo com todos os colegas da sala.
- 2▶ Um aluno será escolhido para ser o regente e deverá ficar à frente do grupo.
- 3▶ O regente vai fazer alguns sinais e quem estiver na roda deve produzir sons de acordo com os sinais propostos. Quando ele abrir os braços, todos devem produzir um som longo; quando ele fechar os braços, todos devem produzir um som curto. Da mesma forma, caso ele levante as mãos, todos devem produzir um som forte e, caso ele abaixe as mãos, todos devem produzir um som fraco. Vocês também podem pensar em outros sinais.
- 4▶ Combine com os colegas de produzir os mesmos sons. Por exemplo, batam palmas para produzir um som curto e cantem a sílaba “lá” de forma demorada para produzir um som longo. Para sons fracos, batam as mãos nas coxas de forma mais fraca e, para produzir sons fortes, batam as mãos nas coxas de maneira mais forte.
- 5▶ Seguindo a orientação do professor, revezem-se no papel de regente. Vocês também podem combinar de fazer outros sons, como batidas de pés, estalos de dedos ou assobios.

Para concluir

Terminada a atividade, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir:

- Que mudanças ocorreram com o som quando o regente abriu e fechou os braços?
- E que mudanças ocorreram quando ele levantou ou abaixou os braços?
- Por que isso acontece? Juntos, elaborem uma explicação considerando a duração e a intensidade do som. **Respostas pessoais.**

Altura

O último parâmetro que vamos conhecer é a **altura**. Essa é a qualidade do som que permite distinguir um som grave (ou baixo) de um som agudo (ou alto). Em um instrumento musical, podemos produzir sons com representam diferentes alturas. Vamos usar o violão como exemplo. Observe a imagem ao lado.

O braço do violão é dividido em pequenas casas, delimitadas por trastes, que são divisórias de metal. Se tocarmos qualquer corda do violão sem apertá-la contra o braço, ouviremos o som mais grave que ela é capaz de produzir. Quando apertamos a corda contra o braço, estamos diminuindo o tamanho dela, o que faz com que o som fique mais agudo.

Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, outros exemplos de sons com diferentes alturas.



Arte e atitude • CAPÍTULO 4 < 145

longo; quanto mais eles baterem forte as mãos nas coxas, mais forte fica o som, quanto menos, mais fraco ele fica. Repita a atividade algumas vezes, trocando o regente, para que eles possam notar essas variações.

Altura

Chamamos de altura a característica sonora que se refere à frequência do som (ou da onda sonora, já que um som pode ser complexo, formado por diversas ondas), que é medida em hertz (ciclo de ondas por segundo). O ouvido humano capta cerca de 20 Hz a 20 000 Hz.

Explore o exemplo do violão apresentado no **Livro do Estudante** e a relação entre o tamanho das cordas e a altura do som. Em seguida, realize a escuta da **faixa 6** do CD de áudio que acompanha este volume para que eles ouçam exemplos de sons com diferentes alturas. Se for necessário, execute mais de uma vez até que os alunos se familiarizem com esse parâmetro.

Converse com alunos também sobre a voz humana. Nela, geralmente, podemos perceber esse parâmetro por meio da diferença entre a voz masculina e a feminina adultas: a masculina costuma acontecer em uma faixa de frequência mais grave do que a feminina. É importante observar com a turma, no entanto, que vozes masculinas também podem ser agudas e vozes femininas podem ocorrer nas frequências dos sons graves.

Por meio do trabalho com esta dupla de páginas, desenvolvemos a habilidade EF69AR20, ao analisar e explorar o timbre, a duração, a intensidade e a altura tanto por meio do CD de áudio quanto por meio do texto, de modo a aprimorar o repertório dos alunos sobre esses elementos da linguagem. Ainda desenvolvemos a habilidade EF69AR23, por meio da experimentação com duração e intensidade dos sons, uma vez que propomos uma improvisação utilizando a voz e sons corporais de maneira coletiva e colaborativa, de modo a ampliar repertório sobre as práticas musicais.

Experimente

Para esta atividade, solicite aos estudantes que se organizem em semicírculo e que um aluno voluntário comece como o regente. Você pode usar os sinais sugeridos no **Livro do Estudante** ou inventar outros. Pode, ainda, iniciar com os sinais presentes na atividade e alterá-los de acordo com a mudança de regente. Da mesma forma, você pode combinar outros modos de produzir os sons, usando diferentes partes do corpo e a voz. O importante é que os alunos se concentrem e tentem fazer os mesmos sons ao sinal do regente. O regente deve orientar

primeiro a duração dos sons e, em seguida, acrescentar os comandos relacionados à intensidade. No caso dos sons curtos, é importante que estes sejam repetidos diversas vezes. É comum, nesse tipo de atividade, que os alunos explorem os extremos de cada parâmetro, mas é importante que eles também trabalhem intensidades e durações médias.

Durante a conversa sobre a atividade, espera-se que os alunos percebam a variação na duração e na intensidade do som. No exemplo da atividade, as palmas equivalem aos sons curtos e o canto da sílaba “lá” de forma demorada representa o som

Som e música

Neste momento, após a discussão dos parâmetros sonoros, inicia-se o estudo dos elementos da música, relacionando-os aos parâmetros.

Pergunte se alguém da turma sabe o que significa a pulsação na música. Permita que os estudantes compartilhem seus conhecimentos prévios ou hipóteses e, em seguida, apresente o conceito para a turma. Pergunte aos alunos também se eles sabem o que é uma **melodia**. Deixe que eles levantem hipóteses e fiquem à vontade para falar sobre o que conhecem. Em seguida, escute com eles a **faixa 7** do CD de áudio e depois pergunte: “Vocês conseguiram reconhecer a canção?”; “Que canção é essa?”; “Por que será que conseguimos reconhecer a canção mesmo sem ouvir sua letra cantada?”. Novamente, dê um tempo para que os alunos respondam a essas questões e, em seguida, promova a leitura do texto. Após esse estudo, comente que a melodia que ouviram é da canção “Parabéns a você”.

Antes de realizar a escuta do exemplo de textura, solicite aos estudantes que observem a imagem apresentada e que falem sobre o que veem na imagem. Pergunte a eles: “O que essas pessoas estão fazendo?”; “Vocês já viram alguma apresentação parecida? Como foi? Se não viram, como imaginam que ela é?”.

Depois, exponha o conceito de **textura musical** aos alunos e proponha a escuta da **faixa 8** do CD de áudio, que traz a canção “Baianá”, dos barbatuques. Reproduza a canção mais de uma vez para que os alunos possam apreciá-la e pergunte: “Que sons vocês ouvem?”; “Vocês acham que há mais de uma pessoa cantando? Por quê?”; “Vocês ouvem som de algum instrumento musical também? Qual?”. Deixe que os alunos falem sobre suas impressões e depois comente sobre o grupo Barbatuques, que faz músicas usando os sons do corpo e da voz. Se possível, assista ao videoclipe *Baianá*, que é facilmente encontrado na internet, para que os alunos possam ver como é feita a música.

Som e música

Você já ouviu uma música e perdeu a noção do tempo ou ficou sem perceber o tempo passar? Isso acontece porque a música possui um tempo próprio, e esse tempo é organizado em pulsos de mesma duração, que chamamos de **pulsação** e que se repetem durante a sua execução.

Por exemplo, quando ouvimos uma música e batemos os pés no chão para acompanhá-la, estamos reproduzindo a pulsação que sentimos por meio da escuta.

Muitas vezes, também acompanhamos uma canção de que gostamos cantando “hum, hum, hum...” ou “lá, lá, lá...”, por exemplo. Ao fazer isso, estamos executando sua **melodia**.

A melodia é o movimento do som em diferentes alturas e durações. Para perceber isso, tente cantarolar alguma canção bastante conhecida substituindo a letra da mesma maneira que o exemplo dado. Observe que, mesmo sem as palavras, identificamos facilmente a canção. Isso acontece porque reconhecemos a sua melodia.

Ouça uma melodia muito famosa no CD de áudio que acompanha este livro.

Já a **textura musical** pode ser definida como a combinação e a organização de diferentes sons que se sobrepõem em uma mesma música. Podemos pensar em textura quando ouvimos os diversos instrumentos que executam juntos uma obra musical ou as várias vozes que cantam juntas uma mesma canção.

Ouça no CD de áudio a canção “Baianá”, do grupo Barbatuques (*O seguinte é esse*, MCD, 2005), e tente perceber a combinação e a organização dos sons.

O **ritmo**, por sua vez, está relacionado à variação da duração de sons e da duração dos silêncios em uma sequência de sons, entre outros aspectos. A música, como a arte dos sons, possui essas variações para produzir sensações ou despertar sentimentos.

Mas o ritmo não está presente somente na música, e sim em todas as sequências de sons que existem. Nosso dia a dia está repleto dos mais diferentes ritmos. Podemos perceber ritmos regulares, como o tique-taque do relógio e os batimentos do coração, ou ritmos irregulares, como as gotas da chuva que caem nas plantas do jardim.

Ouça novamente a música “Baianá”, no CD de áudio. Nela, os músicos utilizam a percussão corporal para criar diferentes ritmos e sonoridades que funcionam como o acompanhamento do canto. Ao ouvir a canção preste atenção aos sons. Palmas, estalos de dedo, batidas de pés, entre outros sons do corpo, são utilizados pelos artistas e se relacionam com a melodia.

As músicas também podem ter diferentes velocidades, ou seja, ser mais rápidas ou mais lentas. A velocidade de uma música é chamada de **andamento**, que está relacionado à pulsação. Quanto mais rápida a pulsação, mais rápida é a música, e quanto mais lenta é a pulsação, mais lenta é a música.

Ouça no CD de áudio exemplos de músicas com andamentos lento e rápido.



Rogério Viveira/Barbatuques

Apresentação do grupo Barbatuques, 2015. O grupo explora as inúmeras possibilidades de extrair sons do corpo para produzir música.

Converse com a turma sobre o conceito de ritmo na música, relacionado à forma como os sons e as pausas (silêncios) acontecem e se repetem durante um determinado tempo. Observe que se prestarmos atenção nas batidas de um tamborim no samba, por exemplo, perceberemos que ele não é tocado de qualquer jeito. Os toques no tamborim obedecem a um padrão de toques e de interrupções (de sons e pausas). Pergunte à turma: “Será que esse padrão se repete?”. Você pode propor imitar as batidas de um tamborim com a voz, ou batendo palmas, e demonstrar


que assim se executa um ritmo musical de um dos instrumentos característicos do samba.

Depois, faça a leitura do conceito aos alunos e explique eventuais dúvidas que eles possam ter sobre o assunto. Em seguida, peça a um aluno voluntário que leia o texto e fique atento para dúvidas que possam surgir. Depois, promova a escuta da **faixa 9** do CD de áudio, que traz exemplos de **andamentos**, e pergunte: “Vocês conseguiram perceber a diferença entre os andamentos?”.

Essas pulsações podem ser agrupadas de muitas formas, como a cada dois, três ou quatro tempos. Esses agrupamentos, chamados de **compassos**, comumente se repetem durante toda a música e são organizados em tempos fortes e fracos, o que não significa que nos tempos fortes só se possa tocar sons fortes, mas que a música se organiza em relação a esses tempos.


Vamos conhecer os agrupamentos de tempo presentes em alguns gêneros musicais? O **rock**, por exemplo, caracteriza-se por uma pulsação organizada a cada quatro tempos sendo o primeiro tempo forte, o segundo fraco, o terceiro meio forte e o quarto fraco. Na maioria dos casos, isso se repete durante a música toda. Observe a imagem a seguir e, batendo palmas, tente reproduzir essa pulsação.



 Agora, ouça no CD de áudio deste livro a canção “Sonífera ilha”, do grupo brasileiro de **rock** Titãs (*Titãs*, Warner Music Brasil, 1984) e compartilhe suas impressões com os colegas e o professor.

A **vals**a tem uma pulsação organizada a cada três tempos, sendo o primeiro tempo forte seguido de dois tempos fracos. Observe a imagem a seguir e tente reproduzir essa pulsação batendo palmas.



 Agora, ouça no CD que acompanha seu livro a valsa “Saudade”, composta por Francisca Edwiges Neves Gonzaga (1847-1935), mais conhecida como Chiquinha Gonzaga, e interpretada por Clara Sverner (1936-) (*Chiquinha Gonzaga por Clara Sverner*, Azul Records, 2003) e compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.

Apresente para os estudantes o conceito de **compasso**. É importante que o grupo entenda essa organização dos tempos musicais.

Explore a imagem da pulsação do **rock** com os alunos e tente reproduzi-la por meio de palmas, acompanhando os tempos fortes e fracos. Depois, promova a escuta da **faixa 10** do CD de áudio que acompanha este volume, que traz a música “Sonífera ilha”, do grupo de **rock** brasileiro Titãs, para que eles conheçam mais uma música desse gênero e ampliem o repertório musical. Você pode sugerir também que o grupo faça a marcação dos tempos com passos, sem sair do lugar, destacando o primeiro tempo.

Em seguida, promova também a leitura da imagem da pulsação da **vals**a e tente executá-la com os alunos batendo palmas ou de outra forma como quiser. Então, reproduza a **faixa 11** do CD de áudio, que traz a música “Valsa da saudade”, composta por Chiquinha Gonzaga e interpretada por Clara Sverner, e incentive os alunos a comparar essa música com a canção dos Titãs, perguntando: “Em que essas músicas se diferenciam?”; “Qual tem um andamento mais rápido? E qual tem o andamento mais lento?”.

Nesta dupla de páginas, continuamos a apresentar elementos constitutivos da música, desenvolvendo a habilidade EF69AR20, ao explorar e analisar a pulsação, a melodia, a textura musical, o ritmo e o andamento por meio do texto e do CD de áudio, de forma a construir com os alunos repertório sobre esses elementos. Também damos prosseguimento ao desenvolvimento da habilidade EF69AR19, ao analisar e apreciar diferentes estilos musicais, como o **rock** e a valsa, de acordo com sua estética, para aprimorar a capacidade de apreciação dos alunos.

Explore a imagem da pulsação de uma **marcha e**, da mesma forma, tente reproduzir essa pulsação com os alunos. Em seguida, promova a escuta da **faixa 12** do CD de áudio, que traz a marchinha “Bandeira branca”, de Max Nunes e Laércio Alves. Depois, incentive-os a comparar com as demais músicas apreciadas, perguntando: “Que diferenças vocês notaram entre as três músicas ouvidas?”; “Como é o andamento em cada uma?”. Deixe que os alunos compartilhem suas impressões, mas realize a mediação de forma que eles compreendam a diferença entre andamento e pulsação. Os conceitos de pulso e de compasso que estão envolvidos na noção de ritmo serão abordados de forma mais aprofundada nos próximos volumes desta coleção.

Experimente

Antes que os alunos realizem a atividade, você pode realizar a apreciação de uma obra musical com toda a turma, de preferência instrumental, de modo a oferecer mais subsídios. A obra escolhida poderá ser de diferentes gêneros, como o jazz, por exemplo.


Reproduza a música uma primeira vez e peça aos alunos que prestem atenção na execução, procurando identificar todos os elementos da linguagem musical que puderem: timbre (instrumentação), intensidade, melodia (qual instrumento está fazendo), compasso, pulsação, ritmo e textura. Solicite aos estudantes que façam seus comentários com base nesses aspectos.

Depois dessa primeira audição, faça uma segunda, agora mediada por você, fazendo todas as pausas que julgar necessárias, identificando na obra os elementos constitutivos da música, comentando-os com os alunos e esclarecendo suas dúvidas. No fim, faça uma roda de discussão, para que os alunos conversem sobre suas audições.

Depois desse aquecimento, realize a atividade proposta no **Livro do Estudante**, promovendo novamente a escuta das **faixas 10, 11 e 12** do CD de áudio.

As **marchas** costumam ter uma pulsação organizada a cada dois tempos, sendo o primeiro tempo fraco e o segundo forte, conforme mostra a imagem a seguir. Tente reproduzir essa pulsação com as palmas.




 Agora, ouça no CD desta obra a marcha “Bandeira branca” (*Marchinhas de Carnaval – Volume 9*, MNR Media, 2011), composta por Max Nunes e Laércio Alves e interpretada por Dalva de Oliveira, e troque ideias com os colegas e o professor.


Experimente

Vamos explorar alguns ritmos musicais?

Para realizar esta atividade, você e os colegas vão ouvir novamente os exemplos de ritmos no CD de áudio que acompanha esta obra. Leia as orientações.

- 1▶ Comecem afastando mesas e carteiras, deixando um espaço livre no centro da sala de aula.
- 2▶  O professor vai reproduzir novamente as faixas do CD de áudio com as composições “Sonifera ilha”, do grupo Titãs; “Saudade”, escrita por Chiquinha Gonzaga e “Bandeira branca”, composta por Max Nunes e Laércio Alves.
- 3▶ Ao ouvir as músicas, ande pelo espaço da sala de modo que os seus passos acompanhem cada pulsação. Ao sinal do professor, tente sincronizar seus passos apenas com os tempos fortes dos pulsos. Depois, faça o mesmo com os outros tempos.
- 4▶ Em um segundo momento, sente-se no chão da sala formando uma roda com os colegas. O professor vai escolher um aluno e entregar a ele um molho de chaves ou uma caixa de palitos de dente, por exemplo. O importante é que seja um objeto pequeno que caiba em uma mão e faça barulho quando manipulado.
- 5▶ Quando o professor reproduzir as faixas do CD novamente, você e os colegas deverão passar o objeto de mão em mão, tentando acompanhar os tempos das músicas.
- 6▶ Assim como na caminhada pela sala, ao sinal do professor, experimentem passar o objeto para os outros colegas apenas nos tempos fortes e, depois, apenas nos tempos fracos.

Para concluir

 Concluídas as duas etapas da atividade, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

- Ao caminhar pela sala, vocês perceberam que cada música sugeriu uma maneira diferente de andar? Por que isso acontece?
- Foi mais fácil sentir os diferentes ritmos enquanto vocês caminhavam pela sala ou passavam o objeto de mão em mão? Por quê? **Respostas pessoais.**

No fim da experimentação, discuta com a turma as questões propostas para reflexão.

A respeito da primeira delas, é importante dizer que, além do pulso, cada música tem uma temática diferente, que é expressa por meio da letra, dos instrumentos, do andamento, etc., o que influencia diretamente a forma como os alunos caminham. O mesmo aconteceria se eles estivessem dançando.

Quanto à segunda questão, é importante apontar para os alunos que, apesar de simples, essa é uma atividade que pode

ser difícil de realizar por quem nunca trabalhou o pulso antes. É interessante tornar a fazê-la em outras aulas, já que o aperfeiçoamento técnico se dá a longo prazo e requer uma repetição constante e consciente.

Notação musical

Como vimos, é possível registrar os sons usando elementos como as onomatopeias. Na música, existe uma linguagem de registro do som, conhecida como **notação musical**. Você já viu uma partitura? Observe um exemplo de partitura a seguir.



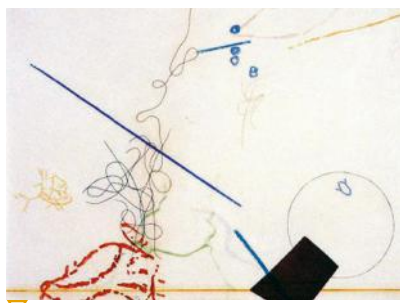
Exemplo de partitura de "Cai, cai, balão".

Reprodução/Arquivo da editora

onomatopeia: processo de formação de uma palavra que busca reproduzir de forma aproximada, por meio dos recursos da língua, o som produzido por um objeto ou ser. Usamos a onomatopeia tique-taque para reproduzir o som de um relógio analógico, por exemplo.

As partituras são os registros dos sons de uma música. Nelas, os compositores podem indicar, entre outros aspectos, os parâmetros do som, para que as composições sejam reproduzidas por outras pessoas. Essa linguagem é muito específica e vem sendo padronizada no decorrer do tempo.

No entanto, a partir do início do século XX, os compositores passaram a criar registros gráficos dos sons presentes em suas composições de uma maneira muito própria, o que chamamos de partituras criativas. Esses registros gráficos criativos não se propõem a indicar com precisão os ritmos ou melodias, mas a sugerir sonoridades por meio de imagens.



Reprodução/John Cage Trust

Na imagem, temos um exemplo de registro criativo dos sons: um dos 361 registros da partitura de *Renga*, composta por John Cage (1912-1992), em 1976.

Experimente

Como podemos registrar os sons?

Agora que você viu que podemos registrar os sons por meio de símbolos, que tal fazer seu registro criativo? Para isso, você vai precisar de uma folha de papel sulfite, lápis grafite e lápis de cor.

