

Eliana Pougy
André Vilela

MANUAL DO
PROFESSOR

TELÁRIS

Ensino Fundamental - Anos Finais

ARTE

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE

8

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

8

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,
Arali Gomes, Brenda T. M. Moraes, Carlos Eduardo Sigris,
Célia Carvalho, Flávia S. Vênezio, Gabriela M. Andrade, Hires Heglan,
Luciana B. Azevedo, Rita de Cássia C. Queiroz, 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: Sílvio Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.),
Fernanda Gomes (pesquisa iconográfica)

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

Tratamento de imagem: Cesar Wolf, Fernanda Crevin

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

Foto de capa: FG Trade/E+/Getty Images

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, 8º ano : ensino fundamental, anos finais /
Eliana Pougy, André Vilela. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática,
2018.

Suplementado pelo manual do professor.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-08-19133-8 (aluno)

ISBN: 978-85-08-19134-5 (professor)

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

2018-0081

CDD: 372.5

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB - 8/010142

2018

Código da obra CL 713512

CAE 631620 (AL) / 631621 (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 revela questões sociais?	8
Capítulo 1: Arte e recursos naturais	14
Capítulo 2: Arte e impacto socioambiental	54
Unidade 2 – A arte pode transformar uma comunidade?	104
Capítulo 3: Arte e participação	110
Capítulo 4: Arte e afirmação.....	144

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

8º ano				
Unidade 1 – A arte revela questões sociais?				
	Introdução	Capítulo 1	Capítulo 2	Unindo as pontas
Conteúdos	Relação com a comunidade/ sociedade Arte e problemas sociais – desigualdade, desmatamento, poluição, falta de estrutura e de saneamento básico	Danças indígenas brasileiras Relação com os não indígenas Características das danças indígenas brasileiras – povos Pataxó, Xavante, Potiguara, Kaingang, entre outros. Danças circulares Cultura e arte indígena brasileira – rituais, relação com a natureza, artes visuais, música, literatura História das artes indígenas brasileiras – pré e pós-Cabral Jogos indígenas	Artes visuais africanas contemporâneas Relação com impactos ambientais Elementos das artes visuais – forma, escultura, <i>objet trouvé</i> , <i>ready-made</i> , assemblagem História das artes visuais africanas – da Pré-história à arte contemporânea Povo iorubá Máscara neutra	Intervenção urbana Arte efêmera Monumento
Artistas	Arissana Pataxó – Bahia Eduardo Srur – São Paulo	Povo Pataxó – Bahia Povo Xavante – Mato Grosso Povo Potiguara – Nordeste brasileiro Povo Kaingang – Sul brasileiro Povo Guarani – Sudeste brasileiro Povo Kadiwéu – Mato Grosso do Sul	Romuald Hazoumè – Benim Pablo Picasso – Espanha Marcel Duchamp – França Povo iorubá – Nigéria, Benim e Togo Alexandre Orion – São Paulo	Néle Azevedo – Minas Gerais
Procedimentos	Experimentações em artes visuais Exercícios de consciência corporal Debate Registro	Exercícios de dança Experimentações em artes visuais Construção de instrumentos musicais Texto crítico Criação e apresentação de coreografia Pesquisas Registro	Experimentações em artes visuais Texto crítico Criação e produção de exposição de artes visuais Pesquisas Registro	Criação e produção de intervenção Pesquisas Registro
Objetos de conhecimento e habilidades	Artes visuais Elementos da linguagem: (EF69AR04) Materialidades: (EF69AR05) Processos de criação: (EF69AR06) Dança Processos de criação: (EF69AR12) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01) Dança Contextos e práticas: (EF69AR09) Elementos da linguagem: (EF69AR10) Processos de criação: (EF69AR12); (EF69AR13); (EF69AR14); (EF69AR15) Música Contextos e práticas: (EF69AR16); (EF69AR18); Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Matrizes estéticas e culturais: (EF69AR33) Patrimônio cultural: (EF69AR34)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01); (EF69AR02); (EF69AR03) Elementos da linguagem: (EF69AR04) Materialidades: (EF69AR05) Processos de criação: (EF69AR06); (EF69AR07) Sistemas de linguagem: (EF69AR08) Teatro Elementos da linguagem: (EF69AR26) Processos de criação: (EF69AR29); (EF69AR30) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Matrizes estéticas e culturais: (EF69AR33) Patrimônio cultural: (EF69AR34)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01); (EF69AR02) Materialidades: (EF69AR05) Processos de criação: (EF69AR06); (EF69AR07) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Processos de criação: (EF69AR32) Arte e tecnologia: (EF69AR35)

Unidade 2 – A arte pode transformar uma comunidade?

	Introdução	Capítulo 3	Capítulo 4	Unindo as pontas
Conteúdos	Relação com a comunidade/ sociedade Arte e transformação social	Teatro brasileiro Teatro do Oprimido Transformação social Árvore do Teatro do Oprimido Jogos teatrais Técnicas do Teatro do Oprimido – teatro fórum, teatro jornal, teatro legislativo, teatro invisível e teatro imagem História do Teatro de Arena Arco-íris do desejo	Música afro-brasileira Samba- <i>reggae</i> ; <i>reggae</i> , samba Ritmos afro-brasileiros Culturas africanas Elementos da música (pulsção, andamento e ritmo) Jogos musicais Instrumentos musicais Notação musical Percussão e sua notação História do samba	Circo Circo Social Artes circenses
Artistas	Titãs – São Paulo	Grupo Mear – Rio de Janeiro Augusto Boal – São Paulo Viola Spolin – Estados Unidos da América Fernanda Dias – Rio de Janeiro	Grupo Olodum – Bahia Bob Marley & The Wailers – Jamaica Michael Jackson – Estados Unidos da América Neguinho do Samba – Bahia Paul Simon – Estados Unidos da América Pixinguinha – Rio de Janeiro Donga – Rio de Janeiro Bando de Teatro Olodum – Bahia Mestre King – Bahia	Trupe Circus – Pernambuco
Procedimentos	Jogo teatral Resgate de canções/heranças culturais Debate Registro	Jogos teatrais Criação de bandeira do Teatro do Oprimido Texto crítico Criação de coreografia Criação de encenação do Teatro do Oprimido Pesquisas Registro	Jogos musicais Exercícios de notação sonora Texto crítico Criação e apresentação de uma composição com percussão Pesquisas Registro	Apresentação de circo Pesquisas Registro
Objetos de conhecimento e habilidades	Música Elementos da linguagem: (EF69AR20) Teatro Elementos da linguagem: (EF69AR26) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01) Processos de criação: (EF69AR06) Dança Processos de criação: (EF69AR12) Teatro Contextos e práticas: (EF69AR24); (EF69AR25) Elementos da linguagem: (EF69AR26) Processos de criação: (EF69AR27); (EF69AR28); (EF69AR29); (EF69AR30) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31)	Dança Contextos e práticas: (EF69AR09) Teatro Contextos e práticas: (EF69AR24) 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) Matrizes estéticas e culturais: (EF69AR33) Patrimônio cultural: (EF69AR34)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR03) Teatro Contextos e práticas: (EF69AR24); (EF69AR25) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Processos de criação: (EF69AR32) Arte e tecnologia: (EF69AR35)

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 boxe **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.

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.

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.



- **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

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

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.

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 permitam 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. 27	“Pé do Jurema”	Intérpretes: Povo indígena Kariri-Xocó. In: Povo indígena Kariri-Xocó. <i>Kariri-Xocó canta Toré</i> . [S.I.]: ONG Thydêwá, 2008. 1 CD. Faixa 5.	3:39
3	p. 43	Podcast: Som da maracá	—	0:10
4	p. 43	Podcast: Som do pau de chuva	—	0:24
5	p. 43	Podcast: Som do tambor	—	0:10
6	p. 43	Podcast: Som da flauta	—	0:15
7	p. 43	Podcast: Som do apito	—	0:15
8	p. 43	Podcast: Som do zunidor	—	0:13
9	p. 145, 146	“Nossa gente”	Compositor: Roque Carvalho. Intérprete: Olodum. In: Olodum. <i>A música do Olodum</i> . São Paulo: Warner Music Brasil, 1992. 1 CD. Faixa 2.	3:06
10	p. 148	“Redemption Song”	Compositor: Bob Marley. Intérpretes: Bob Marley & The Wailers. In: Bob Marley & The Wailers. <i>Uprising</i> . Nova York: The Island Def Jam Music, 2013. 1 CD. Faixa 10.	3:49
11	p. 150	Podcast: Exemplo de demarcação de pulso	—	0:45
12	p. 151	Podcast: Exemplo de coco de roda	—	0:59
13	p. 152	Podcast: Exemplos de andamento	—	2:21
14	p. 153	Podcast: Exemplos de ritmos	—	4:29
15	p. 153	Podcast: Som do surdo	—	0:16
16	p. 154	Podcast: Som do tarol	—	0:09
17	p. 154	Podcast: Som do repique	—	0:12
18	p. 164	Podcast: Exemplo de batuque	—	1:02
19	p. 164	Podcast: Exemplo de frevo	—	1:19
20	p. 165	Podcast: Exemplo de samba de roda	—	0:54
21	p. 165	Podcast: Exemplo de afoxé	—	1:05
22	p. 166	Podcast: Exemplo de coco de roda	—	0:50
23	p. 166	“Pelo telefone”	Compositores: Donga e Mauro de Almeida. Intérprete: Donga.	4:11
24	p. 166	“Carinhoso”	Compositores: Pixinguinha e Braguinha. Intérprete: Pixinguinha. In: Pixinguinha. <i>Pixinguinha – 100 Anos</i> . São Paulo: Sony Music Entertainment, 1997. 2 CDs. Faixa 9 [CD 1].	2:46