- 1 ▶ Ouça novamente no CD de áudio que integra esta obra os exemplos de timbre.
- 2 ▶ Na folha de papel sulfite, crie registros que representem esses sons, usando lápis grafite e lápis de cor.
- 3 ▶ Use a criatividade para representar os sons que ouve. Caso seja necessário, ouça mais de uma vez os exemplos de timbre no CD deste livro.

Para concluir

Quando todos tiverem terminado os registros, comparem os resultados. Depois, conversem sobre as seguintes questões:

- Os registros dos sons ficaram parecidos ou diferentes? Quais foram as maiores semelhanças e diferenças?
- Como foi tentar registrar os sons? Quais foram os mais fáceis de registrar? E os mais difíceis?
- Quais foram os critérios usados por você para registrar os sons? **Respostas pessoais.**

Experimente

O objetivo da atividade é começar a abordar a notação musical. Por isso, é importante que os alunos comecem a traduzir os sons em imagens, no caso, em registros feitos por eles. Esses registros, no entanto, não devem ser representações dos objetos, pessoas ou animais que os produzem, mas uma interpretação por meio de linhas, pontos e formas, como as formas geométricas, por exemplo.

Se durante a atividade os alunos desenharem as fontes dos sons, destaque a diferença entre representar a fonte que o produz e desenhar um som. Caso isso aconteça, dê aos alunos uma nova oportunidade de ouvir os sons e desenhá-los, estimulando-os a registrar o som de acordo com o que eles percebem dele.

Durante a apreciação dos trabalhos, tente identificar com os alunos pontos em comum entre os registros e questione-os sobre quais seriam os motivos que levaram a essas coincidências. Caso alguém tenha desenhado algo muito diferente, incentive esse aluno a compartilhar o porquê de suas escolhas. É importante lembrar que não existem respostas certas ou erradas nesse tipo de atividade.

Assista ao vídeo "Notação Criativa"

com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 4º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

Material Digital

A Sequência Didática 3 "Notação e registro musical criativo", do 4º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e/ou das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Notação musical

Neste momento, espera-se que os estudantes sejam apresentados à ideia de notação musical, como registro de um discurso sonoro. Esse conteúdo foi dividido entre os demais anos do Ensino Fundamental II por sua complexidade e profundidade. Ao abordá-lo, certifique-se de consultar os demais livros desta coleção e permita que os estudantes que têm familiaridade com o assunto compartilhem suas experiências com os demais.

Nesta dupla de páginas, continuamos a trabalhar a habilidade EF69AR19, ao analisar e explorar a marcha, de acordo com sua estética, e a habilidade EF69AR20, ao explorar e analisar o ritmo e a pulsação, a fim de ampliar o repertório dos alunos sobre a linguagem musical. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR22 ao explorar, por meio da experimentação, o registro musical criativo, com a intenção de iniciar esse conteúdo e essa prática com os alunos.

4 Mais perto de Pitty

Habilidades da BNCC
(p. 150-153)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR17)
(EF69AR18) (EF69AR19)

Nesta seção, vamos aprofundar o estudo da obra, da trajetória e das produções da artista Pitty, objeto dos estudos iniciais do capítulo, o que propiciará uma retomada da questão norteadora da unidade, **A arte pode expressar nossas relações?**

Você pode determinar as relações a serem feitas entre cada conteúdo e a questão norteadora, orientando os alunos em suas anotações e discussões e na elaboração de seus portfólios. A cada momento em que sejam abordados conteúdos que se relacionem mais estreitamente com a questão **A arte pode expressar nossas relações?**, você pode chamar a atenção dos alunos e instigá-los a refletir sobre essas relações e a estabelecer outras que julgar possíveis.

Para realizar a leitura do texto da seção, você pode organizar a turma em grupos de até seis integrantes. Trata-se de um texto informativo, por isso é necessário que os alunos sejam estimulados a observar quais os diferentes tipos e categorias de informação que podem ser encontrados sobre um artista nesse tipo de texto.

Este momento é importante como estratégia para que eles aprendam e desenvolvam hábitos de pesquisa, identificando quais são os tipos de informação que se encontram em textos biográficos e críticos, e como eles podem contribuir para uma melhor compreensão de objetos de estudo. Além disso, neste caso específico, é importante que identifiquem de que forma o estudo da trajetória da artista se relaciona com os demais conteúdos que estamos estudando neste capítulo.

Explique que vamos estudar a obra e a trajetória da artista porque, dessa forma, podemos compreender melhor qual o

4 Mais perto de Pitty

Nascida em Salvador, na Bahia, Pitty passou a infância em Porto Seguro. Como seu pai era músico, desde cedo ela teve contato com as produções de músicos e grupos como Raul Seixas (1945-1989), The Beatles, Elvis Presley (1935-1977) e Lou Reed (1942-2013). Durante a adolescência, Pitty ouvia com seus amigos bandas de *rock* como Nirvana, Faith No More e Metallica.

Quando escreveu a letra de “Máscara”, por volta de 2001, Pitty tinha 24 anos. Na época, a artista ainda fazia parte da banda Inkoma, da qual foi integrante entre 1995 e 2001, quando iniciou sua carreira como vocalista. Antes disso, entre 1997 e 1999, ela já havia sido baterista da banda Shes.



► Pitty com os integrantes da banda Inkoma, 1995.



► Pitty tocando bateria na banda Shes, 1999.

Em 2001, após deixar a banda Inkoma, Pitty aprendeu a tocar violão e começou a estudar na escola de música da Universidade Federal da Bahia. A partir desse momento, ela passou a compor suas próprias músicas, com letras inspiradas nas anotações feitas em seus diários pessoais.

150 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

sentido da temática da canção “Máscara” no contexto de sua obra e de que forma sua formação musical e cultural se relaciona com o gênero musical com o qual ela trabalha.

Peça, então, aos alunos que leiam o texto e observem as imagens. Pergunte a eles se conhecem algum dos artistas ou das bandas citados e incentive-os a falar se gostam ou não do tipo de música que produzem e por quê.

Depois de ler as informações sobre a vida e a carreira de Pitty, retome a canção “Máscara” e pergunte aos alunos se acham que

essa canção tem traços biográficos da artista e por quê. A intenção desse exercício é fazer com que os alunos associem o processo de criação da artista e sua poética às suas obras.

Explique aos alunos que o Grammy Latino é um dos maiores prêmios da música e incentive-os a pesquisar outros artistas que também ganharam esse prêmio. Aproveite o momento e peça aos alunos que pesquisem artistas mulheres do *rock* e façam uma breve estatística comparativa entre artistas homens e artistas mulheres nesse meio.



► Pitty durante gravação em estúdio, Rio de Janeiro (RJ), 2009.

Foi em 2003, com o lançamento do CD *Admirável chip novo*, que Pitty se tornou conhecida nacionalmente. O disco foi um grande sucesso de vendas e, no ano seguinte, recebeu uma indicação para o prêmio Grammy Latino, na categoria de Melhor Álbum de *Rock Brasileiro*.

Desde o início da carreira, a artista conquistou o público jovem não só com as músicas, mas também com sua atitude. O fato de compor e de cantar o próprio repertório e de tocar guitarra nos *shows* logo fez com que ela se destacasse no cenário do *rock* brasileiro, até então dominado por homens.

- Que outros artistas brasileiros de *rock* você conhece? E estrangeiros? Entre esses artistas há mais ou menos mulheres do que homens? Por que será que isso acontece?
- Você acha que, por meio de suas músicas, Pitty também está ajudando a mudar esse cenário? Por quê?
Respostas pessoais.

Outras obras de Pitty

Depois de *Admirável chip novo*, Pitty lançou *Anacrônico*, em 2005. O álbum traz treze faixas escritas por Pitty e conta com a colaboração de outros compositores e companheiros de banda em algumas delas. As músicas têm uma sonoridade mais pesada que a do álbum anterior, mas as letras continuam a expressar reflexões pessoais da artista.

Palavra de artista

“Me sinto à vontade para fazer observações sobre coisas que estão ao meu redor, que eu conheço. Isso inclui falar de mim, mas também vale para o inconsciente coletivo. Meus problemas não são diferentes dos outros porque eu tenho as minhas angústias.”

Comentário de Pitty a respeito do disco *Anacrônico*. Disponível em: www.universomusical.com.br/materia.asp?mt=sim&id=651&cod=pr. Acesso em: 9 maio 2018.

Dica de visitação

Em sua cidade existem bandas de *rock*? Procure descobrir quando elas se apresentarão para que conheça o trabalho de uma delas!

Outras obras de Pitty

Promova a leitura do primeiro parágrafo, que trata dos processos de criação da artista. Ao ler o boxe **Palavra de artista**, verifique o que os alunos acham das temáticas que a artista elenca como importantes para o seu trabalho. Pergunte, por exemplo, o que eles entendem por “inconsciente coletivo” – segundo Carl Gustav Jung (1875-1961), psiquiatra e psicoterapeuta suíço, parte do inconsciente que contém ideias inatas ou a tendência a organizar a experiência vivida em padrões predeterminados, comuns a todos os homens – e que tipos de problemas costumam ser compartilhados por todos na convivência em sociedade. Aceite as hipóteses elencadas, mas peça a eles que apresentem argumentos que as embasem.

O trabalho com esta dupla de páginas permite continuar a desenvolver a habilidade EF69AR18, ao apresentar mais sobre a vida e a obra de Pitty e favorecer, por meio disso, o reconhecimento e a apreciação do papel dessa artista no desenvolvimento do *rock* nacional para que os alunos possam valorizar o trabalho de artistas brasileiros. Também permite desenvolver a habilidade EF69AR19, uma vez que leva os alunos a identificar e analisar o *rock* de Pitty no tempo e no espaço, para entender seu contexto de produção e aprimorar a capacidade de apreciação.

- Depois, discuta as questões propostas no **Livro do Estudante**, pergunte aos alunos o que leva a termos menos mulheres no cenário do *rock* do que homens e deixe que os alunos conversem sobre o assunto. Durante a conversa, provoque-os com mais questões para que eles possam associar a falta de reconhecimento ao preconceito de gênero.

Promova a leitura da letra da canção com os estudantes, ainda sem ouvir a faixa. Depois, reproduza uma primeira vez a **faixa 13** do CD de áudio que acompanha este volume, que traz a faixa “Anacrônico”, de Pitty, para que os alunos possam apreciá-la. Reproduza novamente, agora pedindo a eles que acompanhem com a letra. Se quiserem, podem acompanhar cantando.

Após a escuta musical, discuta as questões lançadas no **Livro do Estudante** e verifique os sentidos que os alunos atribuem à letra. Aceite todas as respostas e peça que eles baseiem suas opiniões em trechos da letra. Pergunte a eles se essa canção também trata das nossas relações e de que forma podemos relacioná-la à questão norteadora da unidade. Espera-se que os alunos notem que a letra fala sobre as mudanças pelas quais passamos no decorrer da vida, de acordo com pessoas, lugares e situações com os quais nos relacionamos.

Ao analisar as obras de Pitty, se possível, reproduza o *single* “Na pele” para os alunos a fim de que percebam as diferenças estilísticas desse trabalho em relação aos do início da carreira da artista, como a canção “Máscara”. O videoclipe da canção pode ser facilmente encontrado na internet.

Incentive os alunos a comparar as diferentes capas dos CDs da artista reproduzidas, perguntando: “O que elas têm em comum e o que elas têm de diferente?”; “O que vocês acham das cores usadas nas capas? E das formas?”; “Existe alguma cor ou forma predominante? Por que será que isso acontece?”. É interessante que os alunos observem que todas as capas trazem o nome da artista e usam a cor preta. As cores que predominam são escuras e fortes, que podem nos remeter a sensações de revolta, tristeza, etc. As formas são pontiagudas, podendo remeter ao universo do *punk rock*.

Com os alunos reunidos em grupos, antes de iniciarem a atividade indicada em **Crítico**, peça que cada grupo sistematize as leituras feitas ao

Ouça no CD de áudio deste livro a faixa “Anacrônico” e acompanhe a letra da canção a seguir.

Anacrônico

É claro que somos as mesmas pessoas
Mas pare e perceba como o seu dia a dia mudou
Mudaram os horários, hábitos, lugares
Inclusive as pessoas ao redor

São outros rostos, outras vezes
Interagindo e modificando você
E aí surgem novos valores,
Vindos de outras vontades,
Alguns caindo por terra,
Pra outros poderem crescer

Caem 1, 2, 3, caem 4,
A terra girando não se pode parar [repete]

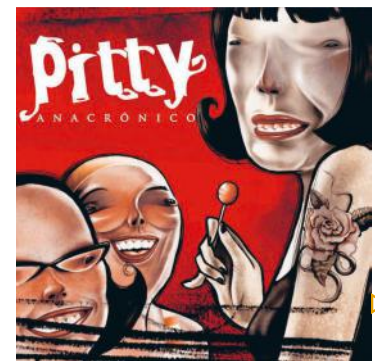
Outras situações
Em outras circunstâncias,
Entre uma e outra, às vezes
Se veem os mesmos defeitos,
Todas aquelas marcas
Do jeito de cada um
Alguns ainda caem por terra,
Pra outros poderem crescer

Caem 1, 2, 3, caem 4,
A terra girando não se pode parar [repete]

Outro ciclo em diferentes fases
Vivendo de outra forma,
Com outros interesses,
Outras ambições mais fortes,
Somadas com as anteriores
Mudança de prioridades,
Mudança de direção
Alguns ainda caem por terra,
Pra outros poderem crescer

Caem 1, 2, 3, caem 4,
A terra girando não se pode parar [4 vezes]

PITTY. Anacrônico. In: _____. *Anacrônico*.
São Paulo: Deckdisc, 2005. 1 CD. Faixa 2.



Divulgação/Deckdisc

Capa do CD *Anacrônico*, lançado em 2005.

Agora, converse com o professor e os colegas sobre suas impressões.

- Na sua opinião, sobre o que fala a letra da música?
- O que você sentiu ao ouvi-la? Por quê?
- Que relações você estabelece entre “Anacrônico” e a canção “Máscara”, que vimos no começo deste capítulo?

Respostas pessoais.



152 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

longo desta seção. Oriente-os para que organizem os tipos de informação que encontraram: sobre a vida da artista, sobre sua trajetória artística, quais são as obras que ela produziu, quais são as suas influências e quais são suas parcerias. Caso identifique outras categorias de informações que julgar relevantes, apresente-as aos alunos. Ao final, peça que compartilhem o que encontraram, solicitando que um membro de cada grupo faça um relato. Sistematize as contribuições na lousa e solicite a todos que as anotem em seus cadernos ou portfólios.

Em 2009, Pitty lançou seu terceiro disco de estúdio, chamado *Chiaroscuro*. O nome faz referência a uma técnica de pintura desenvolvida durante o renascimento italiano, no século XV, que destaca o contraste entre luz e sombra. De acordo com Pitty, esse título foi escolhido porque o trabalho apresenta muita dualidade nas letras e contrastes na sonoridade, mostrando um lado mais *pop* da artista.

Em 2014, Pitty lançou *Setevidas*, um disco de músicas inéditas que exploram o simbolismo em torno do número 7.

Mais recentemente, a cantora tem feito novas parcerias com artistas com estilos e trajetórias bem diferentes dos dela. No ano de 2017, por exemplo, Pitty lançou um *single* em parceria com Elza Soares (1937-), chamado “Na pele”. Composta por Pitty em 2014, a letra fala sobre os caminhos da vida e o impacto do passar do tempo.

► **pop**: gênero musical surgido nos Estados Unidos, na década de 1950, no contexto dos grandes centros urbanos, caracterizado pela circulação massiva e pela figura do vocalista como ídolo.

Critique

Para trabalhar esta atividade, é importante orientá-los sobre a importância de embasar o texto não somente em opiniões e gostos ou experiências pessoais, mas também nos conhecimentos que construíram ao longo do capítulo. Estimule-os a pensar em critérios para analisar o trabalho da cantora Pitty. Peça que retomem as discussões que foram feitas sobre a letra da canção “Máscara”, o que foi estudado sobre a trajetória da artista e como ela construiu seu trabalho.

Se quiser, proponha algumas perguntas para reflexão, como: “Vocês costumam ouvir *rock*? Esse gênero musical é significativo para vocês?”; “Na opinião de vocês, os temas abordados por Pitty em suas letras são relevantes? Por quê?”; “O que as canções apresentadas provocaram em vocês? Elas suscitaram algum tipo de reflexão? Por quê?”.

Oriente-os para que, por exemplo, pensem em critérios como coerência artística: investigar, por exemplo, se em algum momento de sua carreira a cantora se distanciou de suas características poéticas e por quais razões e o que acham dessa situação. É importante lembrar aos alunos que o texto deve seguir uma estrutura argumentativa.

O trabalho com esta dupla de páginas permite continuar a desenvolver a habilidade EF69AR16, ao analisar criticamente, por meio da apreciação musical de outra canção de Pitty, usos e funções de sua música em seus contextos de produção e circulação, relacionando seus trabalhos às diferentes dimensões da vida, para ampliar repertório sobre as práticas musicais. Além disso, permite desenvolver a habilidade EF69AR17, ao explorar e analisar criticamente outros CDs da artista, de modo a compreender diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.



Capa do CD *Chiaroscuro*, lançado em 2009.



Capa do CD *Setevidas*, lançado em 2014.



Capa do *single* “Na pele”, lançado em 2017.

Critique

⚠ Não escreva no livro!

Agora que você conheceu alguns trabalhos de Pitty e um pouco de sua trajetória, chegou a hora de compartilhar suas impressões sobre a obra da artista. A proposta é que você redija um texto crítico. Para isso, leia as orientações.

- 1▶ Reflita sobre as músicas de Pitty e os temas abordados nas suas letras. Se quiser, procure outras canções da artista na internet.
- 2▶ Procure identificar e listar os aspectos que o fizeram gostar ou não do trabalho da artista.
- 3▶ Em seguida, decida qual ponto de vista você defenderá em seu texto e elabore argumentos que expliquem por que gostou ou não do trabalho de Pitty.
- 4▶ 👤 Elabore a primeira versão do texto e compartilhe-a com um colega. Ouça as sugestões que ele tem a fazer sobre seu texto e dê suas opiniões também.
- 5▶ Considerando as sugestões do colega, revise seu texto fazendo os ajustes necessários e elabore a versão final. Não se esqueça de criar um título adequado para o texto que antecipe para o leitor seu ponto de vista sobre o trabalho da artista.
- 6▶ Na data combinada pelo professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre o trabalho de Pitty. Para se preparar, selecione alguns trechos do seu texto que possam ser lidos para o professor e os colegas durante a discussão.

Um pouco de história da arte

Habilidades da BNCC (p. 154-157)

Música

Contextos e práticas (EF69AR16) (EF69AR17) (EF69AR18) (EF69AR19)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)

De onde vem o rock

Nesta seção, estudaremos um recorte da história do *rock*, música de origem estadunidense que absorveu tradições musicais africanas e disseminou-se mundialmente, exercendo influência nos modos de pensar e de agir, principalmente dos jovens. A forte característica de crítica social do gênero, bem como o simbolismo que tem nas culturas e nas sociabilidades juvenis enquanto expressão musical que faz parte de um conjunto de ideias e atitudes de um grupo e também como parte da cultura mundial hoje globalizada, permite uma estreita articulação com a questão norteadora da unidade: **A arte pode expressar nossas relações?**

Os conteúdos da seção também permitem abordar diversas temáticas, tais como:

- A importância de diversas tradições musicais africanas para a formação de gêneros musicais hoje internacionalizados, como o *rock*.
- Culturas musicais como expressões socialmente contestatórias e questionadoras.
- Relações entre etnias e dominação cultural.

Ao discutir as raízes africanas do *rock*, se possível, apresente aos alunos gravações de músicas representativas do *blues*, *spiritual* e *worksongs*. Estimule a reflexão e o debate sobre qual é o papel dos negros na construção das sonoridades musicais contemporâneas. A partir das informações aqui presentes, pergunte aos alunos se os primeiros ídolos do *rock* eram brancos ou negros e por que julgam que isso aconteceu. Você pode trazer a questão para o contexto contemporâneo e

brasileiro: “Quantas das bandas mais famosas da atualidade no Brasil, sejam de *rock* ou não, são compostas de pessoas negras? Quais fatores podem influenciar essa questão?”.

Depois da leitura do texto, faça a escuta das **faixas 14 e 15** do CD de áudio que acompanha este volume com os alunos e promova uma conversa sobre ambas. Pergunte a eles: “O que vocês acharam das músicas? Por quê?”; “Elas se parecem com as músicas de *rock* que ouvimos neste capítulo ou com outras que você conhece? Por quê?”; “O que você sentiu ao ouvir essas músicas?”.

UM POUCO DE HISTÓRIA DA ARTE

De onde vem o rock

A história do *rock* tem uma forte influência da cultura afro-americana e se inicia com a chegada dos africanos escravizados aos Estados Unidos, principalmente no sul, durante o século XVII. Na tentativa de aliviar as longas e extenuantes jornadas de trabalho nas plantações de algodão, milho e tabaco, eles entoavam canções chamadas de *work songs*, ou cantos de trabalho.

Como o uso de instrumentos de percussão pelos africanos escravizados não era permitido, a marcação do ritmo era feita principalmente pelo canto, acompanhado pela batida pesada e regular das enxadas. Muitas vezes, os africanos utilizavam esses cantos para entoar protestos sutis contra a escravidão, o que fazia deles uma forma de resistência.

Da fusão dos cantos de trabalho com a música religiosa e os hinos de evangelização surgiu o *blues*. Esse gênero musical, cantado inicialmente por comunidades de escravizados que haviam sido libertos, logo se tornou popular nos Estados Unidos e teve grande influência na música ocidental. A partir do *blues*, nasceram estilos musicais marcantes, como o *jazz*, a música *country* e o *rock and roll*.



Granger/Fotorena

Africanos escravizados trabalhando em plantação de algodão no Tennessee, sul dos Estados Unidos. Século XIX.



Pictorial Press Ltd/AlamyFotoarena

Os músicos de *blues* gostam de improvisar e, muitas vezes, “duelam” com seus instrumentos. Na foto, a cantora e dançarina Mamie Smith (1883-1946) com sua banda Jazz Hounds.

154 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Incentive os alunos a falar sobre suas impressões, utilizando o repertório sobre os elementos da linguagem musical que construíram até aqui.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), alguns artistas, influenciados pela batida do *blues*, começaram a acrescentar a esse ritmo o som de guitarras elétricas, baixos e baterias. Nascia, assim, o *rock and roll*, um ritmo com batida de percussão agitada, constante e que convidava as pessoas a dançar.

O *rock and roll* popularizou-se na década de 1950 com os cantores norte-americanos Bill Haley (1925-1981), Chuck Berry (1926-2017), Buddy Holly (1936-1959) e, especialmente, Elvis Presley, um dos maiores ídolos do *rock* de todos os tempos.

14 15 Ouça no CD de áudio que acompanha esta obra a canção "Rock around the clock", de Bill Haley (*Rock Around the Clock*, Geffen Records, 2004), e a canção "Blue suede shoes", de Elvis Presley (*Elvis Presley*, RCA Records, 1956). Depois, converse com o professor e os colegas sobre as canções.

Elvis Presley, cantor norte-americano de *rock* que ficou mundialmente famoso.



Buddy Holly, cantor norte-americano pioneiro do *rock*.



Michael Ochs Archives/Getty Images



Chuck Berry, compositor, cantor e guitarrista norte-americano.

John D. Kisch/Separate Cinema Archive/Getty Images



Bill Haley, cantor norte-americano.

Michael Ochs Archives/Getty Images

Na década de 1960, John Lennon (1940-1980), Paul McCartney (1942-), George Harrison (1943-2001) e Ringo Starr (1940-), quatro jovens ingleses da cidade de Liverpool, criaram a banda The Beatles, que mobilizou multidões por todo o mundo com sua música e seu comportamento irreverente. A importância dos Beatles foi tão grande para o *rock* que eles se tornaram ídolos de sucessivas gerações. Até hoje, as músicas da banda estão entre as mais tocadas no mundo.

The Beatles, banda inglesa formada por Paul McCartney, George Harrison, John Lennon e Ringo Starr, em foto de 1966.



Daily Mirror/Mirrorpix/Mirrorpix/Getty Images

Sugestão de atividade complementar: Rock

Como forma de ampliar o repertório dos alunos sobre o *rock* e suas origens, sugerimos a atividade a seguir.

- Peça aos alunos que formem grupos de, no máximo, cinco integrantes e escolham um dos artistas do *rock* citados nessas páginas.
- Oriente-os a pesquisar sua vida e obra, principais trabalhos, quais foram suas influências e quais foram as músicas de maior sucesso, do que elas tratam, entre outros aspectos que considerarem importantes.
- Incentive-os a ouvir e a selecionar algumas músicas e imagens do artista escolhido e a levar para a sala de aula para compartilhar com os colegas.
- No momento do compartilhamento, peça aos alunos que expliquem se gostaram ou não das produções do artista por meio de argumentos e usando o repertório que construíram até o momento. Essa também é uma forma de exercitar a crítica e a análise em Arte.

O trabalho com esta dupla de páginas permite seguir desenvolvendo a habilidade EF69AR16, uma vez que os alunos são incentivados a analisar as produções dos artistas apresentados por meio da apreciação musical, a fim de compreender os usos e as funções da música em seus contextos de produção e circulação, aprimorando a capacidade de apreciação estética. Também é possível desenvolver a habilidade EF69AR18, já que são apresentados músicos estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento do *rock*, a fim de ampliar o repertório dos alunos em relação a esse gênero e à música em geral. Além disso, desenvolvemos a habilidade EF69AR19, ao identificar e analisar o *rock* dentro de seu contexto de surgimento, o que capacita os alunos na apreciação da estética musical.

Sugestão de leitura complementar

ARAÚJO, Rogerio Bianchi de. A juventude e o *rock* paulistano dos anos 80. *Emblemas*, v. 8, n. 1, p. 10-27, jan.-jun. 2011. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/emblemas/article/viewFile/13055/10628>. Acesso em: 18 set. 2018.

A partir de uma perspectiva antropológica, o artigo apresenta o cenário do *rock* nacional durante a década de 1980, considerada a era de ouro para o gênero no Brasil.

Este artigo pode ajudá-lo a complementar o trabalho com os alunos apresentando informações sobre a história do *rock* no Brasil.

Frutos do rock and roll

O conteúdo desta dupla de páginas permite voltar a aproximar os conteúdos estudados ao universo de vivência dos alunos. Por ser o *rock* um gênero musical de grande apelo juvenil, é possível que a turma possua uma bagagem cultural considerável sobre o assunto.

Esse é um bom momento também para procurar romper com a definição de papéis solidificados no espaço escolar de “aluno receptor de conhecimentos” e “professor transmissor”. Assim, disponibilize tempo para que os alunos falem de suas bandas e gêneros musicais preferidos, relatem novos movimentos e estilos de *rock*, vestimentas, locais de encontro, etc.

Explique aos alunos que os festivais e os *shows* de *rock* também são maneiras de divulgar e fazer circular a música. Pergunte a eles se já foram a algum festival assim ou se já assistiram a um pela televisão ou por outra mídia, e deixe que falem sobre suas impressões. Solicite a eles que observem as fotos apresentadas na seção e comente que no Brasil também existem muitos festivais que reúnem artistas diversos, nacionais e estrangeiros. Se achar pertinente, você pode selecionar algum trecho de vídeo desses festivais para apresentar aos alunos.

Nesta dupla de páginas, além de trabalharmos as habilidades das páginas anteriores, continuamos desenvolvendo a habilidade EF69AR17, ao explorar e analisar diferentes meios e equipamentos de circulação de música e do conhecimento musical, como os festivais de *rock*, e a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, histórica, econômica, estética e ética, para que os alunos possam perceber que em muitos momentos arte e vida se associam.

Frutos do rock and roll

Você já ouviu falar do festival de Woodstock? Em 1969, esse evento musical reuniu meio milhão de pessoas dos quatro cantos do mundo, na cidade rural de Bethel, em Nova York, nos Estados Unidos. O festival durou três dias e celebrou “a paz e o amor”, com muito *rock and roll*.

O evento tornou-se um marco da cultura *hippie*, um movimento criado por jovens que se opunham a qualquer forma de poder: eles contestavam as guerras e a sociedade de consumo, vestiam-se com roupas coloridas e não convencionais, criavam suas próprias gírias, viviam em comunidades, pregavam o amor à natureza, a liberdade e a paz.

Ralph Ackerman/Getty Images



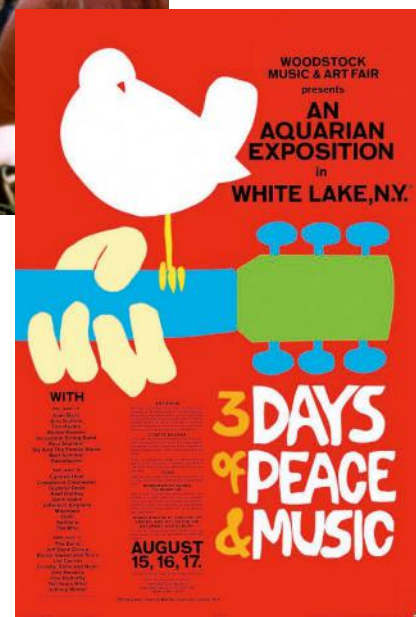
Jovens no festival de Woodstock, em Bethel, Estados Unidos, 1969.

Com o tempo, o termo *rock and roll* foi sendo abreviado e tornou-se simplesmente *rock*, nomeando um gênero musical com muitos subgêneros: *heavy metal*, *rock progressivo*, *grunge*, *punk rock*, *indie rock*, entre outros. Esses subgêneros diferenciam-se, entre outros aspectos, pela velocidade do andamento, pelos instrumentos musicais utilizados e pelas temáticas das letras das canções, além do estilo das roupas e dos acessórios usados pelos artistas.

Os grupos de *rock* geralmente são formados por um vocalista, um ou dois guitarristas, um baixista e um baterista. Às vezes, também fazem parte do grupo tecladistas, saxofonistas ou trompetistas. Em alguns casos, há outros instrumentos de cordas, como violinos ou violoncelos. Mais recentemente, também têm sido incorporados equipamentos e instrumentos eletrônicos que proporcionam novas sonoridades.



Simbolos do movimento hippie, que tinha o lema “paz e amor”.



Cartaz do festival de Woodstock, realizado em Bethel, Estados Unidos, 1969.

156 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Sugestão de atividade complementar: Capa de CD

A partir das experiências e dos gostos musicais relatados pelos alunos, proponha que eles criem uma capa de CD. Antes de começar a atividade, procure trazer gravações de músicas citadas pelos alunos para todos apreciarem. Você também pode selecionar músicas ou trechos de músicas dos mais variados períodos e estilos do *rock* nacional para que os alunos se inspirem na criação das capas.

Faça uma discussão com a turma, perguntando: “Como soam esses diferentes estilos de *rock* nacional?”; “O que esses estilos e músicas têm de parecido? E o que têm de diferente?”.

Por fim, para iniciar a atividade, proponha a eles que, depois de conhecer um pouco de estilos do *rock* brasileiro e das preferências de cada um, façam uma capa de CD de uma banda de *rock*.

O visual dos roqueiros é bem particular e costuma ser facilmente identificável. Em geral, o preto predomina nas roupas e acessórios, que podem incluir jaquetas de couro e coturnos adornados com tachas, por exemplo. Os *piercings* e tatuagens também são muito comuns entre os artistas e fãs de *rock*, assim como as camisetas de banda. Cortes de cabelo e maquiagens irreverentes também fazem parte dessa cultura.

Atualmente, no Brasil, há diversos festivais parecidos com o de Woodstock, em que bandas de *rock* nacionais e internacionais se apresentam e divertem muitas pessoas.



Jeff Krawitz/FilmMagic/Getty Images

James Hetfield, vocalista da banda Metallica, durante show nos Estados Unidos, 2017.



Público em festival de rock em Ribeirão Preto (SP), 2018.

Pesquisa

Agora, você e os colegas vão fazer uma pesquisa sobre um subgênero do *rock*. Para isso, leia as orientações:

- 1▶ Forme um grupo com mais três colegas.
- 2▶ Juntos, decidam sobre qual subgênero do *rock* vocês vão pesquisar. Pode ser um dos mencionados no texto ou outro que preferirem.
- 3▶ Façam um levantamento de informações sobre o subgênero escolhido. Vocês podem pesquisar como os integrantes das bandas que se enquadram nesse subgênero se vestem, quais são as formações de instrumentos mais usadas, as temáticas das letras, entre outros dados que julgarem relevantes. Não se esqueçam de ouvir algumas músicas das bandas que vocês descobrirem durante a pesquisa.
- 4▶ Ao pesquisar as informações, prestem bastante atenção às fontes consultadas e verifiquem se elas são confiáveis.
- 5▶ Depois de reunirem os dados, discutam quais deles são mais interessantes para mostrar aos colegas. Procurem selecionar imagens representativas e, se possível, escolham algumas músicas para complementar a apresentação.
- 6▶ Na data combinada pelo professor, apresentem o trabalho à turma em forma de seminário. Se possível, utilizem recursos como cartazes, *slides* e aparelhos de som para tocar as músicas.

capa ou encarte de CD. Será preciso também trazer para a sala de aula materiais como lápis de cor, tinta guache, jornais e revistas para colagens, papéis coloridos, de acordo com o que for decidido com os alunos.

Vá então orientando os alunos no passo a passo:

- Primeiramente, deverão escolher uma banda de *rock* para fazer a capa de seu disco. Deverão também escolher a canção de trabalho do disco. Para planejarem a capa, deverão prestar atenção na letra dessa música, na melodia, nos timbres e em todos os elementos que conseguirem identificar nela. Deverão prestar atenção também no modo como os roqueiros da banda cantam e tocam seus instrumentos musicais. Lembre-os de que o *rock* é também atitude.

- Peça que determinem o *layout* da capa: por exemplo, o nome da banda ficará em cima e no meio da folha ou embaixo e no canto direito? Como será o logotipo da banda? Essa capa expressará o que interpretaram da obra da banda escolhida e da música de trabalho.

Prontas as capas, organize com a turma uma exposição com todas elas e façam uma apreciação coletiva e um debate sobre a exposição. Você pode partir das seguintes questões:

- Alguns colegas escolheram a mesma banda ou música? Ou não?
- Se escolheram, os resultados ficaram muito diferentes? Por que será que isso aconteceu?

Por fim, as capas deverão ser incluídas no portfólio dos alunos.

Seria interessante, neste momento, retomar as capas de discos apresentadas em **Outras obras de Pitty** para que os alunos tenham mais referências. No entanto, considere levar outros exemplos para a sala de aula a fim aumentar o repertório dos estudantes sobre capas variadas de CDs de *rock*.

Discuta, então, com a turma os elementos que percebem em uma capa de CD.

Eles podem citar, por exemplo: nome da banda; título do álbum; logotipo da banda [o logotipo é a forma característica e

única de um nome ser representado. Se lembrarmos bandas famosas, podemos perceber que seus nomes são apresentados quase sempre da mesma maneira, com o mesmo tipo de letra e com as mesmas cores]; *layout* [o *layout* é o modo como os elementos da imagem da capa de um disco ou de outro produto de *design* gráfico serão distribuídos]; entre outros.

Para começar a atividade, você precisará providenciar para a turma folhas de papel *canson* cortadas em formato quadrado com 15 centímetros de lado, pois esse é o formato padrão de uma

A Jovem Guarda e a MPB

Nesta subseção, a partir dos conteúdos vistos sobre o *rock* enquanto gênero musical que compõe complexos sistemas culturais, apresentamos o contexto da cultura jovem brasileira na década de 1960, que foi fortemente influenciada pelo *rock* estadunidense, mas que também promoveu a resistência local por meio da valorização da Bossa Nova e da criação da Música Popular Brasileira, a MPB.

Ao observar com os alunos as imagens presentes nesta dupla de páginas, você pode trazer para discussão alguns desses aspectos, assinalados no texto do **Livro do Estudante**.

Enfatize como os artistas que criaram o programa *O Fino da Bossa* buscaram contrapor uma música genuinamente brasileira, como a MPB e a Bossa Nova (apesar desta última ter sofrido bastante influência da música norte-americana), ao *rock* adocicado da Jovem Guarda. Além disso, comente com eles o contexto da ditadura civil-militar que havia no Brasil no período e como a censura imposta pela ditadura fez com que a música brasileira de então perdesse espaço de divulgação. É interessante que os alunos comecem a associar determinados acontecimentos históricos a fases artísticas que vivemos. Esse conteúdo permite estabelecer nexos com outros que serão vistos em História, no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para complementar a conversa com a turma, você pode tratar da origem da MPB. Sobre isso, veja a sugestão de leitura complementar a seguir.

A Jovem Guarda e a MPB

A música é uma importante forma de expressão das culturas juvenis e, muitas vezes, mais do que apenas composições musicais, cria diferentes modos de ser e de viver.

No Brasil, a influência do *rock* começou a ganhar força na década de 1960, com a popularização dos meios de comunicação, em especial da televisão. Por meio deles, a juventude brasileira passou a ter contato com manifestações culturais mais diversas, entre elas o *rock*. A partir daí, muitos jovens passaram a se identificar com o ritmo acelerado e alegre das canções de artistas e grupos como Elvis Presley, The Beatles e The Rolling Stones, entre vários outros.

O *rock* também influenciou a arte de jovens músicos brasileiros, principalmente os dos grandes centros urbanos. Embalados pelos acordes das guitarras elétricas e pelo visual diferente, artistas como Roberto Carlos (1941-), Wanderléa (1946-), Erasmo Carlos (1941-), Jerry Adriani (1947-2017) e Ronnie Von (1944-) conquistaram o gosto do público com letras românticas e que abordavam de modo descontraído o cotidiano da juventude de época. Assim surgiu um movimento chamado de **Jovem Guarda**, mesmo nome de um programa de televisão que estreou em 1965.

A influência da Jovem Guarda não se restringiu à música e teve impactos no modo de vida e no comportamento dos jovens da época. Roupas e acessórios usados pelos artistas, como as calças boca de sino e a minissaia, tornaram-se muito populares. Gírias e expressões como “broto” e “é uma brasa, mora?” também passaram a fazer parte do modo de falar de muitos jovens.

Vários críticos acusaram os artistas da Jovem Guarda

de não se posicionarem politicamente em relação aos acontecimentos da época. Além dos críticos, alguns artistas repreendiam essa falta de posicionamento, defendendo uma arte mais engajada politicamente.

Nesse contexto, foi criado o programa de televisão *O Fino da Bossa*, apresentado por Elis Regina (1945-1982) e Jair Rodrigues (1939-2014). Acompanhados pelo Zimbo Trio, o programa buscava valorizar gêneros musicais nacionais como o samba e a **Bossa Nova**, além de dar espaço para a música sertaneja e para os ritmos nordestinos, incentivando a criação do movimento MPB (Música Popular Brasileira).

Cena do programa *Jovem Guarda*, de 1965.



Reprodução <robertocarlos.com>

A **Bossa Nova** é um gênero musical que surgiu no Brasil no final da década de 1950. Com influências do samba e do jazz, Tom Jobim e Vinícius de Moraes são exemplos de seus compositores mais importantes.

Sugestão de leitura complementar

Música no Brasil da Ditadura. Memórias da Ditadura. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/musica/index.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

No item “Da MPB à MPB”, é possível conhecer alguns detalhes da estruturação do que chamamos MPB a partir da segunda metade da década de 1960.

No programa *O Fino da Bossa*, os apresentadores recebiam convidados como Tom Jobim, Vinícius de Moraes e Dorival Caymmi, marcando a história da televisão e influenciando os rumos da música popular brasileira. As letras de muitas das canções apresentadas eram engajadas e preocupadas com os rumos do país.

Foi na década de 1960 também que os Festivais de Música Popular Brasileira surgidos no final da década de 1950 ganharam popularidade com a disputa entre os adeptos da Jovem Guarda e os da MPB. Esses festivais eram produzidos e divulgados por canais de televisão e consagraram grandes nomes da MPB, como Elis Regina, Edu Lobo (1943-), Chico Buarque (1944-), Caetano Veloso (1942-), Milton Nascimento (1942-) e Gilberto Gil (1942-), entre tantos outros.

Tanto o programa *Jovem Guarda* como *O Fino da Bossa* acabaram em 1968. Os festivais de música continuaram até a década de 1990, mas sem a força política que carregavam durante a década de 1960.



Reprodução/TV Record

Jair Rodrigues e Elis Regina apresentando o programa *O Fino da Bossa*, 1966.



Arquivo/Agência O Globo

Artistas se apresentam durante o III Festival da Canção, 1968.