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	Wai'á e o mundo Xavante	Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31)
Unidade 1, Unindo as pontas	Coletivos de intervenção	Artes integradas	Contextos e práticas Processos de criação	(EF69AR31) (EF69AR32)
Unidade 2, Capítulo 3	Teatro do Oprimido	Teatro	Contextos e práticas	(EF69AR24) (EF69AR25)
Unidade 2, Capítulo 4	Dança e música afro-brasileiras	Música	Contextos e práticas	(EF69AR09)
		Dança	Contextos e práticas	(EF69AR16)

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.

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

8

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,
Arali Gomes, Brenda T. M. Morais, Carlos Eduardo Sigrist,
Célia Carvalho, Flávia S. Vênezio, Gabriela M. Andrade, Hires Heglan,
Luciana B. Azevedo, Rita de Cássia C. Queiroz, 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: Sílvio Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.),
Fernanda Gomes (pesquisa iconográfica)

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

Tratamento de imagem: Cesar Wolf, Fernanda Crevin

Ilustrações: Aidacass, Tiago Lacerda, Mariana Coan

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

Foto de capa: FG Trade/E+/Getty Images

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, 8º ano : ensino fundamental, anos finais /
Eliana Pougy, André Vilela. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática,
2018.

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN: 978-85-08-19133-8 (aluno)
ISBN: 978-85-08-19134-5 (professor)

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

2018-0081 CDD: 372.5

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB - 8/010142

2018

Código da obra CL 713512

CAE 631620 (AL) / 631621 (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.

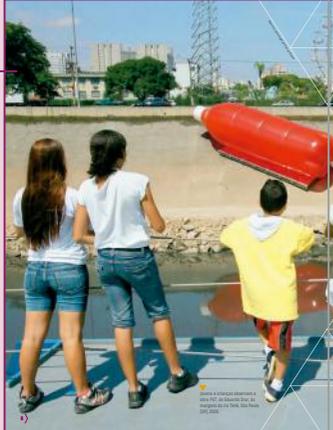
Bom aprendizado!

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.



UNIDADE 1

A arte revela questões sociais?

A arte é um modo de perceber e expressar sentimentos e ideias conscientemente do pensamento lógico e racional realizado, por exemplo, pela filosofia e pelas ciências. Os objetos de arte e as manifestações artísticas nos provocam, sensibilizam e nos fazem refletir sobre diferentes temas: religião, temas comuns nas relações humanas e da natureza, como a vida em sociedade, os ciclos produtivos e de consumo, as técnicas comerciais, a produção e a sustentabilidade também são abordadas nas artes.

Objetivo Observar a imagem ao lado e conversar com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- 1) Quais são os problemas que mais o afetam na comunidade em que você vive? Que outros problemas você reconhece em nossa sociedade?
- 2) Você acha que a arte pode chamar a atenção para esses problemas e ajudar a sociedade a lidar com eles?
- 3) Você conhece alguma obra de arte que aborde algum problema social? O que você sentiu ao conhecê-la?

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.

CAPÍTULO 1

Arte e recursos naturais



Objetivo Observar a imagem ao lado e conversar com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

Questões

- 1) Você conhece alguma obra de arte que aborde algum problema social? O que você sentiu ao conhecê-la?

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.

UNIDADE 1

HISTÓRIA DA ARTE

A arte Pré-Cabralina

Na arte da Pré-Cabralina, os artistas utilizam-se de materiais naturais para criar obras que refletem a cultura e a identidade de seu povo. Essas obras são produzidas em diversos materiais, como madeira, pedra, barro e fibras vegetais. Elas são caracterizadas por sua simplicidade e beleza, refletindo a vida cotidiana e as tradições locais.




Objetivo Observar a imagem ao lado e conversar com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

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.

UNIDADE 1

REPERTÓRIO CULTURAL

O povo torubá

O povo torubá é conhecido por suas manifestações artísticas, especialmente a dança e o teatro. Suas obras são caracterizadas por movimentos vigorosos e uso de máscaras e trajes tradicionais. Essas manifestações são realizadas em ocasiões especiais, como festas religiosas e eventos comunitários.



Objetivo Observar a imagem ao lado e conversar com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

Conexões

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

UNIDADE 1

CONEXÕES

Arte e História

A arte é uma expressão cultural que reflete o contexto histórico e social de uma época. Ela pode ser utilizada para estudar e compreender a história de um povo, suas tradições e valores. A arte também pode ser usada para promover a conscientização e a transformação social.




Objetivo Observar a imagem ao lado e conversar com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

Fazendo arte

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

UNIDADE 1

FAZENDO ARTE

Produção artística

Nesta seção, você vai produzir uma obra de arte que reflita o que você aprendeu neste capítulo. Você pode usar qualquer material e técnica que preferir. O importante é expressar suas ideias e sentimentos através da arte.




Objetivo Observar a imagem ao lado e conversar com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

A arte pode transformar uma comunidade?

Na abertura do livro, você viu como a arte pode transformar uma comunidade. Agora, vamos explorar mais sobre isso. Você já viu como a arte pode transformar uma comunidade? Vamos explorar mais sobre isso. Você já viu como a arte pode transformar uma comunidade? Vamos explorar mais sobre isso.




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.

Unindo as pontas

Este capítulo apresenta uma obra 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.

Saiba mais

Este bloco traz curiosidades e mais informações sobre assuntos e conteúdos abordados no livro.




Pesquisa

Este bloco propõe o levantamento de mais informações sobre diferentes temas.



Critique

Este bloco 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.

SUMÁRIO

Unidade 1

A arte revela questões sociais?8

Introdução 10

Experimentação 10

Como seria dançar na água? E se ela fosse poluída? 10

Quais são os problemas de nossa sociedade? 11

Reflexão 12

Como sou afetado pelos problemas da sociedade em que vivo? 12

Fio da meada 13

Capítulo 1: Arte e recursos naturais 14

1▶ A dança dos Pataxó 15

Primeiras impressões da dança da Festa das Águas 15

2▶ Mais perto da dança da Festa das Águas 16

3▶ Por dentro da dança 21

Danças indígenas brasileiras 21

4▶ Mais perto dos Pataxó 30

Outras manifestações artísticas dos Pataxó 32

Um pouco de história da arte 36

A arte Pré-Cabralina 36

A arte indígena pós-Cabral 38

Ampliando o repertório cultural 42

A música dos Guarani 42

Características do canto indígena brasileiro.. 42

Instrumentos musicais indígenas 43

A arte visual dos Kadiwéu 44

Conexões 48

Arte e Educação Física 48

Fazendo arte 52

Fio da meada 53

6 >

Capítulo 2: Arte e impacto socioambiental 54

1▶ A arte de Romuald Hazoumè 55

Primeiras impressões das máscaras de Romuald Hazoumè 55

2▶ Mais perto da obra de Romuald Hazoumè 56

3▶ Por dentro das artes visuais 60

Forma 60

Escultura 62

4▶ Mais perto de Romuald Hazoumè 69

Outras obras de Romuald Hazoumè 69

Um pouco de história da arte 72

As artes visuais africanas 72

Ampliando o repertório cultural 80

O povo iorubá 80

Máscara neutra 82

Conexões 84

Arte e Ciências 84

Fazendo arte 86

Fio da meada 89

Unindo as pontas 90

A arte revela questões sociais? 90

Mais perto 92

A arte de Néle Azevedo 92

Entrelaçando as artes 100

Intervenção 100

Fio da meada 103



Artes/Arquivo da editora

A arte pode transformar uma comunidade?