Pesquisa

Agora, você vai comparar e criticar duas letras de canções da Jovem Guarda e da MPB. Leia as orientações:

- 1▶ Reúna-se com mais dois colegas.
- 2▶ Juntos, façam um levantamento de canções da Jovem Guarda e da MPB, entre 1965 e 1968. Escolham uma canção de cada estilo e façam uma pesquisa sobre seus compositores.
- 3▶ Além das letras das canções, é importante selecionar imagens que mostrem o estilo visual das duas vertentes da música brasileira da época.
- 4▶ Organizem as informações e as imagens selecionadas em cartazes ou *slides*.
- 5▶ Depois, escrevam um pequeno texto comparando as letras das duas canções, com base nas perguntas a seguir.
 - a) Qual é o tema das duas canções?
 - b) Qual história as letras contam?
 - c) Que tipo de situação elas abordam?
 - d) Elas alertam sobre algum tipo de problema social?
- 6▶ Na data combinada pelo professor, apresentem o resultado da pesquisa para a turma no formato de seminário. Se possível, levem as músicas escolhidas para que os colegas possam ouvir e apreciar.

Pesquisa

Para a realização do trabalho indicado neste box, forme grupos e converse com os alunos acerca das fontes de pesquisa que podem ser usadas. Pode ser interessante que, além de pesquisarem na internet as canções, os estudantes realizem entrevistas para levantar o que as pessoas, de forma geral, sabem sobre a Jovem Guarda e sobre a MPB.

Esta dupla de páginas continua o trabalho de desenvolver a habilidade EF69AR17, ao explorar e analisar criticamente os diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical, como os festivais e os programas de televisão citados, o que possibilita ampliar o repertório dos alunos acerca dos meios de divulgação da música. Além disso, desenvolve a habilidade EF69AR18, ao levar os alunos a reconhecer e apreciar o papel de músicos e de grupos brasileiros para o desenvolvimento da MPB, a fim de conhecer as origens desse gênero.

O Tropicalismo

Nesta dupla de páginas, os estudantes serão apresentados ao Tropicalismo, um dos maiores frutos da contracultura estadunidense, que chegou com força ao Brasil com a televisão. Além disso, o Tropicalismo foi uma reação cultural ao conservadorismo presente no Brasil do período da ditadura, ao promover um movimento libertário e incluyente. Uma das bandeiras do Tropicalismo era a liberdade de expressão e de ser. Por isso, a canção “É proibido proibir”, de Caetano Veloso, é um de seus líbelos.

Ao observar com os alunos as imagens presentes nesta dupla de páginas, você pode trazer para discussão alguns desses aspectos, assinalados no texto do **Livro do Estudante**.

Enfatize como os artistas que criaram o Tropicalismo misturavam culturas e experimentavam ritmos, instrumentos musicais e letras que chegavam perto da poesia. Se possível, leve para a sala algumas canções do disco *Tropicália* ou *Panis et circenses* [vários artistas, 1968], para que os alunos possam apreciar e reconhecer nelas as características indicadas no texto.

Para completar a conversa com os alunos, você pode contar a eles o que houve com os tropicalistas depois da década de 1970. Sobre isso, veja as sugestões de leitura na página ao lado.

Nesta dupla de páginas, além de continuarmos o trabalho com as habilidades EF69AR17 e EF69AR18, desenvolvemos a habilidade EF69AR01, ao conhecer, apreciar e analisar a obra *Tropicália*, de Hélio Oiticica, de modo a ampliar o repertório dos alunos em artes visuais.

O Tropicalismo

Durante o final da década de 1960, surgiu no Brasil um movimento cultural que buscou sacudir e “carnavalizar” a arte e a política: o Tropicalismo.

Os principais destaques desse movimento foram os jovens cantores e compositores Caetano Veloso e Gilberto Gil, além da cantora Gal Costa (1945-), do cantor e compositor Tom Zé (1936-), da banda Mutantes e do maestro Rogério Duprat (1932-2006). Além deles, o movimento teve como mentores a cantora Nara Leão (1942-1989), os letristas José Carlos Capinan (1941-) e Torquato Neto (1944-1972) e o artista gráfico, compositor e poeta Rogério Duarte (1939-2016).

Os tropicalistas incorporaram diferentes elementos à música brasileira, unindo tradição, cultura jovem e experimentação em suas obras, em um movimento que transformou a cultura brasileira. Ser tropicalista, para esse grupo de artistas, era pensar e propor uma nova imagem do Brasil que universalizasse não só a música popular, mas toda a cultura brasileira.

As composições musicais tropicalistas misturavam tradições brasileiras, como o samba, os ritmos nordestinos e a música sertaneja, ao *rock* e às guitarras elétricas, utilizando também instrumentos musicais experimentais. Cláudio César Dias Baptista (1945-), irmão mais velho de Sérgio e Arnaldo Baptista, integrantes do grupo Os Mutantes, criou diversos instrumentos e efeitos utilizados pela banda, distorcendo timbres e criando sons de guitarra nunca antes ouvidos. Por meio de arranjos experimentais de maestros como Rogério Duprat, Júlio Medaglia (1938-) e Damiano Cozzella (1929-2018), as composições do Tropicalismo também incorporavam referências da música clássica.

▶ **mentor:** pessoa que serve de guia; conselheiro.



Arquivo UFF/Folhapress



▼ Foto que ficou famosa na capa do CD *Tropicália* ou *Panis et circenses*, lançado em 1968. Nela, aparecem artistas do Tropicalismo.

▶ Os Mutantes, banda formada por Rita Lee (1947-) e pelos irmãos Arnaldo e Sérgio Baptista, em foto de 1967.

Em 1968, o movimento também produziu um programa de TV, chamado *Divino, maravilhoso*, apresentado por Caetano Veloso e Gilberto Gil. Os episódios eram apresentados ao vivo e sem roteiro, repletos de experimentações intercaladas por canções com letras consideradas de difícil interpretação. Por causa de sua postura inovadora e ousada, o programa ficou no ar por apenas três meses.

O Tropicalismo durou pouco mais de um ano e foi reprimido pelo governo militar, que estava no poder na época. Depois da prisão de Gilberto Gil e Caetano Veloso, em dezembro de 1968, outros artistas do grupo passaram a ser perseguidos. Apesar disso, a cultura brasileira ficou marcada pelo movimento para sempre.



Saiba mais

O termo "tropicália", que deu origem ao nome Tropicalismo e foi usado nas letras de canções de vários artistas do movimento, foi criado pelo artista brasileiro Hélio Oiticica para nomear uma de suas obras.

Tropicália, criada em 1967, constitui-se de um ambiente labiríntico, com um visual semelhante ao das comunidades do Rio de Janeiro e com elementos tropicais, como plantas e aves nativas. Para apreciar a obra, o público precisava caminhar descalço pelo espaço, sentindo as pedras, a areia e a água no chão, em uma experiência sensorial com a arte. Ao final do percurso, deparava-se com um aparelho de televisão ligado. Com isso, o artista questiona o contraste entre a realidade do país e os meios de comunicação em massa.

Observe a foto.



César Oiticica Filho/Projeto Hélio Oiticica

➤ *Tropicália*, de Hélio Oiticica, 1967 (plantas, areia, pedras, araras, aparelho de televisão, tecido e madeira).

🗨️ O que você sentiria ao visitar uma obra como essa? **Resposta pessoal.**

Pesquise

Agora, toda a turma vai se organizar para realizar uma pesquisa sobre artistas que participaram do Tropicalismo, como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Torquato Neto, Rogério Duprat, entre outros. Para isso, leia as orientações:

- 1 ▶ Comecem dividindo-se em grupos e escolhendo qual artista cada um vai pesquisar.
- 2 ▶ Depois da escolha, cada grupo deverá se organizar para pesquisar os seguintes aspectos:
 - a) biografia do artista;
 - b) formação do artista;
 - c) contexto histórico-social em que o artista produziu suas obras;
 - d) obras do artista.
- 3 ▶ Seleccionem as informações pesquisadas e as organizem em cartazes ou *slides*. Lembrem-se de escolher também algumas imagens significativas para complementar o texto.
- 4 ▶ Na data combinada com o professor, apresentem o resultado da pesquisa para a turma em forma de seminário.

Pesquise

No momento de realizarem a busca, ajude os alunos a procurar as informações elencadas na proposta da pesquisa. Você pode reservar um dia para fazer esse trabalho em conjunto com o professor de Informática Educativa da escola, aproveitando para ajudar os alunos a reconhecer fontes confiáveis de pesquisa.

Sugestões de leitura complementar

- **DINIZ, Sheyla Castro.** *Desbundados e marginais: MPB e contracultura nos "anos de chumbo" (1969-1974).* Tese [Doutorado em Sociologia]. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Unicamp, Campinas, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/331542>>. Acesso em: 19 set. 2018.

Nessa tese é possível conhecer mais da MPB e da contracultura no Brasil durante os "anos de chumbo" da ditadura.

- **FREITAS, Sueli de; MELITO, Leandro; SANTANA, Ana Elisa.** *Tropicália 50 anos: a história do movimento que marcou a cultura nacional.* Agência Brasil, out. 2017. Disponível em: <<http://agencia.brasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-10/tropicalia-50-anos-historia-do-movimento-que-marcou-cultura-nacional>>. Acesso em: 19 set. 2018.

A matéria apresenta um histórico do Tropicalismo e traz um vídeo com o pesquisador Frederico Coelho, especialista nesse movimento, que fala sobre suas características, associando o movimento da música às artes visuais, ao cinema e ao teatro.

Conexões

Música e linguagem audiovisual

Habilidades da BNCC
(p. 162-165)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR17)
(EF69AR19)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Arte e tecnologia
(EF69AR35)

O videoclipe é um conteúdo interessante para que os estudantes percebam e reflitam sobre as condições de produção e de circulação da música. Pode-se retomar o que já foi abordado ao falarmos da cantora Pitty e seus discos, ao tratarmos da história do rock e, caso tenha sido possível realizar com a sua turma a atividade complementar sobre capas de discos proposta nas páginas 156 e 157 deste Manual, o que se tratou sobre a identidade visual dos artistas nesse contexto e a concepção de suas obras também como produtos comerciais.

Converse com os alunos sobre como eles geralmente acessam e apreciam videoclipes e deixe que eles falem sobre o assunto novamente. Pergunte se eles gostam de assistir a videoclipes e por que e quais são os videoclipes preferidos deles. Incentive-os a falar sobre suas preferências e, se possível, pesquise na internet alguns videoclipes mencionados para assistir com a turma. Antes de ler com eles o texto apresentado, comente que existem videoclipes dos mais variados tipos: com apresentações ao vivo, encenações e histórias, até com animações e efeitos especiais.

Solicite que analisem de que forma os videoclipes podem comunicar e que conteúdos eles comunicam: o que contam sobre os artistas, como se relacionam com as letras e temáticas das canções. Pergunte também com o que os estudantes se identificam nesses videoclipes e que tipos de comportamentos, atitudes e valores aparecem neles.

Ao promover a leitura do texto, pergunte aos alunos se eles

CONEXÕES

Música e linguagem audiovisual

Você sabe o que é um videoclipe? Já assistiu a algum? O videoclipe é uma forma de arte e um gênero audiovisual de curta duração baseado em uma música ou canção, geralmente produzido com o objetivo de divulgá-la. A arte de criar videoclipes surgiu em meados da década de 1970 e ganhou força a partir de 1981, com o surgimento da Music Television (MTV), um canal de televisão americano focado na exibição de videoclipes, que mais tarde ganhou afiliadas em vários países, inclusive no Brasil.

A produção de videoclipes teve grande influência dos filmes musicais americanos da primeira metade do século XX, época em que as músicas e canções eram apresentadas por meio de pequenas narrativas em produções especiais, como *Copacabana*, com Carmem Miranda (1909-1955), e *Love me tender*, com Elvis Presley.



Cena do filme musical *Love me tender*, de 1956, com Elvis Presley. O cantor lançou um disco de mesmo nome, no mesmo ano, que foi um sucesso de vendas no mundo todo.



Cena do filme musical *Copacabana*, de 1947, com Carmem Miranda, artista luso-brasileira que se tornou, na época, a atriz mais bem paga de Hollywood.

162 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

conhecem os artistas mencionados na seção, como Carmem Miranda, e peça a eles que compartilhem seus conhecimentos com os colegas. Você também pode contextualizá-los, explicando que Carmem Miranda foi uma cantora, atriz e dançarina luso-brasileira que fez muito sucesso tanto no Brasil quanto no exterior. Carinhosamente apelidada como “Pequena Notável”, a artista logo passou da música para o cinema e para as grandes peças produzidas pela Broadway. Ao todo, ela participou de seis filmes brasileiros e de catorze filmes estadunidenses.

Ao passo que forem apresentados os videoclipes, se possível assista a eles com os alunos, para que estes possam verificar a diversidade de videoclipes que existem e como é a relação deles com os gêneros musicais. Estimule-os a discutir as diferenças entre eles, distinguindo as características de cada estilo musical, se eles reconhecem uma identidade visual relacionada a cada gênero, como ela é e a época em que os videoclipes foram produzidos.

No texto complementar indicado na próxima página, há algumas informações históricas sobre o videoclipe no Brasil.

Pelo forte impacto e curta duração, o videoclipe é um gênero que se adapta a diferentes meios e suportes contemporâneos, como a televisão, a internet, os celulares e os *tablets*. Atualmente, a maioria dos artistas utiliza *sites* de compartilhamento de vídeos para divulgar seus videoclipes, e os lançamentos de novas produções costumam ser acompanhados por milhares de pessoas ao redor do mundo. A maior facilidade na gravação, edição e distribuição de vídeos também tem tornado cada vez mais comum a produção e o compartilhamento de videoclipes alternativos, elaborados por fãs.

De maneira geral, a linguagem dos videoclipes é caracterizada por cenas rápidas, que apresentam várias imagens por segundo. Muitas vezes, os videoclipes ilustram a canção de forma harmoniosa e complementar. Outras, de forma contrastante, como se contassem uma história paralela à letra da canção. Às vezes, eles são também abstratos, sem uma narrativa ou lógica claras. Muitos artistas também produzem videoclipes com base em cenas de *shows* ou de apresentações especiais.

O estilo *clipping*, termo do inglês que surgiu com os videoclipes e significa “colagem”, influenciou as produções cinematográficas, videográficas e televisivas de forma radical: as narrativas tornaram-se mais rápidas, com muitos cortes na edição, e passaram a explorar recursos como o uso de efeitos especiais. Essa mistura e influência entre as linguagens continua até hoje. Muitos cineastas, por exemplo, já dirigiram videoclipes e o inverso também acontece com frequência.

Você conhece algum videoclipe famoso na atualidade? Como ele é? Alguns videoclipes tornaram-se muito famosos e estão entre os mais vistos no mundo. A seguir, vamos conhecer alguns.

- *Bohemian Rhapsody*, da banda de *rock* inglesa Queen. Lançado em 1975, esse é um dos primeiros videoclipes produzidos com o objetivo de divulgar o disco de uma banda. Ele foi exibido diversas vezes no programa *Top of the Pops*, da rede BBC inglesa, e isso fez com que o disco vendesse mais.

Cena do videoclipe *Bohemian Rhapsody*, da banda Queen, 1975.



Reprodução/EMI

Texto complementar

O primeiro videoclipe exibido no Brasil foi América do Sul. Ele foi ao ar no programa Fantástico, da Rede Globo, em 1975. A música é interpretada por Ney Matogrosso, com a direção de Nilton Travesso. [...]

Na cidade de Recife (PE), os primeiros esboços de videoclipe apareceram ainda em 1975. A banda Ave Sangria gravou uma espécie de *video-performance* da música Geórgia, a carniceira para o programa Fantástico, da Rede Globo. Mas o material nunca foi exibido. Em 1973, o cantor e compositor Alceu Valença fez A Noite do Espantalho, um filme-clipe dirigido por Sérgio Ricardo, em Nova Jerusalém (PE). [...] As experiências em Recife podem ser consideradas como primórdios do videoclipe no Brasil, ainda que não tenham sido veiculadas no circuito de exibição de massa.

Nos anos 80, o modo de consumo de música é transformado pelo videocassete e pelo videoclipe. [...] A estreia da MTV (Music Television), canal dedicado a exibir exclusivamente videoclipes, foi no ano de 1981. No início era canal a cabo, depois passou para canal aberto.

[...]

Com o advento das práticas da cibercultura, o acesso a textos, fotos, vídeos e videoclipes tornou-se amplo. Basta dispor de um microcomputador e acesso à Internet. Segundo Valéria Brandini [...], na era digital um referencial imagético tornou-se imprescindível na produção musical, tornando o videoclipe um poderoso veículo de divulgação da música. Além dos canais de televisão, as pessoas passaram a ter acesso a videoclipes em seus computadores. [...]

Videomakers, músicos e atores começam a criar vídeos especialmente para serem veiculados no *site*. Os artistas estão utilizando o endereço para experimentar linguagens audiovisuais e para divulgar e distribuir as obras. [...]

CORRÊA, Laura Josani Andrae. *Breve história do videoclipe*. Trabalho apresentado ao GT Audiovisual do VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Centro Oeste, Cuiabá-MT, s/d. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2007/resumos/R0058-1.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

Comente com os alunos que o videoclipe *Thriller*, de Michael Jackson, tem cerca de 14 minutos e teve como ponto de partida uma ideia do próprio artista: mostrar metaforicamente a transformação de uma pessoa da infância para a adolescência. A transformação pela qual o personagem passa no vídeo representa as mudanças no corpo e no comportamento de quem vive essa fase. O videoclipe fez tanto sucesso que até hoje a coreografia apresentada nele é retomada por muitas pessoas como forma de homenagear o artista.

Sugestão de texto complementar

BARROS, Bruna Fernandes; BONA, Rafael José. A influência das artes no videoclipe *Vogue* (1990) da cantora Madonna. Artigo apresentado no XIII Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sul, Chapecó, 2012. Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/resumos/R30-0419-1.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018.

No artigo é possível saber mais sobre o videoclipe *Vogue*, de Madonna, e suas influências artísticas.

- *Thriller*, de Michael Jackson (1958-2009). Lançado em 1983, o videoclipe da faixa que dá título ao álbum de mesmo nome é considerado um clássico no gênero. Para criar e dirigir o videoclipe, Michael Jackson contratou o cineasta John Landis, que, além de escrever um roteiro bastante original contando uma história de terror, utilizou efeitos especiais até então vistos apenas no cinema.



Reprodução/Epic Records

➤ Cena do videoclipe *Thriller*, do cantor Michael Jackson, 1983.

- *Vogue*, de Madonna (1958-). Dirigido pelo cineasta David Fincher, o videoclipe foi filmado em preto e branco e é inspirado nos filmes da chamada era de ouro do cinema de Hollywood, que foi da década de 1920 a 1960 e lançou filmes que ficaram muito famosos, entre eles alguns musicais.



Reprodução/Sire Records

➤ Cena do videoclipe *Vogue*, da cantora Madonna, 1990.

- *Hyperballad*, de Björk (1965-). Nesse videoclipe, lançado em 1995, a cantora islandesa é uma personagem de jogo de computador. O enredo explora as relações entre cidade e natureza e entre tecnologia e corpo humano.



Reprodução/One.Lite Indên

Cena do videoclipe *Hyperballad*, da cantora Björk, 1995.

Criando laços

Agora, que tal criar um roteiro para um videoclipe de sua música ou canção preferida?

- 1 Para criar um roteiro de vídeo, é preciso pensar nas imagens que aparecerão em cada cena e também na trilha sonora do vídeo. No caso do videoclipe, a trilha sonora será uma música escolhida por você.
- 2 Uma das formas de organizar o roteiro de um vídeo é dividi-lo por cenas. Para isso, você pode utilizar como base uma tabela semelhante a esta:

	Imagem	Som
Cena 1		
Cena 2		
Cena 3		

- 3 Na coluna "Imagem", é preciso descrever o que vai aparecer no vídeo, por exemplo: cena de campo, com pássaros voando. Na coluna "Som", indique o trecho da música ou canção que deve tocar enquanto a imagem estiver na tela, por exemplo: trecho da música que vai de 1 minuto e 15 segundos até 1 minuto e 30 segundos.
- 4 Ao elaborar o roteiro, procure selecionar imagens que você considera interessantes para dialogar visualmente com a música ou canção escolhida. Lembre-se de que um videoclipe pode ilustrar uma música ou canção de forma harmoniosa e complementar ou contrastante.
- 5 Quando o roteiro estiver pronto, mostre-o ao professor e aos colegas, compartilhando suas ideias para o videoclipe.

▼ Nesta seção, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR16, ao analisar e apreciar com os alunos usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando-a ao videoclipe, de modo a ampliar conhecimentos sobre as práticas musicais. Da mesma forma, desenvolvemos a habilidade EF69AR17, ao explorar e analisar criticamente o videoclipe como meio de circulação da música e do conhecimento musical, a fim de que os alunos compreendam mais os sistemas de circulação da arte. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR19, ao identificar e analisar diferentes estilos musicais por meio dos artistas apresentados e dos videoclipes, contextualizando essas produções no tempo e no espaço, de modo a ampliar a capacidade de apreciação musical dos alunos.