Introdução 106
Experimentação 106
 Quais são os problemas de sua comunidade? 106
 Quais canções podem ser consideradas heranças culturais da turma? 107

Reflexão 108
 A arte pode ser um meio para que a transformação aconteça? 108

Fio da meada 109

Capítulo 3: Arte e participação 110

1 ▶ **A arte do Grupo de Teatro do Oprimido Marear** 111
 Primeiras impressões de *A resposta só é não?* 111

2 ▶ **Mais perto de *A resposta só é não?*** 112

3 ▶ **Por dentro do teatro** 118
 Teatro do Oprimido e transformação social... 118
 Técnicas do Teatro do Oprimido 123

4 ▶ **Mais perto do GTO Marear e de Augusto Boal** 128
 Outras obras de Augusto Boal 130
Um pouco de história da arte 132
 Teatro de Arena 132

Ampliando o repertório cultural 134
 Bloco Tã pirando, pirado, pirou! 134
 O Teatro do Oprimido pelo mundo 136

Conexões 138
 Arte e História 138

Fazendo arte 140

Fio da meada 143

Capítulo 4: Arte e afirmação 144

1 ▶ **A arte do Olodum** 145
 Primeiras impressões de "Nossa gente" 145

2 ▶ **Mais perto de "Nossa gente"** 146

3 ▶ **Por dentro da música** 150
 Pulsação, andamento e ritmo 150
 Percussão 153
 Notação musical 155
 Notação de percussão 158

4 ▶ **Mais perto do Olodum** 160
 Outras obras do Olodum 162

Um pouco de história da arte 164
 Ritmos afro-brasileiros 164

Ampliando o repertório cultural 168
 Bando de Teatro Olodum 168
 Mestre King 169

Conexões 170
 Arte e História 170

Fazendo arte 172

Fio da meada 175

Unindo as pontas 176

A arte pode transformar uma comunidade? 176

Mais perto 180
 A arte da Trupe Circus 180

Entrelaçando as artes 188
 Artes circenses 188

Fio da meada 191

Bibliografia 192



Aidacass/Arquivo da editora

UNIDADE 1

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais

- Itens 1, 3, 4, 6, 7, 9 e 10

Específicas de Linguagens

- Itens 2, 3, 4 e 5

Específicas de Arte

- Itens 1, 2, 3, 7, 8 e 9

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 revela questões sociais?
- **Tema contemporâneo central:** Preservação do meio ambiente; educação das relações étnico-raciais.
- **Outros temas:** Educação em direitos humanos; diversidade cultural; educação para o trânsito.
- **Capítulo 1:** Estudo de elementos da linguagem da dança com base na apreciação de danças indígenas, aproximando, assim, os estudantes da dança.
- **Capítulo 2:** Estudo de elementos da linguagem visual com base na apreciação de esculturas, aproximando, assim, os estudantes das artes visuais.
- **Produto final:** Criação e realização de uma *performance* circense que procura responder à questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade.



▼ Jovens e crianças observam a obra *PET*, de Eduardo Srur, às margens do rio Tietê, São Paulo (SP), 2008.

Expectativas de aprendizagem da unidade

- Valorizar a diversidade cultural e as manifestações artísticas em diferentes contextos.
- Refletir acerca do papel da arte e da produção artística em relação a diferentes contextos culturais, sociais e políticos.
- Reconhecer a arte como instrumento de crítica, denúncia e transformação sociais.
- Identificar características conceituais das produções e manifestações artísticas que abordam temas sociais.
- Valorizar as culturas indígenas.
- Valorizar as culturas africanas.
- Reconhecer e valorizar as matrizes estéticas e culturais do Brasil.
- Conhecer e valorizar as danças indígenas brasileiras.
- Realizar experimentações e criações na linguagem da dança. ▶

1 A arte revela questões sociais?

A arte é um modo de perceber e expressar sentimentos e ideias diferentemente do pensamento lógico e racional realizado, por exemplo, pela filosofia e pelas ciências. Os objetos de arte e as manifestações artísticas nos provocam, sensibilizam e nos fazem refletir sobre diferentes temas. Por isso, temas comuns nas ciências humanas e da natureza, como a vida em sociedade, os ciclos produtivo e de consumo, as trocas comerciais, a poluição e a sustentabilidade também são abordados nas artes.

🗨️ **Observe a imagem ao lado e converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.**

- 1▶ Quais são os problemas que mais o afetam na comunidade em que você vive? Que outros problemas você reconhece em nossa sociedade?
- 2▶ Você acha que a arte pode chamar a atenção para esses problemas e ajudar a solucioná-los? De que forma?
- 3▶ Você conhece alguma obra de arte que aborde algum problema social? O que você sentiu ao conhecê-la?

Habilidade da BNCC
(p. 8-9)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Nesta unidade, vamos discutir as maneiras pelas quais a arte estabelece relações com questões e problemas sociais, vivenciados e discutidos no cotidiano. Nas últimas décadas, de maneira geral, são crescentes a crítica e a ação em torno de diversas causas, na obra de muitos artistas. Em *performances*, apresentações, instalações, intervenções, obras visuais e audiovisuais, canções e também em declarações e posicionamentos abertamente políticos, muitos artistas têm evidenciado as relações entre a arte e as diversas questões sociais. Em alguns casos, as ações desses artistas chegam a ser propositivas e transformadoras, seja mobilizando grupos de pessoas, realizando intervenções pontuais que transformam contextos ou relações nesses contextos, seja auxiliando na promoção de iniciativas, causas e projetos sociais. Por essas razões, é muito importante abordar o papel social que a arte desempenha na contemporaneidade. Para uma significativa parcela dos artistas da atualidade, a arte é indissociável da ação social e da participação.

Peça aos alunos que leiam o título da unidade e 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 lançadas. Anote na lousa os problemas que os estudantes citarem. Retome essa lista durante a conversa sobre a questão 2, incentivando os alunos a argumentar de que forma a arte pode chamar a atenção para cada problema citado. Na questão final da página, anote o nome das obras que surgirem, correlacionando essas informações com os problemas elencados.

Assim, o trabalho proposto nesta abertura aborda a habilidade EF69AR31, ou seja, busca instigar os estudantes a relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, política, econômica e ética.

- ▶ Conhecer e valorizar produções artísticas africanas.
- ▶ Realizar experimentações e criações na linguagem das artes visuais e seus diversos meios e materiais.
- ▶ Conceber, planejar e realizar coletivamente uma intervenção artística.
- ▶ Apropriar-se das linguagens artísticas e seus recursos como instrumento de reflexão e expressão acerca de seu próprio contexto.

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 História.
- ▶ 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)

Artes visuais

Elementos da linguagem
(EF69AR04)

Materialidades
(EF69AR05)

Processos de criação
(EF69AR06)

Dança

Processos de criação
(EF69AR12)

Nesta unidade serão abordados os contextos de circulação da arte e as potencialidades da produção artística como suporte de discussões políticas e sociais.

Como seria dançar na água? E se ela fosse poluída?

Conduza a conversa sobre a questão inicial da experimentação de forma que os estudantes expressem livremente suas opiniões sobre como seria dançar dentro da água. Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que, no rio de águas cristalinas, eles poderiam ver seus próprios movimentos e se moverem mais facilmente; já no rio poluído, além de não verem os movimentos, ou verem com dificuldade, seriam necessários movimentos mais pesados para se moverem na água densa e desviar do lixo, por exemplo.

Antecipadamente, providencie dois aparelhos de som para que seja possível tocar as músicas de cada grupo simultaneamente. Leve também algumas opções de música para os alunos. É provável que o grupo de águas cristalinas escolha uma música que passe a sensação de tranquilidade e o grupo de águas poluídas escolha uma música que expresse tristeza ou revolta. Essa relação não é uma regra, no entanto. O importante é que os alunos tenham clareza do que desejam expressar.

Caso não seja possível providenciar dois aparelhos de som, busque realizar a atividade com uma música escolhida por ambos os grupos. O importante é que cada gru-



INTRODUÇÃO

Experimentação

Para começar o trabalho com esta unidade, você e os colegas participarão de duas experimentações artísticas que vão ajudá-los a pensar sobre alguns dos problemas que afetam a sociedade e sobre como podemos lidar com eles.

Antes de realizar as propostas, planejem com o professor uma forma de registrá-las. Vocês podem, por exemplo, tirar fotografias, produzir um vídeo ou elaborar um relato escrito. Posteriormente, esses registros devem ser arquivados no **portfólio**.

Como seria dançar na água? E se ela fosse poluída?

Você já teve a oportunidade de nadar no mar, em um rio, em um lago ou em uma piscina? Em caso afirmativo, percebeu que é preciso usar mais força para realizar movimentos embaixo da água?

Agora, imagine: como seria dançar no fundo de um rio de águas cristalinas? E em um rio poluído? Compartilhe sua opinião com os colegas e depois leia as orientações.

- 1 Sob a orientação do professor, a turma vai decidir em que local a atividade será realizada. Pode ser na sala de aula, no pátio ou na quadra da escola, por exemplo. O espaço escolhido deve ser dividido em duas partes iguais.
- 2 Em seguida, o professor vai organizar a turma em dois grupos: um será formado pelos alunos que vão dançar no rio de águas cristalinas e o outro, pelos alunos que vão dançar no rio poluído. Cada grupo deve ocupar uma parte diferente do espaço, como definido anteriormente.
- 3 Cada grupo vai escolher uma música. Em seguida, os integrantes vão imaginar e expressar corporalmente como seria dançar no rio de águas cristalinas ou no rio poluído.
- 4 Enquanto dança, quando quiser, convide um colega do outro grupo para trocar de lugar com você. Ao trocar de grupo, lembre-se de que os movimentos devem ser diferentes.

Ao final, faça uma roda com a turma para conversar sobre as seguintes questões:

- Como você se sentiu ao se imaginar dançando em um rio de água limpa? Que movimentos você realizou nessa dança?
- E no rio poluído? Houve alterações nos movimentos realizados por você? Por que isso aconteceu? **Respostas pessoais.**

10 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

po tenha uma gestualidade específica conforme a qualidade da água.

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.



Quais são os problemas de nossa sociedade?

🗨️ Que meios você costuma consultar para se manter informado? Você busca informações sobre problemas que afetam sua comunidade ou região? Converse sobre isso com os colegas e o professor. **Respostas pessoais.**

Nesta atividade, vamos procurar informações sobre alguns problemas de nossa sociedade e nos expressar sobre eles por meio de esculturas de sucata. Para isso, podem ser usados materiais como caixas de papelão de tamanhos diversos, pedaços de papel, jornais e revistas velhos, garrafas de plástico de vários tamanhos, CDs sem serventia, etc. Como material de apoio, você pode precisar de cola branca, fita adesiva, tesoura com pontas arredondadas e, caso seja necessário, cola quente e grameador, os quais devem ser sempre manuseados com o auxílio do professor.

- 1▶ Pesquise em jornais e revistas notícias e reportagens sobre problemas que o preocupam ou que o afetam de alguma maneira. Podem ser questões sociais, ambientais ou econômicas, por exemplo.
- 2▶ 🧑 Em grupos de até cinco integrantes, escolham, juntos, um dos temas pesquisados pelos integrantes para abordar na escultura e pensem como podem fazer isso.
- 3▶ Usando a técnica da montagem, utilizem os materiais disponíveis para criar esculturas de sucata que tratem do problema que o grupo escolheu.
- 4▶ Quando as esculturas de todos os grupos estiverem concluídas, exponham os trabalhos na sala de aula ou em algum espaço amplo da escola, formando um espaço expositivo que todos possam apreciar.

🗨️ Ao final da atividade, discuta as questões a seguir com o professor e os colegas.

- As informações encontradas o fizeram refletir sobre os problemas pesquisados?
- Que critérios você utilizou para montar sua escultura? Que visão ela expressa sobre o problema que você abordou?
- Os temas escolhidos pela turma foram semelhantes ou diferentes? Que materiais foram utilizados nas esculturas dos outros grupos? **Respostas pessoais.**



Adaptadas/Arquivo da editora

INTRODUÇÃO < 11

Quais são os problemas de nossa sociedade?

As questões iniciais desta atividade têm como objetivo levantar os saberes prévios dos estudantes no que se refere a buscar informações sobre os problemas da comunidade, do bairro ou da cidade onde residem.

Para a realização da escultura, providencie com antecedência sucata de materiais diversos. Oriente os estudantes a trazer para a aula revistas ou jornais que contenham notícias sobre problemas de nossa sociedade, entre eles, questões ambientais,

desigualdade social, produção e descarte de lixo, infraestrutura precária, entre outros. Comente a importância de fazerem anotações sobre os assuntos que pesquisaram. Assim, cada estudante poderá colaborar para uma escolha consciente do tema da escultura.

Durante a etapa de escolha do tema para a confecção da escultura, caminhe entre os grupos para garantir que essa negociação seja um momento de escuta da opinião de cada aluno, com o objetivo de se chegar a um acordo entre os integrantes. ▶

▶ Na realização da montagem, os estudantes podem utilizar diferentes critérios: apresentar imagens contrastantes ou imagens harmônicas sobre o problema, mostrar uma visão positiva ou uma visão negativa do tema, etc. O importante é que cada grupo saiba justificar as escolhas na composição.

Ao finalizar a experimentação, organize os alunos em roda para que discutam as questões propostas. Espera-se que, por meio dessa atividade, eles possam olhar de maneira diferente as imagens que circulam na mídia e o modo como abordam problemas que afetam a comunidade a que pertencem, sua região e a sociedade de maneira geral.

Nesta dupla de páginas, com base nessas experimentações, buscamos desenvolver a habilidade EF69AR12, ou seja, buscou-se investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. Objetivou-se também desenvolver a habilidade EF69AR06, ou seja, desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas, de modo coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais convencionais e alternativos. Por fim, ao abordar as habilidades EF69AR04 e EF69AR05, houve a intenção de analisar elementos constitutivos das artes visuais, como forma, na apreciação de diferentes produções artísticas e de experimentar e analisar a montagem como forma de expressão artística.

Reflexão

Habilidade da BNCC
(p. 12-13)

Artes integradas
Contextos e práticas
(EF69AR31)

Como sou afetado pelos problemas da sociedade em que vivo?

Aqui o objetivo é continuar as reflexões sobre o modo como a arte revela questões sociais. As imagens da página que propõem a discussão são bastante potentes para evidenciar alguns dilemas de nossa sociedade. Inicialmente, deixe que os estudantes as observem e manifestem impressões e sentimentos a respeito das situações retratadas. De que maneira os estudantes encaram esses problemas e refletem sobre eles? Como os estudantes manifestam um anseio ou vontade de solucionar as questões sociais? Essas preocupações estão presentes para eles?

Com relação à pergunta presente no **Livro do Estudante**, a respeito do que o aluno vê nas imagens, espera-se que eles, ao descrevê-las, identifiquem a natureza dos problemas relacionados a cada uma delas. Na primeira e na segunda imagem, a poluição dos rios e o desmatamento, respectivamente. Na terceira imagem, temos um problema ambiental e também de saúde pública: a falta de saneamento básico. Na última imagem, um problema econômico e social é refletido no contraste entre as diferentes moradias.

Nas questões seguintes, é importante que os alunos se sintam à vontade para respondê-las tendo em vista suas vivências e experiências. Por meio das respostas deles, procure identificar quais são os problemas que mais afetam a comunidade e o entorno da escola. As questões citadas pelos alunos poderão ser retomadas ao longo do trabalho com a unidade e também na elaboração do produto final do Projeto de Trabalho.

Sobre a descrição de *Mikay*, os alunos podem dizer que a obra é uma faca ou um facão. A partir da observação da imagem e da leitura dos dados da

Reflexão

Como sou afetado pelos problemas da sociedade em que vivo?

Ainda que em medidas diferentes, os problemas enfrentados por uma sociedade afetam todos os seus integrantes. Afinal, viver em grupo significa compartilhar não só os benefícios dessa convivência coletiva, mas também as dificuldades geradas por ela.

Observe as imagens a seguir.



Embalagens plásticas e outros tipos de dejetos flutuando sobre a baía de Guanabara, Rio de Janeiro (RJ), 2018.



Área da Amazônia desmatada e queimada para preparo de pasto em Tucumã (PA), 2016.



Esgoto correndo a céu aberto em área sem saneamento básico em Teresina (PI), 2017.



Moradias da comunidade Saramandaia e edifícios em Salvador (BA), 2017.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor.

- Como você se sente ao observar essas imagens? Por quê?
- O que você vê em cada uma delas? A que tipo de problemas elas estão relacionadas?
- Algum dos problemas que aparecem nas imagens é mais presente em sua realidade? Qual? **Respostas pessoais.**

Como parte integrante da sociedade, os artistas também podem ser desafiados pelos problemas que a afetam, sejam econômicos, sociais, políticos, sejam ambientais, entre tantos outros. Por meio de sua arte, eles podem questionar situações que vivem ou que acontecem em suas comunidades, além de nos sensibilizar para elas.