Ainda nesta seção, desenvolvemos a habilidade EF69AR31, ao relacionar o videoclipe às diferentes dimensões da vida para que os alunos compreendam que essa linguagem também está concatenada com diferentes contextos. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR35 ao identificar diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar e compartilhar o videoclipe de modo responsável e ético.

Criando laços

Para a atividade, peça aos alunos que escolham uma música ou canção e pensem em um conceito para criar um videoclipe para ela.

Relembre aos alunos que precisa haver um diálogo entre a letra da canção, a intenção do artista e o videoclipe. Assim, oriente-os, antes de roteirizar o videoclipe, a buscar a letra da canção (se for em uma língua estrangeira, a buscar também a tradução) para pensar em possíveis significados e, assim, criar um conceito.

Se for possível, realize esta experimentação em parceria com o professor de Língua Portuguesa, que poderia ajudar os alunos na criação do roteiro a partir da música ou canção escolhida por eles.

Depois de criados os roteiros, peça aos alunos que se organizem em roda e que expliquem aos colegas qual foi a música ou canção escolhida e as ideias que tiveram para o videoclipe. Oriente-os a explicar as relações que estabeleceram entre a letra, a melodia e a ideia que tiveram para o roteiro.

Fazendo arte

Habilidades da BNCC (p. 166-169)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR19)

Elementos da linguagem
(EF69AR20)

Materialidades
(EF69AR21)

Notação e registro musical
(EF69AR22)

Processos de criação
(EF69AR23)

Nesta seção, os estudantes terão a oportunidade de experimentar um processo de criação em música, passando por experimentações, práticas de composição, arranjo e apresentação.

É importante, neste momento, que a turma retome os conteúdos do capítulo, especialmente aqueles estudados na seção **Por dentro da música**. Oriente os alunos a revisarem suas anotações e portfólios. Este é o momento de discutir se ainda restaram dúvidas sobre os elementos constitutivos da música vistos até aqui e de realizar uma conversa coletiva para dirimi-las.

Os dois exercícios de composição e improvisação envolvendo percussão corporal propostos na **Etapa 1** já colocam em prática os conceitos vistos e podem também constituir um momento de consolidar os conhecimentos construídos sobre os elementos da música.

Conceitos como pulso e compasso serão ainda aprofundados em outros volumes desta coleção, mas, neste momento, os alunos já devem ser capazes de criar uma composição em que esses elementos estejam presentes.

Caso os estudantes tenham dificuldade em realizar o refrão, faça a contagem dos tempos e acrescente os sons um a um: primeiro a batida nas coxas do tempo 1, depois essa batida e os estalos, e assim por diante, até que todos consigam realizar o refrão.

Se possível, apresente aos alunos vídeos do grupo Barbatuques, que se dedica a criar composições musicais por meio de percussão corporal. Disponível em: <www.youtube.com/channel/UCWiT9kFZixWURbrDUFE7DRw>. Acesso em: 19 set. 2018.


FAZENDO ARTE

Neste capítulo, conhecemos um pouco mais do trabalho e da trajetória de Pitty, uma artista brasileira que tem influenciado o cenário do *rock* nacional desde seu álbum de estreia. Também aprendemos sobre a história do *rock* e vimos como este e outros gêneros musicais podem influenciar nosso modo de nos relacionarmos com os outros, já que também podem ser associados a formas de expressão, posturas e comportamentos.


Agora, você e os colegas da turma vão se organizar em grupos para formar uma banda e compor uma canção, que depois fará parte de uma apresentação da turma. Para isso, leia as orientações das etapas.

Etapa 1

Montagem da banda

- 1▶  Junte-se a mais quatro colegas para formar sua banda. Vocês vão compor uma canção que será acompanhada por sons do corpo. É importante lembrar que os músicos ensaiam bastante antes de subir aos palcos e se apresentarem; portanto, o primeiro passo será explorar a musicalidade de vocês para que a letra da canção e a música tenham a cara do grupo.
- 2▶ Para começar, a turma toda participará de dois exercícios de percussão corporal que envolvem composição e improvisação. Essas atividades têm como objetivo alimentar ideias musicais que seu grupo poderá explorar posteriormente.

Exercício 1

- Todos os alunos devem se posicionar em uma grande roda no centro da sala de aula.
-  Juntos, vocês vão realizar um ritmo de percussão corporal que dura quatro tempos. Ele será o refrão, pois vai se repetir diversas vezes. O refrão será sempre intercalado por quatro tempos de improviso que serão realizados por um aluno de cada vez. Isso se repete até que todos os alunos tenham a chance de improvisar. Para ajudar vocês com o ritmo de percussão, ouçam no CD de áudio desta coleção um exemplo.
- Para realizar o refrão, vocês devem dividir os quatro tempos contando-os da seguinte maneira: “1 e 2 e 3 e 4 e”. Isso quer dizer que cada tempo será dividido em duas partes: a primeira correspondente ao número contado e a segunda referente ao “e”.
- No primeiro tempo, cada aluno deve bater com as duas mãos nas suas coxas ao contar o número 1 e estalar os dedos no “e”. No segundo tempo, deve bater palmas ao contar o número 2 e não fazer nenhum som durante o “e”. No terceiro tempo, bater novamente com as duas mãos nas coxas ao contar o número 3 e estalar os dedos no “e”. Por fim, no quarto tempo, bater palmas quando contar o número 4 e fazer silêncio no último “e”.
- Durante o período do improviso, pode-se usar os mesmos recursos sonoros do refrão, isto é: bater com as mãos nas coxas, bater palmas e estalar os dedos. Lembrem-se de que há quatro tempos para usar esses sons da maneira que quiserem.
- Seguindo as orientações do professor, a turma deve repetir o exercício várias vezes, já que a improvisação musical também requer treino. Depois que vocês já tiverem realizado alguns improvisos, experimentem criar novos refrãos e usar outros sons do corpo: bater com os pés no chão, bater no peito, batucar na boca, vibrar os lábios, cantar um som, entre outras possibilidades.

Exercício 2

- Para realizar o segundo exercício, sente-se no chão formando uma roda com os colegas da turma.
- Usando novamente a percussão corporal, um aluno vai criar um ritmo não muito complicado, que seja fácil de repetir por muito tempo.
- O colega que estiver ao lado do primeiro aluno a criar o ritmo deve propor outro que combine com o primeiro e que também será repetido por bastante tempo.

166

UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Sugestão de atividade complementar: Percussão corporal

Para complementar o trabalho da **Etapa 1**, retome as experimentações feitas no capítulo perguntando aos alunos: “Que sons podemos fazer com partes do nosso corpo?”; “Que sons podemos fazer com as mãos?”; “Que sons podemos fazer com os pés?”; “Que sons podemos fazer com a boca?”.

Inicie então as experimentações com os diversos sons que o corpo pode produzir.

- Peça a todos que comecem batendo os pés no chão, testando diferentes intensidades.

- Depois, peça que esfreguem os pés no chão e prestem atenção nos sons que esse movimento produz. Em seguida, oriente-os a tentar fazer esse movimento de forma ritmada.

- Eles podem começar a bater os pés com muita leveza, sempre tentando fazê-lo de modo ritmado. Você pode criar uma batida e pedir que todos a acompanhem.

- Os alunos devem seguir batendo os pés, aumentando gradativamente a força das batidas, sempre mantendo um ritmo.

- O mesmo procedimento deve ser repetido até que todos os alunos da roda estejam tocando juntos os ritmos que criaram. Quando isso acontecer, o aluno que criou o primeiro ritmo para de tocar e os demais colegas devem fazer o mesmo sucessivamente, até que todos estejam em silêncio.
- Depois que vocês tiverem repetido o exercício algumas vezes, tentem realizá-lo mais uma vez usando apenas sons feitos com a boca. Outra possibilidade é escolher um aluno para ser o regente. Quando todos os alunos estiverem tocando os ritmos que criaram, o regente deve entrar no meio da roda e apontar quais colegas devem ficar em silêncio.

Etapa 2

Composição da letra

- 1▶ Depois de ter praticado um pouco de percussão corporal com a turma, reúna-se com seus colegas de grupo para começar a pensar na letra da canção de vocês.
- 2▶ Assim como Pitty, vocês podem escrever a letra inspirando-se nas relações que vocês têm, com base em anotações pessoais ou em outros temas que forem significativos.
- 3▶ Para escrever a letra, vocês podem optar por uma estrutura livre ou seguir um padrão de rimas. A canção pode ou não ter refrão. Rascunhem algumas versões até chegarem ao melhor formato para o grupo.
- 4▶ No começo, vocês podem escrever tudo o que lhes vier à mente, sem se preocuparem muito com a estrutura da letra. Em um segundo momento, organizem aquilo que foi produzido para chegar a uma primeira versão da letra. Vocês podem usar alguns critérios para ordenar as ideias, como tentar criar uma narrativa, fazer uma descrição, propor uma ação ou suscitar uma reflexão, por exemplo.
- 5▶ Juntos, reescrevam a letra algumas vezes até chegar a uma versão que agrade a todos os membros do grupo.

Etapa 3

Criação do acompanhamento e da melodia

- 1▶ Depois que a letra for definida, criem um acompanhamento para a canção, usando percussão corporal. Para criar o acompanhamento, lembrem-se de que ele deve ajudá-los a cantar a canção. Não se esqueçam de usar aquilo que foi praticado nas atividades de improviso e de composição. Caso algum aluno do grupo toque um instrumento, ele também poderá usá-lo.
- 2▶ Comecem a criar o acompanhamento escolhendo a organização do pulso, que pode ser marcado a cada 2, 3 ou 4 tempos. Para decidir qual usar, façam alguns testes. Enquanto um ou dois integrantes do grupo marcam o tempo estalando os dedos e contando, os demais tentam encaixar a letra da música nas diferentes pulsações. Durante os testes, procurem experimentar melodias que combinem com a letra da música. Não se esqueçam de que a melodia também tem um ritmo.
- 3▶ Assim que a organização do pulso e da melodia da canção estiver definida, usem o mesmo procedimento para estabelecer o acompanhamento. Dividam o grupo novamente de maneira que dois alunos cantem enquanto os outros experimentam diferentes tipos de acompanhamento para a melodia. É importante lembrar que o acompanhamento não pode sobressair ao canto, para que os ouvintes compreendam a letra. O acompanhamento pode ser feito com padrões rítmicos que se repetem durante determinados trechos da canção. Caso o grupo queira, podem ser incluídos momentos de improviso, mas estes devem ter seu tempo de duração e ocorrências determinados.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

Na **Etapa 2**, para a criação da letra, os alunos poderão considerar todas as reflexões que fizeram no capítulo em torno da questão norteadora da unidade. Eles também podem se inspirar em suas vivências cotidianas ou em outros temas que mais lhes interessarem.

O processo de criação do acompanhamento, a ser realizado na **Etapa 3**, pode ser mais proveitoso se os alunos conseguirem gravar suas tentativas e depois ouvi-las para avaliar os resultados. As gravações podem ser feitas com um gravador ou com um telefone celular. Elas também ajudarão no registro e na retomada do processo de trabalho.

Oriente os estudantes a registrar a versão final da letra em uma folha de papel sulfite e, durante a elaboração do acompanhamento, fazer marcações que ajudem a organizar o trabalho. Eles podem anotar, por exemplo, quais sons de percussão corporal ou de instrumentos serão usados em cada parte, quem vai cantar e quem vai fazer o acompanhamento, etc. Se houver instrumentos musicais disponíveis na escola, você também pode usá-los.

No final, converse com os alunos sobre estas questões: “O som do pé esfregando é diferente do som dele batendo?”; “Como é cada um desses sons?”; “Conseguimos criar ritmos com esses movimentos?”; “Como são esses ritmos?”.

Agora os alunos iniciarão experimentações com as mãos.

- Peça a eles que experimentem bater as mãos na barriga e no peito, sempre de modo ritmado, começando de maneira fraca e aumentando a força gradativamente.

- Sugira que experimentem encolher e estufar a barriga para ver se os sons mudam. Os alunos podem percutir seguidamente a barriga e depois o peito ou revezar e criar combinações.

- Oriente-os, então, a combinar esses sons com os sons dos pés que experimentaram anteriormente.

A seguir, você poderá orientar os alunos a explorar sons feitos com a boca ou outras partes do corpo, sempre realizando ao final uma conversa sobre as possibilidades sonoras das experimentações.

Na **Etapa 4** de ensaios, é importante organizar momentos em que os grupos possam apresentar seus trabalhos uns para os outros antes da apresentação final. Nesse momento, incentive-os a trocar ideias e a fazer sugestões a respeito das produções dos colegas.

Depois da apresentação do evento, na **Etapa 8**, organize a conversa com a turma para que todos relatem de que mais gostaram ao criar e apresentar uma composição própria. Incentive-os a contar as soluções que encontraram para os problemas que surgiram, o que foi mais fácil e o que foi mais difícil.

Essas discussões serão importantes para que realizem um processo de autoavaliação e estabeleçam suas próprias metas em relação ao aprendizado da linguagem musical.

Nesta seção, retomamos, em uma atividade de criação musical, as habilidades desenvolvidas e comentadas no decorrer do capítulo (EF69AR19, EF69AR20, EF69AR21, EF69AR22). Além disso, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR23, ao propor aos alunos que explorem e criem uma composição utilizando sons diversos, como os do corpo ou de instrumentos sonoros, expressando-se de maneira coletiva e colaborativa, para exercitar a prática artística em música.

Etapa 4

Ensaios

- 1▶ Depois de criar a letra, o acompanhamento e a melodia da canção, você e os colegas do grupo devem ensaiá-la bastante. O ensaio é importante para a preparação de qualquer espetáculo musical. Neste momento, os músicos se preparam para a apresentação repetindo a *performance* até que ela esteja bem treinada e que todos consigam executá-la com confiança.
- 2▶ Durante os ensaios, lembrem-se de que existem funções diferentes dentro de uma banda. Assim, alguns alunos do grupo podem ficar responsáveis por cantar a letra e outros por realizar o acompanhamento.
- 3▶ Se possível, procurem fazer alguns registros em áudio ou em vídeo dos ensaios do grupo, a fim de analisar o desempenho de vocês.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

Etapa 5

Planejamento da apresentação

- 1▶ Quando o período de ensaios tiver terminado, planejem como será a apresentação de todas as bandas da turma.
- 2▶ Conversem com o professor sobre a data, o horário e o local da apresentação. Depois, dividam-se para organizar os detalhes. Alguns alunos podem ficar responsáveis pela montagem do palco, outros pela decoração e montagem de cenários, etc.
- 3▶ Os membros de cada banda devem decidir o figurino que será utilizado na apresentação e os objetos que serão usados para enfeitar o palco, se necessário.

Etapa 6

Apresentação

- 1▶ Depois que os detalhes da apresentação estiverem decididos, convidem os colegas da escola, os professores, os familiares e a comunidade escolar para assistirem ao espetáculo. Vocês podem elaborar cartazes e convites para divulgar o evento.
- 2▶ Sob a orientação do professor, definam a ordem de apresentação das bandas e escolham os responsáveis pela organização do palco antes e depois de cada exibição.
- 3▶ No dia do evento, lembrem-se de chegar ao local da apresentação com antecedência para ter tempo de se prepararem. Bom espetáculo!

Etapa 7

Registro

Combinem com o professor quais alunos da turma serão responsáveis por gravar as apresentações em vídeo. Vocês podem usar a câmera do telefone celular, por exemplo. Depois, transfiram o material para um CD ou DVD e guardem o registro no portfólio.

Etapa 8

Troca de ideias

Depois de todos terem se apresentado, forme uma roda com os colegas para conversar sobre a produção de vocês. Sugermos as questões abaixo para iniciar o bate-papo.

- Qual foi a parte mais difícil da atividade? E em qual etapa você teve mais facilidade?
- Você achou que a letra e o acompanhamento expressaram as intenções do grupo? Por quê?

Fio da meada

O que vimos

Continuando nosso projeto, neste capítulo refletimos sobre nossas relações com os outros tendo a música como ponto de partida. Buscando mais respostas para a pergunta **A arte pode expressar nossas relações?**, entre outras coisas, estudamos:

- o silêncio absoluto não existe e todo e qualquer lugar tem uma paisagem sonora;
- os sons podem ser caracterizados com base em quatro parâmetros: timbre, intensidade, altura e duração;
- o *rock* é um gênero musical que possui uma raiz afro-americana e se originou do *blues*;
- o mesmo ritmo pode ter diversos andamentos, ou seja, diversas velocidades;
- o ritmo do *rock* tem uma pulsação organizada a cada quatro tempos.

É hora de retomar o portfólio

Agora, volte ao seu portfólio e relembre tudo o que você estudou neste capítulo. Depois, elabore um registro escrito contando suas impressões sobre seu processo de aprendizagem. Você pode começar refletindo sobre as questões a seguir.

- 1▶ Depois do que vimos neste capítulo, o que você aprendeu sobre música? De que forma essa linguagem se relaciona à pergunta norteadora da unidade?
- 2▶ Como você se sentiu ao realizar as experimentações propostas ao longo do capítulo? De quais delas você mais gostou de participar? Por quê?
- 3▶ Você ficou satisfeito com a produção artística realizada ao final do capítulo? Como foi a experiência de compor uma canção e criar seu acompanhamento musical?
- 4▶ Quais foram suas maiores dificuldades neste capítulo? Por quê? Como você buscou superá-las?

O que vem por aí

Para terminar o projeto desta unidade, vamos estudar mais uma forma de arte que envolve artista, obra e público para continuar refletindo sobre as nossas relações. A seguir, no fechamento da unidade, nós vamos:

- conhecer uma artista que aborda o tema das relações humanas e um pouco de sua vida e de sua obra;
- estudar elementos que compõem as obras de arte dessa artista;
- criar um produto final com base no que você estudou nesta unidade.

Fio da meada

Organize grupos de até seis integrantes e peça que leiam os tópicos listados. Em seguida, oriente-os para que registrem em uma cartolina quais foram os conteúdos, as atividades e os trabalhos realizados que se relacionam com cada um dos tópicos. Sugira que folheiem os livros, relacionando as seções dos capítulos e seus conteúdos a cada uma das aprendizagens listadas. Essa estratégia é interessante para que retomem o percurso do capítulo e identifiquem de que maneira cada tópico de estudo foi desenvolvido.

Como forma de acompanhar as aprendizagens dos alunos, retome as habilidades trabalhadas e os conteúdos do bimestre com a turma, analisando seus portfólios e a participação em sala a partir dos seguintes critérios observáveis:

- Os alunos reconhecem e distinguem os elementos característicos da linguagem musical estudados nas escutas, nas atividades e nas apreciações?
- Os alunos utilizam elementos constitutivos da linguagem musical em suas experimentações e produções (improvisações e composições) de maneira consciente?

- ▼ Os alunos avaliam o uso dos parâmetros sonoros em suas produções, reconhecendo suas estratégias de composição?

- Os alunos comparam e avaliam os resultados de suas pesquisas e experimentações com fontes sonoras diversas, na busca de soluções para expressar suas ideias e sentimentos?

Para que os estudantes produzam suas reflexões individuais, proponha que, ainda em grupos, retomem seus portfólios e discutam entre si para identificarem quais atividades, leituras e conteúdos do capítulo se relacionam a cada uma das aprendizagens pretendidas.

Em seguida, leia as questões de **É hora de retomar o portfólio** com os estudantes e proponha que cada grupo as discuta separadamente, sempre se apoiando em suas anotações e portfólios. Ao final das conversas, peça que um ou dois integrantes de cada grupo compartilhem as reflexões com a turma. Nesse processo, sistematize as contribuições de todos na lousa e peça que anatem os principais pontos em seus cadernos ou em uma folha a parte. Em seguida, auxilie os alunos na elaboração dos textos individuais que devem ser arquivados nos portfólios.

Ao final, retome com a turma a lista de tópicos de estudos apresentada na Introdução da unidade, bem como outros pontos levantados pelos próprios estudantes. Oriente-os a agregar a essa lista os tópicos indicados no **Livro do Estudante** e pergunte a eles se imaginam outros para que também se somem à lista.

Para concretizar os tópicos de estudos listados, procure promover mais atividades, por exemplo, fazendo visitas culturais e técnicas, convidando profissionais para ir à escola a fim de serem entrevistados pelos alunos, entre outras possibilidades.

A arte pode expressar nossas relações?

Unindo as pontas

Habilidades da BNCC (p. 170-171)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

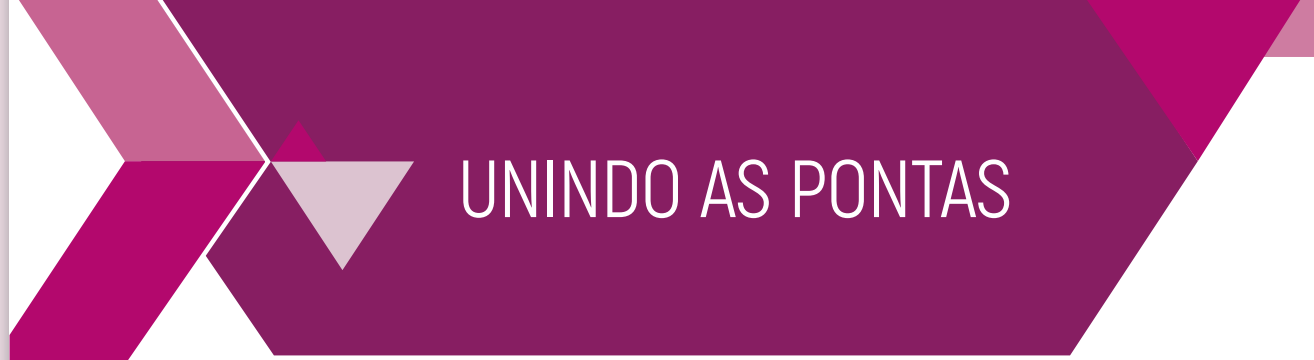
Neste final de unidade, a questão norteadora **A arte pode expressar nossas relações?** é retomada para propor aos estudantes a realização de uma produção artística que parta da reflexão sobre essa temática e lance mão dos conhecimentos construídos ao longo dos estudos da unidade.

Comece pedindo aos alunos que se organizem em roda. Depois, passe a analisar com eles as imagens desta dupla de páginas e, antes de ler o texto, lance as questões do **Livro do Estudante** sobre o que foi estudado até o momento.

Para responder à primeira questão da página 170, oriente-os a trabalhar com os portfólios para retomarem os principais aspectos do espetáculo de dança *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, e da canção “Máscara”, da cantora e compositora Pitty, que se relacionam à temática desenvolvida na unidade.

As demais questões têm o intuito de fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o que será apresentado nesta etapa do projeto. Dê um tempo para que eles discutam, trazendo à tona os conhecimentos prévios sobre as linguagens artísticas. Se achar pertinente, você também pode retomar o que foi estudado na Unidade 1 deste livro a fim de que eles possam fazer novas conexões.

Depois dessa conversa inicial, peça a alunos voluntários que leiam o texto, que relembra aspectos estudados nesta unidade. Proponha outra discussão acerca das relações entre as pessoas atualmente. Pergunte aos alunos de que forma eles mantêm contato



UNINDO AS PONTAS

A arte pode expressar nossas relações?

No decorrer desta unidade, vimos como a arte pode nos fazer refletir sobre nossas relações com outras pessoas, com nós mesmos e até com a própria arte.

Veja as imagens a seguir, que mostram uma cena do espetáculo de dança *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, e a cantora Pitty, compositora e intérprete da canção “Máscara”. Ao observá-las, procure relembrar os estudos e reflexões realizados a partir de cada uma delas.



Fabio Brazil/Caleidos Cia. de Dança

Cena do espetáculo de dança *Ares familiares*, da Caleidos Cia. de Dança, 2009.



Aniel Martini/Hier Flash

A cantora Pitty durante uma apresentação em São Paulo (SP), 2015.

🗨️ Agora, converse com o professor e os colegas:

- O que você mais gostou de estudar até aqui? Por quê?
- Além da temática dos espetáculos e das músicas, de que outros jeitos você acha que essas linguagens artísticas podem nos ajudar a refletir sobre nossas relações?
- Você acha que a arte nos põe em contato com outras pessoas? Por quê? **Respostas pessoais.**

Também vimos que os sons estão por toda parte e que as canções, por meio de suas letras e melodias, podem expressar o que pensamos e sentimos a respeito das mudanças pelas quais passamos, das nossas relações e do respeito que devemos ter às diferenças.

Partindo desses exemplos, em nosso percurso percebemos que a arte pode nos levar a refletir sobre nossas relações com os outros. Mas será que ela também pode nos ajudar a nos relacionar melhor com aqueles que estão a nossa volta e com a vida?

170 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

com amigos, colegas e familiares, se eles fazem uso de tecnologia, se costumam se encontrar, em que momentos isso acontece e se eles acham que a tecnologia pode beneficiar as relações entre as pessoas. Dê tempo para que eles relatem suas experiências com a presença das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação em seu cotidiano.

A partir dessa reflexão, converse com a turma sobre aspectos positivos e negativos do uso da tecnologia em nossas relações interpessoais. Nesse momento, é importante que eles

ponderem ambos os lados e que defendam suas opiniões com argumentos. Pergunte a eles, por exemplo, sobre os espaços de convívio em que a arte está presente, como *shows* musicais, que podem, ao contrário, transformar-se de certo modo em espaços de isolamento social devido ao uso excessivo de tecnologias, como os *smartphones*. Fale também do papel da interatividade proporcionada pelos novos recursos tecnológicos em diversas instâncias da vida contemporânea, como a comunicação entre pessoas que estão fisicamente distantes, ▶

Quando nos perguntamos sobre nossa relação com os outros, estamos nos referindo a nossas relações interpessoais e aos nossos encontros com as outras pessoas. Atualmente, esses encontros têm sido cada vez mais mediados pelas novas tecnologias. Para perceber isso, basta pensar no tempo que passamos conectados às redes sociais, por exemplo. Quem já não passou muito mais tempo no mundo virtual do que na “vida real”?

Seja de maneira positiva, seja negativa, não dá para negar quanto as tecnologias digitais de informação e de comunicação vêm alterando o modo como nos relacionamos com os outros. Se, por um lado, elas nos possibilitam a comunicação quase instantânea com quem está distante, até mesmo em outras cidades ou países, por outro, elas podem acabar nos afastando de quem está perto, já que os contatos presenciais se tornam menos frequentes: não nos encontramos, não nos olhamos, nem nos tocamos como antes.

Foi pensando nesse distanciamento das nossas sensações e de nossa relação com o próprio corpo e com o corpo das outras pessoas que, já na década de 1960, muito antes do surgimento e da popularização de várias das tecnologias que fazem parte da nossa vida hoje, a artista brasileira Lygia Clark (1920–1988) começou a criar manifestações artísticas híbridas que questionam as nossas relações interpessoais.

Para começar a conhecer esse trabalho, observe a imagem a seguir, que mostra a obra *Diálogo: óculos*, criada por Lygia Clark, em 1968.

► **híbrido:** que é composto de elementos diferentes. No caso da arte, de diferentes linguagens artísticas.



Cedida por Associação Cultural 'O Mundo de Lygia Clark' Coleção particular

▼
Diálogo: óculos,
de Lygia Clark,
1968.

🗨️ Converse com o professor e os colegas:

- O que você vê na imagem? O que as pessoas estão fazendo?
- Como você se sentiria usando esse objeto?
- Como você acha que as pessoas da imagem estão se sentindo?
- O que elas podem estar vendo?

Respostas pessoais.

UNINDO AS PONTAS < 171

► que é possível por meio da internet. Pergunte à turma em quais situações, normalmente, interagimos com outras pessoas por meio da tecnologia.

Após essa conversa, peça aos alunos que observem a imagem da obra *Diálogo: óculos* e leiam a legenda. Proponha as perguntas da página 171 e deixe que os alunos exponham suas impressões sobre a obra. Depois, comente com eles que, antes mesmo da popularização das novas tecnologias digitais da in-

formação e da comunicação, artistas como Lygia Clark propunham obras que propiciavam a relação do público entre si por meio de dispositivos tecnológicos.

A partir da apreciação e da análise de *Diálogo: óculos*, você pode perguntar aos alunos, verificando se antecipam o que será visto nas páginas seguintes: “Em que linguagem artística vocês acham que Lygia Clark criou suas obras?”; “Quais recursos ela utilizava?”; “Qual seria o papel do corpo e da expressão corporal em seu trabalho?”.

► Neste momento, retomamos conteúdos e habilidades que foram trabalhadas no decorrer desta unidade e, ao apresentarmos a obra de Lygia Clark, damos continuidade ao desenvolvimento da habilidade de artes visuais EF69AR01, ao apreciar e analisar a arte relacional dessa artista, levantando hipóteses sobre sua poética para exercitar o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR31, ao relacionarmos a produção de Lygia Clark às diferentes dimensões da vida, em especial da vida social, para que os alunos ampliem conhecimentos sobre as práticas artísticas, e a habilidade EF69AR32, uma vez que damos início à reta final do Projeto de Trabalho da unidade.

Habilidades da BNCC
(p. 172-179)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01) (EF69AR02)

Elementos da linguagem
(EF69AR04)

Materialidades
(EF69AR05)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Explore com os alunos o conceito de **proposição** artística presente na obra de Lygia Clark, que muitas vezes é também referido como **proposição participacional**. Esse aspecto da obra da artista será crucial nos estudos aqui realizados e também na criação do produto final do Projeto de Trabalho a ser concretizado pelos alunos.

Assim como outros artistas contemporâneos, Lygia Clark explora a intersecção dos meios de expressão artística e a interatividade em seu trabalho. Como característica específica de sua obra e poética, a artista aproxima o corpo, por meio da proposição, do contato, dos materiais do cotidiano e da participação do público. Sua obra estabelece um diálogo interessante com as formas de interatividade do mundo contemporâneo. Além disso, seu trabalho desmistifica a ideia de que arte é difícil, hermética e que demanda estudos aprofundados para sua compreensão.

No decorrer da apreciação e da análise de suas obras, nestas páginas e nas seguintes, incentive os alunos a desvelar o caráter participacional das proposições. O trabalho de Lygia Clark, apesar de uma sólida fundamentação teórica, é interativo: ele existe como proposição de aproximação e integração com o público. Todas as referências que a artista busca em seu trabalho são para alimentar sua própria criação.

Assim, comece pedindo aos alunos que leiam o texto e que observem a imagem apresentada na página 172 e explore as perguntas. Em seguida, incentive-os a tentar descrever qual é a proposição da artista na obra *O eu e o tu*. Além

A arte de Lygia Clark

A obra *Diálogo: óculos* é uma **proposição** de Lygia Clark. As proposições criadas pela artista são uma série de objetos que nasceram do seu interesse pela interação humana e pela comunicação das pessoas consigo mesmas e com os outros. Essas criações ficaram conhecidas como **objetos relacionais**.

Observe a imagem de outro objeto relacional criado por Lygia. A obra chama-se *O eu e o tu* e faz parte da série Roupas-corpo-roupa.

A **proposição** é uma forma de arte que convida o público a interagir com uma obra vivendo uma experiência ou realizando uma ação, geralmente usando o corpo.



Cedida por Associação Cultural 'O Mundo de Lygia Clark' / Coleção particular

▷ *O eu e o tu*, de Lygia Clark, 1967. A proposição faz parte da série Roupas-corpo-roupa.

🗨️ Converse com o professor e os colegas:

- O que você vê nessa imagem? O que as pessoas estão fazendo?
- Como você acha que as pessoas estão se sentindo? Por quê?
- O que você sentiria se experimentasse essa obra? **Respostas pessoais.**

Essa proposição consiste de vestimentas de plástico com capuzes que cobrem os olhos dos participantes e busca estimular o contato das pessoas umas com as outras por meio do tato. Quando tateiam os uniformes, os participantes encontram aberturas que permitem sentir partes do corpo do outro, como o tronco, a barriga e as pernas. Essas aberturas são fechadas por zíperes, o que dificulta a passagem das mãos. Isso porque, para a artista, o zíper podia representar as cicatrizes que temos, que escondem feridas e sentimentos e que marcam a nossa história.

172 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?


das questões da página, você pode lançar mais algumas, como: “Por que a vestimenta tem partes que cobrem os olhos?”; “Será que isso pode nos ajudar a perceber melhor as coisas pelo tato? Por quê?”. Deixe que os alunos criem hipóteses sobre a obra por meio dessas e de outras questões e, em seguida, dê continuidade à leitura.

É importante frisar aos alunos que essas proposições de Lygia Clark ganham sentidos e significados quando estão em interação com o público. Portanto, apresentam sentidos diversos, que

podem variar de acordo com a vivência de cada um com a arte. Dessa forma, explique a eles que não existe apenas uma interpretação para as obras e que o exercício de tentar se imaginar em relação com elas pode ajudá-los a criar sentidos.

Esses e outros trabalhos de Lygia Clark tornaram-se um marco na história da arte do século XX. A característica mais marcante de sua obra foi a busca pela interatividade com o público. Conforme se afastava dos suportes mais tradicionais das artes visuais, como telas e molduras, mais a artista se aprofundava nas experiências envolvendo esse conceito de participação.

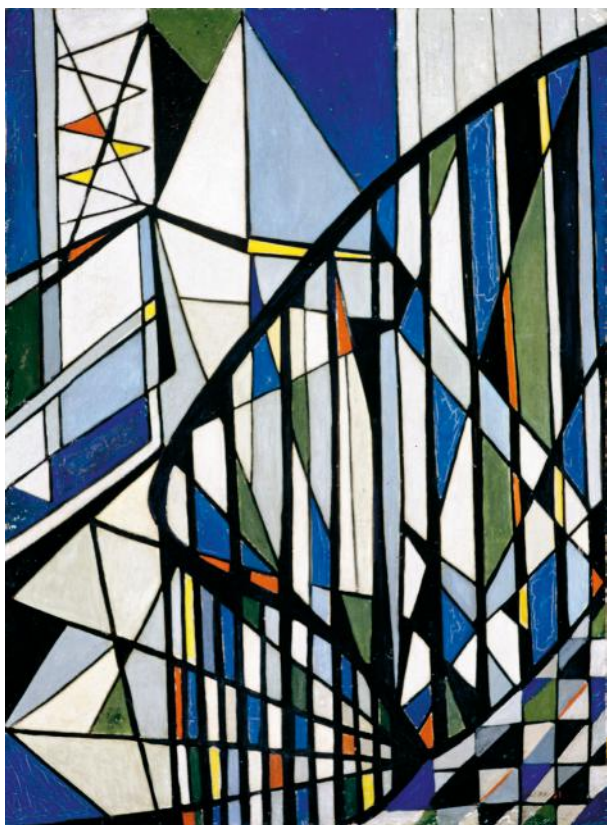
No decorrer de sua trajetória, Lygia Clark passou a classificar seus trabalhos como **antiarte**.

-  Você já tinha ouvido esse termo? O que acha que ele significa? **Respostas pessoais.**

Para entender melhor o que é antiarte, vamos conhecer um pouco mais da vida e da obra de Lygia Clark.



A trajetória de Lygia Clark

No início de sua carreira, por volta de 1950, Lygia produzia principalmente pinturas geométricas. Com tinta a óleo, ela pintava quadros inspirados em seus filhos e também gostava muito de pintar escadas. Observe a imagem a seguir.



Fernando Aurélio Silveira/Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"/Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo, SP

► Escada, de Lygia Clark, 1951 (óleo sobre tela, 98 cm x 72 cm).

-  Você consegue enxergar uma escada nessa pintura?
-  Que sensação você tem ao observar essa imagem? **Respostas pessoais.**

Em 1954, a artista uniu-se a outros artistas para formar o Grupo Frente, no Rio de Janeiro. Na época, os integrantes do grupo estavam interessados em tirar a pintura de seus suportes tradicionais, como a tela de tecido, por exemplo.

Incentive os alunos a levantar hipóteses sobre o conceito de antiarte presente no trabalho de Lygia Clark. Procure, no momento dessa discussão, promover reflexões sobre esse termo considerando a arte relacional que a artista propõe. Pergunte a eles: “O que é arte para vocês?”; “E o que significa ser artista?”; “Nas proposições que vocês viram, vocês acham que as obras podem ser apreciadas se não tiverem a participação das pessoas?”; “Será que o termo ‘antiarte’ tem alguma relação com isso? Por quê?”. Deixe que os alunos exponham suas impressões e estimule-os a anotá-las no caderno ou em uma folha à parte, para que possam retomar essas anotações ao final do projeto. Explique que o conceito de antiarte será construído com eles à medida que forem estudando a trajetória da artista.

Nesta dupla de páginas, desenvolvemos a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar as obras de Lygia Clark, de modo a ampliar a experiência dos alunos com diferentes formas das artes visuais e estimular a percepção, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético deles. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR02, ao analisar as proposições e a pintura da artista com os alunos, começando a levantar hipóteses sobre seus contextos de produção. Por meio dos exercícios de leitura de imagem propostos, também desenvolvemos a habilidade EF69AR04, ao incentivar os alunos a analisar os elementos constitutivos das artes visuais na apreciação das produções de Lygia Clark, aprimorando, assim, a capacidade de leitura das obras com relação a forma e conteúdo.

Ao apresentar aos alunos o contexto de produção de Lygia Clark, que está relacionado ao Grupo Frente, retome os conteúdos vistos na Unidade 1 sobre os parangolés de Hélio Oiticica e suas propostas de pinturas que saíam dos suportes convencionais e ganhavam o espaço. Essa é uma forma de estabelecer nexos entre os conhecimentos construídos anteriormente e os que estão sendo trabalhados agora.

Se achar pertinente, comente com os alunos que Lygia Clark foi uma das fundadoras do Grupo Frente e destaque o importante papel que a artista teve no desenvolvimento das propostas desse grupo.

Proponha um momento de leitura das imagens, com perguntas como: “Que tipos de trabalho são esses?”; “Como podemos classificá-los: pinturas, esculturas, *performances*?”; “Há semelhanças com propostas de trabalhos de outros artistas que você conhece? Quais?”.

Estimule os alunos a refletir sobre a materialidade das obras, perguntando, por exemplo: “Por que a artista compôs obras de arte com materiais como madeira e metal?”; “Vocês já viram outras obras de arte feitas com esses materiais? Como elas eram?”; “Esses materiais são geralmente usados em obras de arte tridimensionais, como as esculturas?”. Incentive-os a explorar as próprias vivências com a arte e faça a mediação de forma que eles percebam que a materialidade influencia a proposta do grupo de criar obras para ganhar outros espaços.

É importante que os estudantes compreendam como as experimentações da artista estão marcadas por tendências da chamada contracultura da década de 1960, que buscava alternativas de visões de mundo e de sociedade.

Neste momento, você também pode expandir os exemplos de artistas que problematizam as linguagens da arte empreendendo pesquisas que tiveram alguns interesses em comum com Lygia Clark. Os poetas concretos brasileiros são ótimos exemplos para se estudar as

Com o Grupo Frente, Lygia dedicou-se ao estudo do espaço e da **materialidade**. Como consequência, suas obras não se limitavam mais ao espaço das molduras e passaram a formar um conjunto com as paredes nas quais eram expostas.

A **materialidade** refere-se a tudo aquilo que torna uma obra de arte perceptível, concreta, que a materializa. Os suportes e os materiais utilizados em uma pintura ou em uma escultura, por exemplo, fazem parte da materialidade dessas obras.

Cedida por Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"/Coleção particular

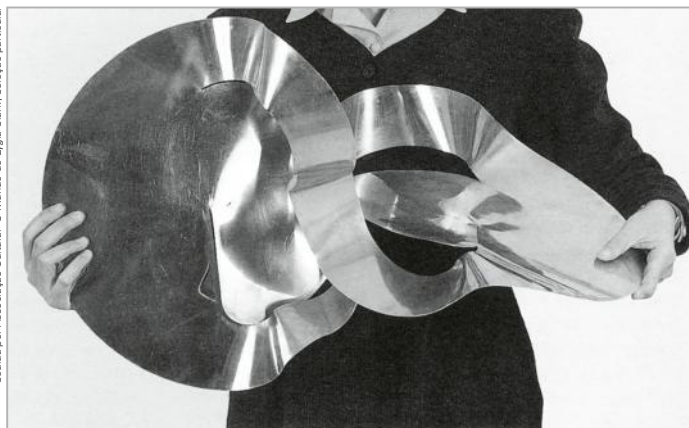


Lygia Clark posa ao lado da obra *Unidades (nº 1 - nº 7)*, em 1959. O trabalho foi produzido na fase da artista que vai de 1955 a 1958.

Cada vez mais, as obras de Lygia queriam “ganhar espaço” e, assim, em 1959, nasceram os *Casulos*. Feitas de metal, as obras dessa fase já buscavam a tridimensionalidade, mas ainda eram fixadas nas paredes.