12 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

legenda, leve-os a perceber que se trata de uma escultura feita em cerâmica com a forma desse utensílio. O cabo é pintado de marrom, remetendo à madeira, e na parte que representa a lâmina, pintada de preto, aparece a seguinte pergunta: “O que é ser índio pra você?”.

Já no que se refere à pergunta na obra, ela pode ser interpretada como uma provocação para o público, um convite para quem está apreciando a escultura reflita sobre a questão indígena. Ao perguntar “O que é um ser índio pra você?”, a artista

questiona os estereótipos e preconceitos que existem em torno dos povos indígenas até hoje, inclusive os enfrentados por ela. Questione os alunos: “Por que a artista usou esse objeto para fazer essa pergunta?”.

Ao discutir a questão sobre de que outras formas você acha que diferentes problemas enfrentados pela sociedade em que vivemos podem ser abordados pela arte, incentive os alunos a compartilhar seu repertório e suas vivências uns com os outros. Peça que citem outros exemplos de obras e artistas que abor-

Observe esta outra imagem.



Arissana Pataxó/Acervo da artista

- Descreva o que você vê na imagem.
- Por que você acha que há uma pergunta nessa obra? Como você a responderia? **Respostas pessoais.**

A obra *Mikay* foi criada pela baiana Arissana Pataxó (1983-), nome artístico de Arissana Braz. Em seus trabalhos, a artista aborda a resistência e a diversidade dos povos indígenas brasileiros e a luta pela defesa de seus direitos.

Observe também a foto da intervenção do paulistano Eduardo Srur (1974-). Olhando de longe, parecia haver pessoas navegando de caiaque no poluído rio Pinheiros, em São Paulo (SP). Mas, na verdade, o artista colocou bonecos no lugar das pessoas, com-
pondo 150 esculturas com o intuito de chamar a atenção para a poluição das águas.

▽ *Mikay* [Pedra que corta, em pataxó], de Arissana Pataxó, 2009 [escultura em cerâmica, 60 cm].



Wagner Kiyantza/Eduardo Srur

▷ *Caiaques*, de Eduardo Srur, 2006 [caiaques de plástico e remos de alumínio, manequins de plástico, roupas de tãctel, parafusos e cabos de aço, cordas de náilon e poitas de concreto, 270 cm x 66 cm x 110 cm].

- De que outras formas você acha que diferentes problemas enfrentados pela sociedade em que vivemos podem ser abordados pela arte? **Resposta pessoal.**

Fio da meada

Nesta unidade, vamos refletir sobre as nossas relações com a sociedade em que vivemos. A questão que vai guiar nosso percurso é **A arte revela questões sociais?** Ela é o tema do nosso **projeto!**

Esse tema sempre estará presente em nossos estudos e pesquisas, como um fio condutor de nosso trabalho.

Para realizar essa proposta, no Capítulo 1, vamos conhecer uma dança que é parte de uma manifestação coletiva e, no Capítulo 2, um artista visual que denuncia problemas sociais, econômicos e políticos por meio de suas obras. Ao final da unidade, veremos um monumento que valoriza as pessoas comuns, anônimas.

Vamos lá? A seguir, no Capítulo 1, nós vamos;

- apreciar a dança em diferentes manifestações;
- conhecer a vida e a obra de artistas que se expressam por meio da dança;
- estudar elementos da linguagem da dança;
- aprender um pouco mais sobre a dança ao longo do tempo;
- participar de experimentações envolvendo a dança;
- criar e executar uma coreografia em grupo;
- refletir sobre as relações entre a dança e as questões sociais.

Fio da meada

Este boxe 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 revela questões sociais?** Incentive-os a falar sobre o que eles 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 uma leitura conjunta com a turma 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 anotem 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.

- ▶ dam problemas de diferentes naturezas, como os apresentados nesta Introdução da unidade.

Nesta seção, buscou-se abordar a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas de Arissana Pataxó e de Eduardo Srur às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, para ampliar o repertório das práticas artísticas.

Capítulo 1 Arte e recursos naturais

Habilidades da BNCC (p. 14-15)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Matrizes estéticas e culturais
(EF69AR33)

Patrimônio cultural
(EF69AR34)

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 da imagem desta abertura, promova a discussão das questões do box **Para começar**, que têm como objetivo levantar conhecimentos prévios a respeito das danças coletivas e 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 de serem discutidos em pequenos grupos para que, assim, todos possam se ouvir e não se dispersem. Para isso, sugerimos que os alunos se dividam em grupos de até seis integrantes. Estimule os estudantes a compartilhar suas vivências e experiências uns com os outros.

Nesse momento, o objetivo é fazer um levantamento de seus repertórios da linguagem da dança, mais especificamente, das danças indígenas, e conhecer suas concepções sobre elas. É uma boa ocasião para que você faça observações para traçar um diagnóstico inicial dos estudantes em relação à linguagem da dança – considerando inclusive que serão propostas atividades práticas nessa linguagem. Ao discutirem as perguntas, observe se os estudantes já tiveram experiências com a dança, se se sentem à vontade para dançar, se utilizam termos específicos da linguagem e se têm repertório sobre danças, sejam elas regionais, tradicionais, de salão, sejam



Reprodução <3.bp.blogspot.com>

Indígenas pataxós da aldeia Imbiruçu dançando durante a Festa das Águas, Carmésia (MG), 2011.

A dança pode expressar diversos significados e intenções nas várias culturas e sociedades, trazendo consigo os mais diferentes valores, crenças, ideias e sentimentos. Quando assistimos a uma dança ou participamos dela, podemos perceber esses aspectos em movimentos, figurinos e adereços, por exemplo. Neste capítulo, veremos como a dança pode nos fazer compreender melhor as tradições e os costumes de um povo e também como esse mesmo povo pode renovar essas tradições e promover diálogos e encontros.

14 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

ligadas a tendências jovens, como as danças de rua, o *hip-hop*, o *funk* e o *k-pop*.

Após a apreciação da imagem pelos estudantes, proponha que discutam o papel da dança para os povos indígenas: “Vocês acham que há bailarinos profissionais nas aldeias indígenas?”; “Qual será a tradição da dança nesses povos?”; “Por que os indígenas dançam?”; “Pelo que vemos na imagem, quem são os membros da aldeia que dançam?”.

Lembre que este é um momento em que os estudantes podem formular suas hipóteses, a partir do que veem na imagem, em

diálogo com seu repertório. Ao longo deste capítulo, estudaremos as manifestações da dança entre povos indígenas e estas e outras questões serão respondidas pontualmente.

Neste capítulo, buscamos respaldo na Lei n. 9 795/1999, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental, no Decreto n. 7 037/2009, que trata dos Direitos Humanos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais 9CNE/CP n. 1/2004).

Para começar

- » Você já participou de alguma dança coletiva? Em que contexto?
- » O que você pensa sobre dançar com outras pessoas? E o que sente em relação a isso?

Respostas pessoais.

1 A dança dos Pataxó

Observe as imagens a seguir. Elas retratam uma dança que é parte de uma manifestação coletiva realizada pelos indígenas pataxós da aldeia Imbiruçu, localizada a cerca de 200 quilômetros da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

Reprodução/Aldeia Pataxó Imbiruçu, Minas Gerais.



Indígenas pataxós da aldeia Imbiruçu participando da dança da Festa das Águas, Carmésia (MG), 2011.

Indígenas pataxós usando trajes e adereços especiais durante participação na Festa das Águas, aldeia Imbiruçu, Carmésia (MG), 2015.



Aline Frazão/Jornalistas Livres

Primeiras impressões da dança da Festa das Águas

🗨️ Agora, faça uma reflexão e compartilhe suas impressões com os colegas com base nas questões a seguir.

- 1▶ O que mais chama a sua atenção nas imagens?
- 2▶ O que as pessoas das fotos estão fazendo? Como elas estão vestidas?
- 3▶ De que modo as pessoas estão posicionadas? Como são os movimentos registrados nas imagens?
- 4▶ Você acha que as fotos mostram uma situação especial na vida dessas pessoas ou uma cena cotidiana? Por quê? **Respostas pessoais.**

Arte e recursos naturais • CAPÍTULO 1 < 15

1 A dança dos Pataxó

Proponha a observação das imagens desta página. Sugira que reflitam sobre o contexto em que essas danças ocorrem, como elas ocorrem e qual é o seu papel. Faça perguntas que mobilizem a leitura das imagens e também acessem seus repertórios: “O que vemos nas imagens?”; “Qual ação está sendo realizada?”; “Quem participa dessa ação?”; “Como se vestem? Quais são os objetos que carregam?”; “Em que lugar eles estão?”; “O fato apresentado nessas fotografias condiz com a representação que vocês têm de como vivem os indígenas? Por quê?”.