Em 1960, Lygia iniciou a série *Bichos*. Foi com ela que a artista começou a buscar a interatividade com o público. Nessa série, as obras saíram da parede e invadiram o espaço. A proposta da artista era deixar de ser a protagonista da arte, dando ao público um papel importante de propositos em suas criações.

Cedida por Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"/Coleção particular



Bicho - O dentro é o fora, de Lygia Clark, 1963.



Casulo, de Lygia Clark, 1959 (nitrocelulose sobre lata, 42,5 cm x 42,5 cm x 26 cm).

Mark Moraes/Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"

174 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

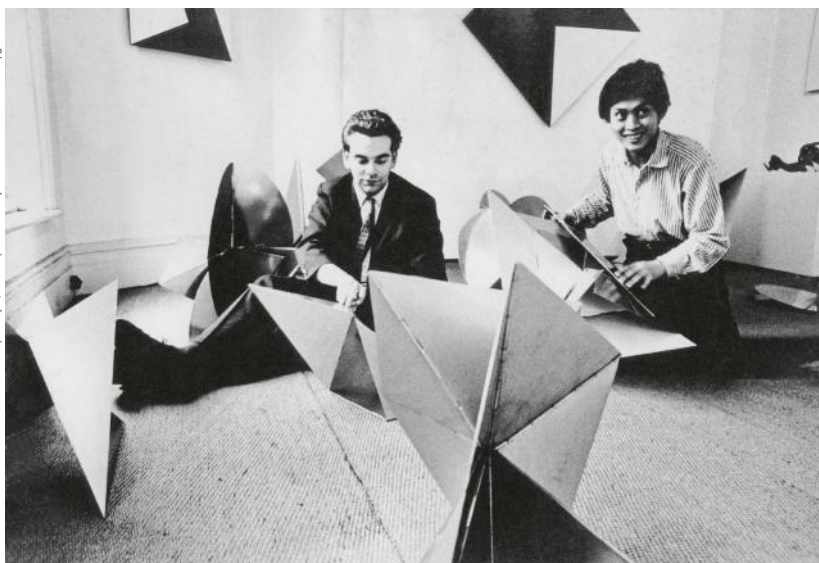
transposições de linguagens, como Augusto de Campos [1931-], Haroldo de Campos [1929-2003], Décio Pignatari [1927-2012] e Ferreira Gullar [1930-2016], e artistas de obras mais recentes, como o músico e poeta Arnaldo Antunes [1960-]. Nas artes visuais, um exemplo é Hélio Oiticica, que já foi objeto de estudo no Capítulo 2 deste volume.

Ao apresentar a obra da série *Bichos* aos alunos, peça a eles que observem suas formas e sua materialidade e que pensem novamente sobre a proposta da artista, perguntando: “Ao criar

uma escultura que pode mudar de forma ao ser manipulada pelas pessoas, vocês acham que a artista também trata da relação entre arte, vida, artista e público? Por quê?”.

As obras da série *Bichos* consistiam em placas de metal unidas por dobradiças. A ideia era que o público as manipulasse livremente, criando novas formas. Essa possibilidade de variação fazia com que as obras estivessem em constante transformação. Vem daí o nome *Bicho*, que remete a um ser vivo, a algo que tem vida.

Reprodução/Cedida por Associação Cultural 'O Mundo de Lygia Clark'



▶ Paul Keller e David Medalla manipulando a obra *Bicho*, em 1960.

Com essa série, Lygia Clark ganhou o prêmio de melhor escultura nacional durante a VI Bienal de São Paulo, em 1961, e tornou-se uma das pioneiras dessa forma de arte que previa a participação do público.

Ainda na década de 1960, depois das experimentações com materiais duros e frios, como a madeira das telas e o metal das esculturas, Lygia passou a pesquisar matérias-primas diferentes, como a borracha. Foi com esse material que ela criou *Obra mole*, em 1964. Observe uma imagem dessa obra a seguir.

▶ **pioneiro**: precursor; que anuncia algo novo, que se antecipa a algo ou a alguém.

Cedida por Associação Cultural 'O Mundo de Lygia Clark'; Coleção particular



▶ *Obra mole*, de Lygia Clark, 1964.

Sugestão de leitura complementar

CLARK, Lygia. O mundo de Lygia Clark. 1960 – *Bichos*. Disponível em: <www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=15>. Acesso em: 19 set. 2018.

Apresentamos aqui a sugestão de um texto de Lygia Clark sobre a série *Bichos* e sua proposta. Se achar produtivo, acesse o *link* e leia esse texto para os alunos, a fim de que eles possam refletir mais sobre as produções da artista e ampliar o repertório de seus processos de criação.

Nesta dupla de páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR04, ao analisar os elementos que constituem as obras de Lygia Clark apresentadas, a fim de aprimorar a apreciação estética dos alunos. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR05, uma vez que analisamos a materialidade de suas obras para compreender as proposições da artista e verificar as possibilidades de criação em artes visuais. Além disso, desenvolvemos a habilidade EF69AR31, ao relacionar as produções de Lygia Clark às diversas dimensões da vida, em especial a estética, a cultural, a social e a histórica.

Comece o trabalho com esta dupla de páginas solicitando aos alunos que observem a imagem de *Caminhando* antes de ler o texto e que reflitam sobre ela. Você pode incentivá-los propondo questões como: “O que vocês veem na imagem?”; “O que a pessoa está fazendo?”; “Que materiais você consegue identificar?”; “Que tipo de obra de arte é essa?”. Dê tempo para que os alunos se manifestem livremente e, em seguida, peça a um aluno voluntário que leia o texto para que eles confirmem ou não as hipóteses que levantaram.

Sugestão de atividade complementar

É interessante que os alunos possam vivenciar um pouco da proposta da artista em *Caminhando*. Por isso, sugerimos que você assista ao vídeo “Caminhando – 1964/2012”, disponível em: <www.youtube.com/watch?v=3S-P-uT5DQLM>, acesso em: 19 set. 2018. Depois, promova uma atividade de recriação dessa proposta. Para isso, leve antecipadamente para a aula tiras de papel sulfite de mais ou menos 7 cm de largura por 60 cm de comprimento e peça aos alunos que levem cola e tesoura com pontas arredondadas. Oriente-os a colar as extremidades da fita de forma torcida, criando uma argola, conforme mostra o vídeo. Depois, solicite a cada aluno que recorte a fita de maneira longitudinal, por todo seu comprimento, e converse com eles sobre a experimentação.

Para iniciar a conversa, pergunte: “No momento em que vocês estavam recortando, tiveram de fazer escolhas? Como foram essas escolhas?”; “Que sentidos vocês atribuem a essa proposição?”; “De que forma essa obra traz à tona a questão das nossas relações?”. Deixe que eles se expressem sobre a vivência que tiveram.

Também em 1964, Lygia criou *Caminhando*, outro trabalho importante em sua trajetória. Com essa obra, a artista convidava as pessoas a recortar uma fita de Moebius, também conhecida como fita de Möbius. Essa fita é uma tira de papel torcida, cujas extremidades são coladas, formando uma volta no meio, o que faz com que não saibamos ao certo qual é o lado de dentro e qual é o de fora.

Ao recortarem a fita e chegarem ao fim do recorte, os participantes precisavam escolher se continuavam recortando pela direita ou pela esquerda. Com essa proposta, a artista inaugurava uma nova fase na sua criação, em que o corpo passou a ser o foco de seu interesse, uma vez que a arte se dá pela atuação.



Reprodução/Cedida por Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"

▷ *Caminhando*, de Lygia Clark, 1964.



Peter Hermes Furlan/Shutterstock

▷ Modelo de fita de Moebius.

+ Saiba mais

A fita de Moebius recebeu esse nome após ter sido estudada, em 1858, pelo matemático alemão August Ferdinand Möbius (1790-1868). Sua principal propriedade é que nela não existe lado de dentro ou de fora. Por isso, uma de suas aplicações é em equipamentos mecânicos que utilizam fitas ou correias, pois diminui o desgaste desses componentes.

Essa imagem simbólica também aparece em trabalhos de outros artistas. Um exemplo é a obra *Unidade tripartida*, do artista suíço Max Bill (1908-1994). Observe a imagem ao lado.

- 🗨️ Você consegue identificar a fita de Moebius nessa escultura?

Resposta pessoal.

Unidade tripartida, de Max Bill, ▷
de 1948-1949 (aço inoxidável,
de 114 cm × 88,3 cm × 98,2 cm).



Revista Fênix/Tempo, Composição/Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Depois de *Caminhando*, como reflexo dessa nova fase da artista, surgiram os *Objetos relacionais*, criados entre 1966 e 1968. Neles, sacos plásticos, pedras, conchas, luvas, entre outros objetos e materiais, foram usados para despertar sensações e fantasias nas pessoas que interagiam com as obras.

Com os *Objetos relacionais*, Lygia Clark passou a propor experiências mais amplas para o público, com o estímulo a outros sentidos, como o tato. Para a artista, a arte deveria ser feita em parceria com o público, por isso ela preferia chamar os artistas de propositores e as obras de arte de proposições.

Para Lygia e outros artistas da época, mais do que arte, o que importava era a antiarte. A antiarte era defendida por um grupo que queria promover uma “guerrilha artística”, isto é, uma luta que não usava a violência, mas, sim, a arte, para promover mudanças no meio artístico e também na sociedade. Nessa “guerrilha” um dos objetivos do artista (ou antiartista) era levar a arte para todos, nos mais diferentes lugares e momentos, propondo uma forma nova de nos relacionarmos com a arte.

Conheça a seguir alguns objetos relacionais criados por Lygia Clark nesse contexto.

Luvas sensoriais, de Lygia Clark, 1967. Dentro de cada luva havia uma textura diferente, que podia ser sentida por meio do tato.



Fotos: Cediada por Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"/Coleção particular



Respire comigo, de Lygia Clark, 1966. O objeto é um tubo que produz um barulho semelhante ao da respiração e que podemos sentir por meio da audição.



Máscaras sensoriais, de Lygia Clark, 1967. Assim como nas luvas, dentro de cada máscara havia uma textura diferente.

Pedra e ar, de Lygia Clark, 1966. Esse objeto propõe uma experiência com peso e leveza.

UNINDO AS PONTAS < 177

Incentive os alunos a explorar as demais imagens apresentadas e a refletir sobre as seguintes questões: “Como é a participação do público nessas obras?”, “Qual a importância dos espectadores para a realização das ideias da artista?”, “Esse exercício de leitura do conjunto da obra da artista permite aos estudantes que compreendam sua trajetória e o desenvolvimento de sua poética.”

A partir das obras da artista Lygia Clark, você pode discutir com os estudantes as relações entre artistas e sociedade. Retome com eles a ideia de antiarte e procure perceber como ela se expressa nas obras dessa artista, como uma certa dissolução das fronteiras entre arte e vida. Veja também o texto complementar apresentado a seguir sobre o termo “guerrilha artística”.

Nestas páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR01, ao apresentar outras obras de Lygia Clark e realizar com os alunos a apreciação e a análise delas por meio das imagens, de forma a ampliar a experiência deles com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Da mesma forma, seguimos desenvolvendo a habilidade EF69AR02, ao estimular a análise de diferentes estilos visuais de Lygia Clark, contextualizando-os dentro de suas fases de produção, para que os alunos possam relacionar os contextos aos processos de criação da artista. Também continuamos o trabalho com a habilidade EF69AR05, ao analisar as proposições e a arte relacional de Lygia Clark como formas de expressão artística, de modo a ampliar o repertório deles sobre as possibilidades de criação em artes visuais.

Texto complementar

O artista, hoje, é uma espécie de guerrilheiro. A arte, uma forma de emboscada. Atuando imprevisivelmente, onde e quando é menos esperado, de maneira inusitada (pois tudo pode transformar-se, hoje, em arma ou instrumento de guerra ou de arte) o artista cria um estado permanente de tensão, uma expectativa constante. Tudo pode transformar-se em arte, mesmo o mais banal evento cotidiano. Vítima constante da guerrilha artística, o espectador vê-se obrigado a aguçar e ativar seus sentidos (o olho, o ouvido, o tato, o olfato,

agora também mobilizados pelos artistas plásticos), sobretudo, necessita tomar iniciativas. A tarefa do artista-guerrilheiro é criar para o espectador (que pode ser qualquer um e não apenas aquele que frequenta exposições) situações nebulosas, incomuns, indefinidas, provocando nele, mais que o estranhamento ou a repulsa, o medo. E só diante do medo, quando todos os sentidos são mobilizados, há iniciativa, isto é, criação.

MORAIS, Frederico. Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, ano 64, v. LXIV, n. 1, p. 45-59, jan./ fev. 1970.

Antes de ler o texto do boxe **Saiba mais** com os alunos, peça a eles que observem a imagem apresentada da obra *Pedra e ar*, de Lygia Clark (página 177), e estimule-os a falar sobre a obra, perguntando: “O que vocês veem?”; “De que materiais é feita essa obra?”; “O que vocês acham que sentiriam ao tocá-la?”; “Por que será que ela tem esse nome?”. Deixe que eles compartilhem opiniões e, em seguida, peça a um aluno que leia o texto e ajude-os a ler a letra da canção e sua tradução.

Aproveite o conteúdo interdisciplinar e verifique a possibilidade de promover um trabalho em conjunto com o professor de Língua Inglesa. Enquanto você trabalha conteúdos específicos de Arte, pode relacionar a letra da canção e seu contexto de produção a aspectos de língua estrangeira, como pronúncia e escrita.

Se possível, promova a escuta da canção e retome conteúdos sobre os elementos constitutivos da música que foram vistos no Capítulo 4 deste volume. Se achar produtivo, você também pode promover um momento de canto da canção com os alunos.

Depois da apreciação e da análise da música, converse com os alunos a respeito das possíveis relações entre ela e a obra de Lygia Clark.

Comente com os alunos que tanto nas propostas de Lygia Clark quanto em outras produções da arte contemporânea já não existe mais uma separação tão rígida entre as diversas linguagens artísticas. Destaque também as diversas formas de produções artísticas contemporâneas em que o corpo exerce papéis variados e múltiplos, seja na dança, no vídeo, nas *performances*, instalações ou nos diversos tipos de obras participativas ou interativas como os trabalhos de Lygia Clark.

Palavra de artista

“Se a pessoa, depois de fazer essa série de coisas que eu dou, se ela consegue viver de uma maneira mais livre, [...] se expressar melhor, amar melhor, comer melhor, isso no fundo me interessa muito mais como resultado do que a própria coisa em si que eu proponho a vocês.”

ABERTURA da mostra Nova Escultura Brasileira | Até 01 de janeiro, no Rio de Janeiro. *Prêmio PIPA*, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.premiopipa.com/2011/11/abertura-da-mostra-nova-escultura-brasileira-dia-18-de-novembro-no-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

+ Saiba mais

O músico, produtor e escritor brasileiro Caetano Veloso conheceu a obra de Lygia Clark em Paris, em 1971, quando vivenciou as proposições da artista. Como fruto dessa experiência, criou uma canção em homenagem à obra *Pedra e ar*. Leia a letra a seguir.

If you hold a stone

If you hold a stone, hold it in your hand [Se você segurar uma pedra, mantenha-a em sua mão]

If you feel the weight, you'll never be late [Se você sentir o peso, você nunca vai se atrasar]

To understand [Para entender]

But if you hold a stone, hold it in your hand [Mas, se você segurar uma pedra, mantenha-a em sua mão]

If you feel the weight, you'll never be late [Se você sentir o peso, você nunca vai se atrasar]

To understand [Para entender]

If you hold a stone [Se você segurar uma pedra], marinheiro só

Hold it in your hand [Mantenha-a em sua mão], marinheiro só

If you feel the weight [Se você sentir o peso], marinheiro só

You'll never be late [Você nunca vai se atrasar], marinheiro só

To understand... [Para entender...]

Mas eu não sou daqui

Marinheiro só

Eu não tenho amor

Eu sou da Bahia

De São Salvador

Eu não vim aqui

Para ser feliz

Cadê meu sol dourado

E cadê as coisas do meu país

VELOSO, Caetano. *If you hold a stone*. In: _____. *Caetano Veloso*. Santa Mônica: Universal Music, 1971. 1 LP. Faixa 4. (Trechos traduzidos).

- Após a leitura, converse com os colegas e o professor: Como essa letra dialoga com a obra de Lygia Clark?
Resposta pessoal.

178 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

Sugestão de vídeo

Se possível, assista ao vídeo “Água e conchas, objetos relacionais – 1966/2012”, para que os alunos possam ver um pouco dos objetos relacionais de Lygia Clark em interação com as pessoas. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ckQE04HKCE8>. Acesso em: 19 set. 2018.

Sobre a artista

Lygia Clark nasceu em Belo Horizonte, em 1920. A artista iniciou sua carreira aos 26 anos, no Rio de Janeiro. Aos 30, foi estudar na França e, quando retornou ao Rio de Janeiro, dois anos depois, foi uma das fundadoras do Grupo Frente.

Em 1959, participou da Primeira Exposição Nacional de Arte Neoconcreta, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio), com artistas como Lygia Pape (1927-2004), Amílcar de Castro (1920-2002), Sérgio de Camargo (1930-1990) e Ferreira Gullar (1930-2016), entre outros.

Entre os anos de 1960 e 1964 criou a série *Bichos*, com a qual buscava a participação do público, e começou a criar seus objetos relacionais. Entre seus trabalhos destacam-se: *Nostalgia do corpo* (1968), *A casa é o corpo: labirinto* (1968) e *Baba antropológica* (1973).

Entre 1970 e 1975, morou em Paris, onde lecionou no curso de Comunicação gestual na Faculdade de Artes Plásticas St. Charles da Universidade Sorbonne. Nesse período, desenvolveu diversas experiências com seus alunos, usando objetos relacionais. De volta ao Rio de Janeiro, dedicou-se ao estudo das possibilidades terapêuticas dos objetos relacionais.

Sua obra teve reconhecimento internacional, com exposições em diversas capitais ao redor do mundo. Faleceu em 1988, no Rio de Janeiro, aos 67 anos.



Reprodução/Ceidade por Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"


Lygia Clark.

Mundo virtual

Visite o [site oficial](http://www.lygiaclark.org.br) de Lygia Clark para saber mais de seu trabalho. Disponível em: <www.lygiaclark.org.br>. Acesso em: 24 abr. 2018.

terapêutico: que tem propriedades medicinais, curativas.

Pesquise

 Com dois colegas, faça uma pesquisa sobre outros objetos relacionais de Lygia Clark. Para isso, leia as orientações a seguir.

- 1▶ Você e seus colegas devem levantar informações sobre os materiais utilizados nas obras e sobre a forma como o público pode interagir com elas. Lembrem-se de anotar a data em que foram produzidas e as técnicas utilizadas. É importante que vocês utilizem fontes confiáveis. O [site oficial](http://www.lygiaclark.org.br) da artista pode ser um bom ponto de partida.
- 2▶ Seleccionem algumas imagens representativas dos objetos relacionais pesquisados e que mostrem a interação do público com eles.
- 3▶ Depois, apresentem o trabalho à turma em forma de seminário. Se possível, utilizem recursos como cartazes e *slides* para complementar a apresentação.

Sugestão de filme

Arquivo para uma obra-acontecimento. Direção de Suely Rolnik. Brasil, 2011, 76 min.

Para conhecer mais a obra de Lygia Clark e sua influência para a produção contemporânea, em especial a produção musical "If you hold a stone", de Caetano Veloso, sugerimos que você assista a esse documentário, que traz uma entrevista com esse artista.

Pesquise

Na internet, há diversos vídeos de registros de *performances* e ações de Lygia Clark, assim como muitas entrevistas concedidas pela artista. Seria muito interessante assistir a alguns deles com a turma para ver como suas propostas aconteciam e de que forma os envolvidos participavam delas, assim como para ter uma ideia melhor do contexto em que aconteceram e enriquecer as pesquisas.

Nesta dupla de páginas, além de continuarmos a desenvolver com os alunos algumas habilidades já mencionadas nesta seção, temos como foco ampliar o desenvolvimento da habilidade EF69AR31, ao propor que os alunos relacionem as práticas artísticas de Lygia Clark às diferentes dimensões da vida, para que possam verificar as possibilidades de criação nas artes.

Habilidades da BNCC
(p. 180-183)**Artes visuais**Contextos e práticas
(EF69AR01) (EF69AR02)Elementos da linguagem
(EF69AR04)Materialidades
(EF69AR05)Processos de criação
(EF69AR06) (EF69AR07)**Artes integradas**Contextos e práticas
(EF69AR31)Processos de criação
(EF69AR32)

Nesta unidade, realizamos leituras e análises de produções artísticas, remetendo-nos a questões relativas à reflexão acerca de como a arte pode ser um elemento agregador e mediador das relações entre os indivíduos, pode articular reflexões sobre essas relações ou mesmo constituir ela própria espaços interativos e relacionais.