Primeiras impressões da dança da Festa das Águas

Na questão 2, espera-se que os alunos percebam que as imagens mostram um grupo de indígenas dançando. Há adultos e crianças no grupo. Eles estão caracterizados com trajes especiais e seguram instrumentos musicais.

Com relação à pergunta 3, as pessoas estão posicionadas em uma espécie de semicírculo na primeira imagem. Todos estão voltados para a mesma direção e, pela posição dos pés, é possível dizer que estão se movimentando para a frente. Nessa imagem, a posição dos braços também indica que estão tocando

do os instrumentos que carregam. Na segunda imagem, podemos ver que as pessoas estão voltadas para a mesma direção, como se seguissem para a frente. Elas estão organizadas em fila e algumas carregam instrumentos.

Na questão 4, é possível que alguns alunos mencionem que se trata de uma cena cotidiana, talvez influenciados por estereótipos que circulam a respeito dos povos indígenas em nossa sociedade. Comente que se trata da realização de uma festa, uma situação que não é corriqueira, o que pode explicar o uso de trajes e de adereços especiais pelos indígenas na imagem.

Nesta dupla de páginas, ao tratar da dança dos Pataxó, buscamos desenvolver a habilidade EF69AR09, ou seja, pesquisar e analisar diferentes formas de expressão e representação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança. Além disso, abordamos a habilidade EF69AR31, pois relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, estética e ética. Com a habilidade EF69AR33, analisamos aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o folclore e, com a habilidade EF69AR34, valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente sua matriz indígena, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Material Digital

No Projeto Integrador “Manifestações artísticas e culturais de povos indígenas brasileiros”, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, há uma proposta de trabalho interdisciplinar com o objetivo de aprofundar as habilidades de Arte e desenvolver as habilidades de História.

2 Mais perto da dança da Festa das Águas

Habilidades da BNCC (p. 16-20)

Dança

Contextos e práticas (EF69AR09)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR33)

Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33)

Patrimônio cultural (EF69AR34)

Nesta seção, iniciaremos os estudos sobre a dança da Festa das Águas dos Pataxó. Comece conversando com os estudantes acerca do conceito de cosmologia. Leia a explicação do conceito no glossário e pergunte se compreenderam o que quer dizer. É importante afirmar que conhecer a cosmologia de culturas, povos e etnias serve para compreender como as culturas tradicionais explicam as origens dos seres e de todas as coisas. Destaque a importância dessas mitologias para os povos antigos e também para diversas etnias existentes – por escolha e direito.

Chame a atenção para o fato de que a cosmologia dos Pataxó confere um papel especial à água para a geração da vida. Pergunte quanto eles sabem e reconhecem que a água, de fato, é um dos elementos essenciais para a vida, sua presença é condição indispensável para que surtisse a vida no planeta Terra. Procure destacar quanto, no dia a dia dos povos indígenas, eles percebem essa importância: “Pelo conhecimento de vocês sobre como vivem os povos indígenas, em que momento e atividade a água é percebida como essencial para a vida e sobrevivência desses povos?”; “Será que a percepção e a consciência dessa importância influenciaram no surgimento da história de sua cosmologia?”.

2 Mais perto da dança da Festa das Águas

A Festa das Águas dos Pataxó da aldeia Imbiruçu é realizada uma vez por ano, em outubro, quando começa o período das chuvas nas regiões por onde esse povo se distribui. Esse fenômeno natural é considerado um símbolo de fartura e de renovação para eles.

Realizada na aldeia desde 1991, a comemoração faz parte dos esforços da comunidade indígena pataxó de resgatar e manter vivas as tradições e os rituais de seus antepassados por meio da culinária, dos jogos, das brincadeiras e de outras manifestações culturais e artísticas.

Para os Pataxó, que se autodenominam “filhos da água”, esse elemento da natureza tem uma simbologia muito importante e é considerado fonte de equilíbrio e de vida. De acordo com a cosmologia Pataxó, os primeiros indígenas desse povo foram criados a partir dos pingos de chuva. A palavra “pataxó” significa “banho das águas” ou “barulho do mar” em patxohã, a língua original desse povo:

“Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e o mar”.

PATAXÓ, Kanátýo. *Txopai e Itôhã*. Belo Horizonte: Formato, 2000.

Na aldeia Imbiruçu, a realização da Festa das Águas faz parte do processo de recuperação e de renovação da cultura Pataxó nessa comunidade. Localizada na reserva Terra Indígena Guarani, no município de Carmésia, no Vale do Rio Doce, em Minas Gerais, a aldeia é composta de cerca de 23 famílias, somando aproximadamente 75 habitantes.

Nos últimos anos, as lideranças da aldeia têm se organizado para fortalecer a cultura da comunidade por meio do resgate de elementos como danças e pratos típicos que não faziam mais parte do cotidiano das gerações mais jovens. Em 2011, foi inaugurada em Imbiruçu a Escola Indígena Pataxó Bacumuxá, o que também possibilitou que as crianças e os adolescentes da aldeia pudessem conhecer e aprender a patxohã.

Como parte desse processo de resgate e renovação, a Festa das Águas passou a ser aberta à visitação de não indígenas, divulgando a cultura do povo pataxó. Assim, a dança e outras manifestações presentes nessa festa transformam-se em uma apresentação artística, com a intenção de mostrar a pessoas de outras culturas a cultura dos Pataxó.

O convite para a participação na celebração é feito por meio do *blog* da aldeia, no qual também são publicadas informações sobre o cotidiano dos moradores de Imbiruçu e sobre a luta do povo pataxó para manter sua cultura viva.



Indígenas pataxós da aldeia Imbiruçu banhando-se nas águas do rio, em Carmésia (MG), 2015.

Aline Frazão/Jornalistas Livres

► **ritual:** de maneira geral, um ritual pode ser definido como um evento que é considerado especial por uma sociedade, como um casamento ou uma formatura, por exemplo. Sua celebração costuma seguir determinados padrões, envolvendo palavras e ações específicas. Sejam religiosos ou não, mais ou menos formais, simples ou elaborados, os rituais podem revelar expressões e valores dos grupos sociais que os realizam.

► **cosmologia:** nome dado às teorias a respeito da origem do mundo e dos seres que habitam nele. Pode ser composta de mitos e lendas que buscam explicar a criação do Universo, de um local ou de um povo.

16 > UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?

Texto complementar

É importante compreender o valor de tradições como a Festa das Águas na construção dos vínculos dos indivíduos e grupos com suas heranças culturais. Para a reflexão sobre essa questão, recomendamos a leitura do texto a seguir:

A Escola Estadual Indígena Pataxó Bacumuxá, no município de Carmésia, participou ao longo da última semana da “Festa das Águas”. Tradicional na cultura Pataxó, a Festa consiste em uma semana de rituais, jogos e batizado. A edição deste ano contou com o

apoio da Secretaria de Estado de Educação e com o envolvimento de toda a comunidade.

Segundo o diretor da escola, Leonardo Silva dos Santos, a atividade já faz parte do calendário da escola. “A comunidade é a escola e a escola é a comunidade. Não tem como fazer a festa sem a escola estar participando. Os alunos ajudam na organização da festa e quem dança e também canta são os estudantes. Nessa ação, eles trabalham os costumes, danças e a nossa língua. Essa é a melhor forma de estar reafirmando a nossa cultura.”

Um dos objetivos da realização da Festa das Águas é conscientizar as pessoas que não moram na aldeia da importância da preservação da natureza, em especial das águas da região. Essa é uma grande preocupação dos indígenas de Imbiruçu porque o território onde a aldeia está localizada é cercado por enormes pastos para criação de gado, pertencentes a grandes fazendeiros, e também por áreas exploradas por mineradoras, o que traz muitos impactos para a vida da comunidade, principalmente em relação aos recursos naturais disponíveis.

O rio do Peixe, por exemplo, que é onde os indígenas pescam os peixes que são uma das bases de sua alimentação, tem seu volume reduzido ano após ano como consequência da mineração, o que afeta, entre outras questões, a qualidade de vida dos moradores da aldeia.

Durante a abertura da Festa das Águas de 2015, o cacique Mesaque Pataxó, da aldeia Sede, vizinha da aldeia Imbiruçu, fez um alerta a esse respeito:

“Se os pataxós deixarem de existir, o não indígena também vai. Boa parte não se deu conta da destruição do planeta e a sociedade não discute valores, apenas poder”.