Todas essas reflexões são agora fundamentais para que os estudantes elaborem suas proposições artísticas como produto ao final do Projeto de Trabalho da unidade.

Mais uma vez, é importante que os alunos retomem os portfólios e as anotações para reverem, revisarem e considerarem a integração entre as atividades propostas e as aprendizagens construídas. A utilização dos portfólios é fundamental para que tenham consciência de suas aprendizagens e descobertas e reconheçam esses aspectos refletidos em suas produções, além de se compreenderem como pesquisadores e produtores de arte no contexto escolar, construindo assim aprendizagens significativas e se apropriando das linguagens artísticas.

Neste momento, portanto, ao iniciarem suas produções finais, é importante destacar a importância do portfólio na realização deste projeto.

Durante a **Etapa 1**, acompanhe o processo de trabalho dos alunos na recriação de obras de Lygia Clark, circulando entre a turma e elu-

ENTRELAÇANDO AS ARTES

Proposição

Como você sabe, a pergunta que tem norteado nosso trabalho com esta unidade é **A arte pode expressar nossas relações?**. Agora, chegou o momento de pensar em uma resposta para essa questão e, inspirado pelas obras de Lygia Clark, criar uma proposição artística. Leia as orientações das etapas.

Etapa 1**Recriação das obras de Lygia Clark**

1 Para começar, você vai recriar obras de Lygia Clark usando materiais alternativos, a fim de vivenciar um pouco do processo de trabalho da artista.

Bicho

- Material necessário

3 a 4 folhas de papel-cartão na cor que preferir, lápis grafite, borracha, régua, tesoura com pontas arredondadas, furador e barbante.

- Como fazer

Com o auxílio da régua, desenhe triângulos de tamanhos iguais nas folhas de papel-cartão. Depois, recorte-os. Com o furador, faça dois furos nos lados dos triângulos que você quer que fiquem unidos. Em seguida, una as formas usando o barbante.

Pedra e ar

- Material necessário

Sacos plásticos transparentes e pedras arredondadas.

- Como fazer

Coloque as pedras dentro dos sacos plásticos. Depois, encha-os de ar e amarre-os.

Luvas sensoriais

- Material necessário

Luvas de limpeza de tamanho grande, cola branca e materiais de texturas variadas.

- Como fazer

Vire as luvas do avesso e cole os materiais de texturas variadas na parte interna delas. Lembre-se de que quem vai vesti-las sentirá as texturas, então não utilize materiais cortantes ou que possam machucar. Depois que a cola secar, desvire as luvas.

2 Quando os trabalhos estiverem prontos, mostre-os aos colegas e deixe que eles os manipulem.

3  Depois, em roda, conversem sobre o que vivenciaram, tanto na produção quanto na manipulação dos objetos.

Etapa 2**Levantamento de ideias sobre a proposição**

Agora, reflita sobre o que quer expressar com sua proposição e sobre como pode fazer isso. Em uma folha de papel sulfite, anote livremente suas reflexões sobre a pergunta norteadora da unidade e possíveis respostas para ela. Se preferir, realize essa etapa em duplas ou em pequenos grupos para que seja possível trocar ideias com os colegas.

cidando dúvidas. Antecipadamente, planeje com a classe como serão providenciados todos os materiais utilizados.

Nessa atividade prática, é importante que todos participem. Com os objetos prontos, proponha que todos experimentem maneiras de manipulá-los, explorando, nesse processo, os movimentos corporais expressivos. Os movimentos poderão ser feitos em diversos lugares dentro e fora da escola. É importante que as ações sejam feitas com o máximo de consciência corporal. Para que os alunos pensem acerca de suas

produções e das significações que podem assumir – tanto a respeito das reproduções das obras de Lygia Clark que fizeram, como no que se refere às obras que criarão a seguir – promova uma discussão sobre como a arte, mesmo por meio de objetos simples, pode propor a discussão e a reflexão acerca de muitos conceitos, ideias e sentimentos.

Converse também com os alunos sobre a importância do corpo na manipulação e interação com os objetos. Nós nos relacionamos com o mundo a partir de nosso corpo e de

Etapa 3

Planejamento da proposição

- 1▶ Depois do levantamento de ideias, decida como será sua proposição e de que modo ela pode levar o público a refletir sobre as questões que você pensou. É importante ter claro o que quer propor ao público e que sentimentos e sensações quer despertar naqueles que interagirem com seu trabalho. Lembre-se também de que o trabalho precisa responder, do seu jeito, à pergunta norteadora da unidade.
- 2▶ Se quiser, faça um esboço do que você quer criar, anotando que forma sua criação terá, que materiais serão utilizados, de que modo se dará a interação com ela, que tipos de sensações (visuais, sonoras e/ou táteis) você espera que ela acione no público, se o corpo dos participantes vai fazer parte dela, entre outras informações relevantes. Você pode complementar as anotações com desenhos e colagens de amostras dos materiais que pretende utilizar, por exemplo.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

Etapa 4

Produção da proposição

- 1▶ Na data combinada com o professor, leve para a escola os materiais necessários para a produção de sua proposição. Dependendo do objeto a ser produzido, você pode precisar de tiras de papel, sacos plásticos, pedaços de borracha, materiais de texturas variadas, como lixas, algodão, pedaços de tecido, tubos de plástico e outros objetos para ouvir e produzir sons, entre outros. A turma pode se organizar para conseguir os materiais de forma colaborativa, contando com a ajuda dos familiares e dos membros da comunidade.
- 2▶ Disponha os materiais que serão usados na produção sobre uma mesa grande na sala de aula. Separe também os materiais de uso comum, como lápis grafite, cola branca, régua, tesoura com pontas arredondadas, etc.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

- ▶ nossos movimentos. É o movimento corporal que nos proporciona a comunicação, o trabalho, a aprendizagem, o sentir o mundo e sermos sentidos. Todo ser humano possui basicamente a mesma estrutura corporal, porém nossos movimentos gestuais são diferentes, ou seja, cada ser humano possui uma maneira única de se movimentar. O corpo expressa emoções, ele pode criticar, amar, odiar, fingir, criar. Mas será que estamos atentos ao modo como o nosso corpo está se comunicando?

Sobre o que a turma pretende discutir, refletir ou propiciar ao público com suas proposições artísticas, você poderá promover um debate acerca do que há de transgressor na arte que propõe a participação e a interação do público. A leitura sugerida nesta página poderá fornecer-lhe subsídios a esse respeito.

Sugestão de leitura complementar

Artes plásticas na ditadura – Experimentação artística, engajamento e censura. *Memórias da Ditadura*. Disponível em <<http://memoriasdeditadura.org.br/artes-plasticas/>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

Nessa indicação de leitura, você pode ter uma ideia do contexto político e social no qual a artista Lygia Clark apresentou sua produção e como muitos artistas seus contemporâneos se posicionavam, principalmente a partir da instalação da ditadura militar no Brasil e do endurecimento do regime no final da década de 1960 e na década de 1970.

Para realizar as proposições, é necessário que os grupos retomem seus roteiros e analisem as necessidades de espaço, materiais, tempo e as intenções de interação com o público. Peça que dividam as tarefas e organizem um cronograma, exercitando o trabalho em equipe e a colaboração.

Sempre que considerar necessário, peça aos estudantes que retomem os portfólios para que possam pensar a respeito das próprias produções, vendo o que podem aprimorar e o que tem dado certo. Eles também podem comparar as produções entre si com o intuito de compartilhar como foi a experiência de cada um. A troca de impressões sobre as experiências pode ser muito enriquecedora, entretanto, lembre-os de que as produções são expressões de uma estética individual (ou coletiva, em caso de produções em grupo). A intenção de observar a produção dos colegas é entender como foi a experiência para cada um.

Depois de realizadas as proposições, com base nas questões propostas na **Etapa 7**, que servem de ponto de partida, converse com os alunos sobre as experiências deles e das pessoas convidadas, incentivando-os a falar a respeito de seus processos de criação.

Esta atividade final permite retomar habilidades vistas no encerramento deste projeto [EF69AR01, EF69AR02, EF69AR04, EF69AR05, EF69AR31], e desenvolver ainda a habilidade EF69AR06, ao propor uma produção artística para que os alunos possam aprimorar seus processos de criação em artes visuais, com base no que viram sobre as obras de Lygia Clark e em seus interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, a fim de ampliar os conhecimentos sobre as práticas artísticas. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR07, ao estimular o diálogo com princípios conceituais de Lygia Clark e

- 3º Ao criar sua proposição, recorra ao esboço e às anotações produzidas nas etapas anteriores. Se preferir, você pode ir dando forma à sua criação enquanto experimenta alguns materiais livremente.
- 4º Conte com a ajuda dos colegas para testar sua proposição. Peça a eles que vistam ou manipulem o objeto criado para que você avalie se a interação do público com a obra está acontecendo da forma como havia sido planejada.
- 5º Se necessário, após os testes, faça ajustes e modificações no objeto.

Etapa 5

Proposição

- 1º Quando os objetos estiverem prontos, combinem com o professor uma data para fazer as proposições ao público. É importante definir o local em que a ação será realizada e de que modo os objetos serão dispostos para favorecer a interação dos participantes.
- 2º Se possível, elaborem cartazes e convites para chamar os colegas da escola, os professores, os familiares e a comunidade escolar para participar.
- 3º Vocês também podem elaborar pequenos textos de apoio para afixar em cartazes no espaço escolhido para o evento, explicando ao público o objetivo do trabalho.



Luiza de Souza/Arquivo da editora

Etapa 6

Registro

Procuram se organizar para filmar e fotografar o passo a passo da produção das proposições, o dia do evento e a reação do público interagindo com os trabalhos da turma.

182 > UNIDADE 2 • A arte pode expressar nossas relações?

suas proposições temáticas na criação do produto final deste projeto. Além disso, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR32, uma vez que os alunos analisam e exploram, em um projeto temático, as relações processuais entre linguagens artísticas por meio da criação de uma proposição.

Fio da meada

Resgate com a turma a lista de tópicos de estudos que vêm sendo apresentados no **Livro do Estudante** desde a Introdução da unidade até os possíveis tópicos levantados pelos pró-

prios estudantes, para que avaliem se foram integralmente concretizados e pensem em eventuais aprimoramentos. Atente também à retomada dos conteúdos relativos às linguagens da dança e da música e aos aspectos relacionais envolvidos em criações artísticas.

Depois, organize os estudantes em grupos para que discutam as questões propostas em **É hora de retomar o portfólio** e circule pela sala acompanhando as discussões e incentivando que, a partir de um momento coletivo, elaborem suas reflexões

Troca de ideias

Depois de apresentadas as propostas de todos, combine um dia com o professor e os colegas para conversar sobre os trabalhos. Forme uma roda com toda a turma e reflita sobre as seguintes questões para iniciar o bate-papo.

- Como foi a proposição que você criou?
- A reação do público à sua proposição foi como você esperava? Por quê?
- No seu trabalho, você explorou com materiais que aguçam nossos sentidos, como texturas e sons?
- Depois dessa proposição, você acredita que a arte pode expressar nossas relações e nos fazer refletir sobre elas? Por quê? **Respostas pessoais.**

Fio da meada

O que vimos

No decorrer desta unidade, por meio da dança, da música e das artes híbridas, vimos como a arte pode nos fazer refletir sobre nossas relações com os outros, seja quando produzimos, seja quando apreciamos uma obra. Neste encerramento do projeto, estudamos que:

- as novas tecnologias têm alterado a maneira como nos relacionamos com as pessoas de nosso convívio;
- a arte pode nos fazer refletir sobre nossa relação com o próprio corpo e com o corpo das outras pessoas;
- as obras de arte podem sair do espaço bidimensional e ganhar tridimensionalidade, como os objetos criados por Lygia Clark;
- a arte pode nos fazer repensar sobre a relação entre artista, público e a própria arte;
- em sua obra, Lygia Clark mudou o papel do público e o transformou em proponente ou cocriador de suas obras de arte;
- em vez de serem apenas apreciadas, as obras de arte podem ser proposições que exigem a participação e a interação do público.

É hora de retomar o portfólio

Para refletir sobre seu processo de aprendizagem no decorrer desta unidade, retome seu portfólio e reveja o que foi produzido durante o percurso. Depois, elabore um registro que sintetize sua trajetória até aqui. Para isso, use as questões a seguir como ponto de partida.

- 1▶ Depois do que aprendemos nesta unidade, de que formas você acha que a arte pode expressar nossas relações com os outros?
- 2▶ O que você aprendeu sobre as proposições? Que linguagens artísticas podem ser relacionadas nessa forma de arte?
- 3▶ Você ficou satisfeito com a produção artística realizada neste fechamento? Como os estudos da unidade contribuíram para aprimorá-la? Por quê?
- 4▶ Quais foram suas maiores dificuldades durante o projeto? O que você procurou fazer para tentar superá-las?

Puxando outros fios

Nesta unidade, vimos algumas maneiras de a arte expressar nossas relações com os outros, explorando principalmente as linguagens da dança e da música. No decorrer do projeto, percorremos apenas um dos caminhos possíveis para tentar responder à pergunta norteadora da unidade. Ainda que o percurso proposto termine aqui, não deixe de continuar a pensar sobre o tema e a pesquisar outras obras e artistas ligados a ele.

▶ indícios de como os alunos estão se desenvolvendo em relação à construção das competências.

Nossa sugestão é trabalhar com critérios observáveis, levantando indícios do desenvolvimento das aprendizagens ao observar e registrar a conduta dos alunos durante os trabalhos. Em relação aos conteúdos específicos das linguagens artísticas abordadas nos dois capítulos da unidade, você pode retomar os observáveis e as indicações de avaliação apresentados nos respectivos capítulos. Em relação à realização do produto final, procure responder às seguintes perguntas:

- Que conteúdos e procedimentos específicos das linguagens artísticas abordadas nos dois capítulos são mobilizados para a pesquisa e a produção do trabalho proposto no fechamento?
- Os alunos utilizam os próprios repertórios na relação com os conteúdos apresentados neste fechamento para conceberem seus trabalhos?
- Eles expressam suas visões sobre as expressões artísticas e a reflexão sobre as nossas relações em suas propostas de produto final? Essas visões explicitam um diálogo entre as experiências deles e os conteúdos estudados na unidade?
- Ao comentarem e discutirem ideias e propostas para o produto final, eles mobilizam os conteúdos apresentados e estudados, relacionados à questão norteadora da unidade?

Neste momento, lembre-se de que a proposta de produto final apresentada nesta unidade é apenas um caminho possível para que os alunos construam uma manifestação artística que contemple os temas e as linguagens trabalhados neste percurso. Novas ideias são bem-vindas e devem ser incentivadas, de modo que se possa contemplar da melhor forma possível as demandas levantadas pelos estudantes a partir da questão norteadora da unidade.

▶ individuais. Essa troca coletiva estimula os alunos a rever os conteúdos e a comparar visões, impressões, leituras e hipóteses.

Incentive os estudantes a anotar os aspectos mais relevantes que gostariam de tratar em suas produções escritas individuais e também anotar ideias que surgirem a partir da conversa com os colegas.

É importante destacar que nos textos individuais os alunos não precisam necessariamente incorporar as visões de seus colegas. É interessante que eles percebam, no entan-

to, que conversar com outros estudantes e ouvir opiniões diferentes pode ajudá-los a ter mais clareza sobre o que pretendem registrar. Ao final das discussões, peça aos estudantes que retornem a seus lugares e trabalhem na produção individual.

Ao final da unidade, é importante observar o desenvolvimento dos alunos em relação às habilidades trabalhadas. Além disso, especialmente durante o trabalho de realização do produto final do projeto, é fundamental que o professor obtenha

Linguagem visual

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Todas as Artes).
- CHIPP, Herschel B. *Teorias da arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DERDIK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- GOMBRICH, Ernst H. *A História da Arte*. 16. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MATTAR, Denise. *Frans Krajcberg: paisagens ressurgidas*. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2003.
- RAMOS, Célia Maria Antonacci. *Grafite, pichação e cia*. São Paulo: Annablume, 1994.
- SILVA, Fernando Pedro da. *Arte pública: diálogo com as comunidades*. Belo Horizonte: C/Arte, 2005.
- WOLFF, Janet. *A produção social da Arte*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

Linguagem musical

- ANDRADE, Mário de. *Dicionário musical brasileiro*. São Paulo: IEB/Edusp, 1989.
- CAZNOK, Yara Borges. *Música: entre o audível e o visível*. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.
- JARDIM, Maria Nelly Lages. *O Vale e a vida: história do Jequitinhonha*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 1998.
- MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- OHTAKE, R. *Instrumentos musicais brasileiros*. São Paulo: Rhodia S.A., 1988.
- SCHAFFER, Murray. *Le paysage sonore*. Marseille: Wildproject, 2010.
- _____. *O ouvido pensante*. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013.
- TINHORÃO, José R. *Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto*. 7. ed. São Paulo: 34, 2013.
- WISNIK, José M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Linguagem da dança

- BOGÉA, Inês. *Contos do balé*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- _____. *O livro da dança*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- BREGOLATO, Roseli. *Cultura corporal da dança*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2007.
- CORTES, Gustavo. *Dança, Brasil! Festas e danças populares*. Belo Horizonte: Letitura, 2000.

KATZ, Helena. *Brasil descobre a dança, a dança descobre o Brasil*. São Paulo: DBA, 1994.

MARQUES, Isabel. *A dança no contexto*. São Paulo: Ícone, 1999.

Linguagem teatral

- ALMEIDA, Luiz Guilherme. *Ritual, risco e arte circense: o homem em situações-limite*. Brasília: UnB, 2008.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BREMER, Jan; ROODENBURG, Herman (Org.). *Uma história cultural do humor*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- CASTRO, Alice Viveiros de. *O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.
- CASTRO, Maria Laura Viveiros de; FONSECA, Maria Cecília Londres. *Patrimônio Imaterial no Brasil*. Brasília: Unesco/EducarTE, 2008.
- MURRAY, Roseana. *O circo*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- _____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *O jogo teatral no livro do diretor*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Linguagem audiovisual

- ALMEIDA, Cândido José Mendes de. *O que é vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos).
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gilli, 1987.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORAES, Dênis de. *Por uma outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Livros recomendados

- BRANDÃO, Toni. *Maracatu*. São Paulo: Studio Nobel, 2007.
- CANTON, Kátia. *Escultura aventura*. São Paulo: DCL, 2009.
- _____. *Fantasia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- _____. *Moda: uma história para crianças*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- COELHO, Raquel. *A arte da animação*. São Paulo: Formato, 2004.
- _____. *Música*. São Paulo: Formato, 2006.
- NESTROVSKI, Arthur. *O livro da música*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- SOUZA, Flávio de. *Livro do ator*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

Sites* recomendados**Linguagem visual**

- Cordel: <www.camarabrasileira.com/cordel.htm>
- Cultura brasileira: <www.brasilcultura.com.br>
- Museu Afro Brasil: <www.museuafrobrasil.org.br>
- Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio): <<http://www.mamrio.org.br>>
- Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP): <www.mam.org.br>
- Museu do Índio: <<http://www.museudoindio.org.br>>
- Museu Histórico Nacional: <<http://mhn.museus.gov.br>>
- Museu Nacional de Belas Artes: <<http://mnba.gov.br/portal>>

Linguagem musical

- Acervo da música caipira: <<http://www.recantocaipira.com.br/>>
- História da música: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/musicaoquee.htm>>
- História da música brasileira: <www2.uol.com.br/uptodate/500/index4.html>
- Museu Villa-Lobos: <<http://museuwillalobos.org.br/museuwill/index.htm>>
- Sociedade de Cultura Artística: <<http://www.culturaartistica.com.br>>

Linguagem da dança

- Dança Brasil: <<http://www.dancabrasil.com.br>>
- Festival Conexão Dança: <www.conexaodanca.com.br>
- Instituto Caleidos: <<http://www.institutocaleidos.org>>
- Wiki da Dança: <http://wikidanca.net/wiki/index.php/P%C3%A1gina_principal>

Linguagem teatral

- Banco de peças teatrais: <<http://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas>>
- Centro de Teatro do Oprimido: <<http://ctorio.org.br/>>
- Clown: <www.clown.comico.nom.br/>
- Teatro Oficina: <www.teatrooficina.com.br/>

*Todos os acessos aos sites recomendados foram feitos em 18 de setembro de 2018.

ISBN 978-850819130-7



9 788508 191307