PATAXÓ, Mesaque. Disponível em: <<https://www.pressenza.com/pt-pt/2015/10/um-ritual-que-celebra-a-chegada-das-chuvas-e-clama-pela-preservacao-da-natureza/>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

-  Você acha que o alerta feito por Mesaque Pataxó é importante? Por quê?
Resposta pessoal.

De olho na tela

No link a seguir, você pode assistir a um vídeo em que Tapuramã Pataxó conta a história da origem do nome de seu povo. Disponível em: <<http://www.etc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/09/dicionario-indigena-descubra-origem-da-palavra-pataxo/>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

► **mineradora:** empresa que realiza processos de extração de minérios, como ouro, carvão, etc.

Destaque a importância do diálogo entre as culturas como exercício democrático, ou seja, como forma de praticar a tolerância e o diálogo respeitoso com vistas ao bem comum. Reprima comentários preconceituosos e, se necessário, dialogue com os estudantes utilizando as técnicas de mediação de conflitos que estão nas **Orientações gerais** deste Manual.

Valorize a importância do rio para a sobrevivência dos Pataxó e também para os não indígenas. Peça que um estudante se voluntarie para ler a fala do cacique e, depois, debata com a turma sobre a importância da água para os não indígenas. Pergunte: “Como a água faz parte da sobrevivência dos não indígenas? O que é preciso fazer para preservar as fontes de água potável?”.

Nesta dupla de páginas, ao tratarmos da Festa das Águas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR09, ou seja, pesquisar e analisar diferentes formas de expressão e representação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança. Também abordamos a habilidade EF69AR31, pois relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Com a habilidade EF69AR33, analisamos aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o folclore e, com a habilidade EF69AR34, valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente sua matriz indígena, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.



Saiba mais

Você viu que os Pataxó têm festas e rituais para resgatar e valorizar sua cultura e também para provocar o restante da população sobre essas questões. Um erro comum, ao pensar sobre as culturas indígenas, é achar que todas são iguais, levando a uma visão estereotipada desses povos. Para compreender melhor a riqueza das culturas indígenas brasileiras, leia o texto a seguir.

O que é ser índio?

Antes de tudo, é índio quem se identifica com uma comunidade indígena e é visto por ela como um membro.

Entendemos como comunidade indígena um conjunto de pessoas que:

- mantêm relações de parentesco ou vizinhança entre si;
- são descendentes dos povos que habitavam o continente antes da chegada dos europeus;
- apresentam modos de vida que são transformações das antigas formas de viver das populações originárias das Américas.

Os índios são todos iguais?

Algumas vezes nos referimos aos povos indígenas genericamente como índios, porque, quando falamos índios, estamos nos referindo a grupos que se reconhecem como semelhantes em alguns contextos.

Apesar das semelhanças que podemos notar entre vários povos indígenas, quando eles se comparam entre si reconhecem suas diferenças, pois prestam atenção nas particularidades de cada grupo.

Cada povo indígena possui tradições culturais próprias, isto é, tem uma história particular, além de possuir práticas e conhecimentos únicos.

É a mesma situação dos franceses e ingleses, por exemplo, que recebem o nome comum de europeus, por oposição aos africanos, aos sul-americanos e outros, ainda que apresentem diferenças entre si, falem línguas diferentes, tenham festas, costumes e hábitos distintos.

É por isso que não podemos dizer que existe uma única “cultura indígena”: cada comunidade tem seu modo de ser.

Existem, portanto, muitas culturas indígenas!

POVOS indígenas do Brasil mirim/Instituto Socioambiental. *Quem são*. Disponível em: <<https://mirim.org/o-que-e-ser-indio/>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

Realizada geralmente na primeira semana de outubro, a Festa das Águas na Aldeia Imbiruçu e o Encontro das Águas são momentos em que os indígenas agradecem e comemoram o tempo da colheita, juntamente com a chegada das águas, que molham todas as plantas da aldeia, melhorando assim o plantio e a colheita dos alimentos. Durante o ritual são realizados jogos como Corrida da Banana, Derriba Toco, Cabo de Guerra e Corrida do Maracá.

Durante a Festa, a aldeia recebe visitantes indígenas e não indígenas aliados da causa indígena.

FESTA das Águas reforça cultura da comunidade indígena Pataxó. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7496-festa-das-aguas-reforca-cultura-da-comunidade-indigena-pataxo/>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

É importante destacar que, originalmente, os indígenas brasileiros não consideravam manifestações como a dança da mesma forma que os ocidentais, ou seja, como arte. Entretanto, hoje em dia, em razão das trocas culturais, a noção de que a dança é uma forma de expressão, individual ou coletiva, de sentimentos, ideias e valores para um público ou audiência também passou a fazer parte das culturas indígenas brasileiras, além do entendimento da dança como parte de rituais (casamentos, batizados, rituais de passagem, festas, etc.).

Ao trabalhar as questões do **Livro do Estudante**, aproveite para fazer um levantamento das vivências e das experiências dos alunos em relação a eventos ou comemorações especiais. Conduza a discussão de modo que eles percebam que esse tipo de celebração costuma incluir uma preparação das pessoas envolvidas, seja por meio de ensaios, escolha de vestimentas, seja por preparo de alimentos, entre outras ações.

Por se tratar de um ritual importante para a aldeia, a Festa das Águas exige uma preparação especial, que envolve a elaboração de pratos tradicionais, o uso de vestimentas específicas e a pintura corporal, por exemplo. Um dia antes da festa também podem ser celebrados batizados das crianças da aldeia e casamentos.

Os trajes usados na festa, feitos de palha, são iguais para homens e mulheres, adultos ou crianças. Nessa ocasião festiva, os indígenas também podem usar cocares e outros adereços para os cabelos e para o corpo, a maioria deles feitos de materiais naturais, como penas e sementes.

As pinturas corporais usadas na Festa das Águas são feitas com uma tinta produzida com barro e carvão umedecidos, aplicada com gravetos bem finos ou pincéis. Os desenhos remetem a elementos da natureza e à cosmologia pataxó. Há, por exemplo, o desenho do “cipó de *Hãmay*”, que homenageia a protetora dos animais, e o da “semente mauí na boca do peixe”, que simboliza fartura. As pinturas usadas pelos homens e pelas mulheres não são as mesmas e têm significados diferentes: as pinturas dos homens podem representar força e união e as das mulheres, proteção e fartura.



Edgar Kanayá/Acervo do Ibibrito

► Pintura corporal realizada em casamento tradicional dos indígenas pataxós, durante a Festa das Águas, na aldeia Imbiruçu, Carmésia (MG), 2018.

-  Que eventos especiais são realizados pelas pessoas com quem você convive ou pelas pessoas de sua comunidade? Como você costuma se preparar para eles? **Resposta pessoal.**

Um dos momentos mais importantes da Festa das Águas é a realização da dança que integra esse ritual. Ela começa com os participantes dispostos em grupos de dois ou três integrantes, lado a lado. Esses pequenos grupos se posicionam um atrás do outro, formando longas filas. Os passos são bastante marcados e a dança

18 > UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?

Sugestão de leitura complementar

VIEIRA, Vislândes Bonfim. *A importância do canto dentro do ritual Awê Pataxó*. Trabalho de Conclusão de Curso Acadêmico (Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/monografias/2016/vislândes%20bonfim%20vieira.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

O trabalho registra os cantos tradicionais dos Pataxó durante o ritual do Awê e retrata a história desse povo e suas práticas culturais.

se caracteriza por movimentos lentos e fortes, com os pés se arrastando no chão, como se os corpos dos participantes fossem muito pesados. Os braços ficam ao longo do corpo e as costas um pouco curvadas para a frente.

Enquanto caminham em filas, na maior parte do tempo olhando para o chão, os participantes da dança vão formando um círculo. Depois que o círculo é formado, todos continuam a andar juntos. Esse “andar juntos” ajuda a caracterizar essa dança como uma experiência coletiva, já que os participantes se movem na mesma direção, como se todos estivessem indo para um mesmo lugar.

A temática da água está presente no uso do pau de chuva para marcar o ritmo. Trata-se de um instrumento de percussão de formato cilíndrico, com pequenas contas ou sementes no interior, cujo som se assemelha ao da chuva caindo. Além do pau de chuva, durante a dança os indígenas tocam maracás, um tipo de chocalho feito de cabaças, considerado um instrumento sagrado para esse povo.

▶ **conta:** pequena peça, geralmente de formato esférico.

▶ **cabaça:** fruto da cabaceira, cujo casco, bastante resistente, pode ser utilizado na fabricação de recipientes e de instrumentos musicais.

Ressalte as características da dança das águas, como o modo que os corpos se posicionam e se movimentam, ou seja, quais são as características formais dessa dança. Pergunte aos alunos: “Como o corpo de vocês ficaria posicionado e se movimentaria?”; “O que vocês sentiriam fazendo parte dessa dança?”.

Além disso, reforce o fato de essa dança fazer parte de um ritual, mas, ao mesmo tempo, ser uma apresentação para um público de não indígenas, caracterizando-se como uma forma de espetáculo. Pergunte: “Qual é a diferença entre as danças ritualísticas e uma apresentação de dança?”. Deixe-os livres para responder às perguntas e aceite todos os tipos de resposta. É interessante, no entanto, que eles recorram às vivências que têm com a dança nesses contextos, para que respondam a essas questões.

Nesta dupla de páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR09, ou seja, pesquisar e analisar diferentes formas de expressão e representação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança. Também abordamos a habilidade EF69AR31, pois relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Com a habilidade EF69AR33, analisamos aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o folclore e, com a habilidade EF69AR34, valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente sua matriz indígena, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.



▶ Indígenas pataxós participando da dança da Festa das Águas, aldeia Imbiruçu, Carmésia (MG), 2018.



◀ **Maracá indígena** (cerca de 30 cm de altura × 12,5 cm de diâmetro). Geralmente, esse instrumento é tocado aos pares. Para isso, deve-se segurá-lo pelo cabo e agitá-lo, como se faz com outros tipos de chocalho.



◀ **Pau de chuva indígena** (cerca de 128 cm de altura × 8 cm de diâmetro). Para tocar esse instrumento, é preciso virá-lo suavemente, fazendo com que as contas ou sementes em seu interior se movam e produzam o som semelhante ao da chuva.

Após a apresentação de canto e dança, os indígenas evocam o espírito de seu principal protetor: o Pai da Mata. Nesse momento, do qual os visitantes não indígenas não participam, os Pataxó agradecem e pedem que as chuvas venham e renovem as águas dos rios e dos mares. Depois, para finalizar o ritual, os indígenas tomam um banho de lama e, em seguida, lavam-se nas águas do rio, como uma forma de purificar o corpo.

As imagens desta página não estão representadas em proporção.

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Depois de estudar os Pataxó, reúna os estudantes em grupo para que pesquisem outras etnias e culturas indígenas. A partir do que foi estudado e do que conhecem sobre os Pataxó e sua cultura, sugira a cada grupo questões que poderão ser respondidas por suas pesquisas: “Que povo é esse?”;

“Onde vive?”; “Que língua fala?”; “O que produz como alimento?”; “Quais são os principais mitos e rituais?”; “Como é sua produção artística?”.

Reserve um dia para que os estudantes apresentem o resultado das pesquisas aos colegas.

Resgate a importância da valorização das identidades indígenas para o reconhecimento da cultura brasileira. Reforce a participação delas na formação das práticas culturais do brasileiro e a importância de suas tradições na criação das tradições brasileiras, como nosso vocabulário, nosso imaginário, nossas brincadeiras, nossos festejos, etc.

Nestas páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR31, que envolve relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, e a habilidade EF69AR34, ao valorizarmos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente sua matriz indígena, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Aline Frazão/Agência da jornalista



► Momento do banho de lama do ritual da Festa das Águas, na aldeia Imbiruçu, em Carmésia (MG), 2015.

Durante a realização da Festa das Águas, além das apresentações de dança e canto, são vivenciadas várias manifestações que simbolizam a continuidade da cultura pataxó antiga, importantes na valorização e na reafirmação da identidade desse povo nos dias de hoje.

Na culinária, por exemplo, há o preparo de pratos como o frango muquinhado, cozido no moquém, um tipo de grelha feita com uma estaca de ferro, a moqueca de peixe assado na folha de bananeira debaixo da terra e a farinha de puba, além do consumo da bebida hãmãgui, feita com a casca de angico, e da bebida cauim, produzida com mandioca cozida e fermentada.

Durante a Festa das Águas, também são realizados jogos e brincadeiras, como a cobra-cega, a corrida de maracã e o cabo de guerra, e há o comércio de objetos decorativos e de adornos produzidos pelos indígenas, como uma forma de geração de renda para a aldeia.

► **puba:** massa de mandioca fermentada.
► **angico:** tipo de árvore.

Rogerio Reier/Tyba



Exemplos de objetos e de adornos comercializados por indígenas pataxós durante evento no Rio de Janeiro (RJ), 2012.

De olho na tela

Nos vídeos disponíveis nos *links* a seguir, o cacique Romildo Pataxó e o vice-cacique Soim Pataxó explicam a importância da Festa das Águas para a aldeia Imbiruçu. Disponíveis em: <<https://youtu.be/DsBWUgMJKbE>> e <<https://youtu.be/XSGI40XB5WY>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

20 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Depois de compreender a importância das culturas indígenas na cultura brasileira, oriente a turma a fazer uma pesquisa sobre a influência dos povos indígenas em nossos festejos tradicionais.

Peça aos alunos que se reúnam em grupos e que pesquisem um festejo, procurando descobrir qual é a influência dos diferentes povos indígenas em sua criação. Depois, reserve um dia para que os estudantes apresentem o resultado da pesquisa aos colegas, em forma de seminário.

3 Por dentro da dança

Danças indígenas brasileiras

A dança é uma das diversas formas de expressão dos indígenas brasileiros. Do mesmo modo que outras manifestações como o canto, a pintura corporal e a produção de objetos decorativos e utilitários, as danças realizadas por esses povos marcam suas diferenças e revelam a riqueza de sua diversidade cultural.

As danças indígenas brasileiras são tão variadas quanto os povos indígenas que habitam nosso território. Entre as aldeias de um mesmo povo, pode haver diferenças nos costumes e nos modos de vida, o que inclui as formas de dançar. No caso dos Pataxó, por exemplo, a dispersão e a criação de aldeias em outros lugares fizeram com que as mesmas músicas passassem a ser dançadas de modos diferentes no decorrer do tempo. Esse tipo de mudança também acontece com outros povos e pode ser influenciado ainda pelo contato com outros povos indígenas e com não indígenas.

Essa diversidade de formas de dança é muito comum nas sociedades não ocidentais. A cultura ocidental, que vem se consolidando de modo mais consistente desde a era Moderna, costuma encarar a dança como parte de momentos de diversão despreziosa ou como espetáculos que devem ser apreciados por um público que, em geral, não participa dela. Diferentemente disso, para as sociedades “não modernas”, como as indígenas brasileiras, a dança é uma experiência individual ou coletiva de valorização e de manutenção de sua cultura.

Nas culturas indígenas, as danças podem fazer parte de experiências coletivas e estar relacionadas a momentos de festa e de brincadeira, podem ter um caráter místico e espiritual, integrando rituais como na Festa das Águas da aldeia Imbiruçu, ou fazer parte de apresentações para os não indígenas.

Uma das características marcantes de muitas danças indígenas brasileiras são os passos contidos e rítmicos, com movimentos voltados para baixo, o que permite que os participantes possam dançar por várias horas, sem se cansarem tanto. As danças circulares também são muito comuns entre os povos indígenas brasileiros, assim como as danças em filas.



Edigar Kanayki/Acevo do fotógrafo

▶ Canto e dança do pajé da Terra Indígena Xakriabá, em São João das Missões (MG), 2015.



Fabio Colombini/Acevo do fotógrafo

▶ Dança *Xondaro*, dos Guarani, em Parelheiros, São Paulo (SP), 2014. Essa dança, da qual apenas os homens participam, se assemelha a uma luta e tem seus passos inspirados nos movimentos de pássaros como o colibri e a andorinha.

Arte e recursos naturais • CAPÍTULO 1

21

3 Por dentro da dança

Habilidades da BNCC (p. 21-29)

Dança

Contextos e práticas (EF69AR09)

Elementos da linguagem (EF69AR10)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)

Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33)

Patrimônio cultural (EF69AR34)

Danças indígenas brasileiras

Converse com os estudantes sobre o papel da dança para os indígenas, sobre como sua prática é capaz de colocar em evidência aspectos muito importantes para a compreensão de uma cultura. Por meio da dança, podemos entrar em contato com costumes que representam a vida social de um povo, pois os gestos e a movimentação das danças sempre partem dos movimentos do corpo nas práticas cotidianas.

As danças indígenas são uma mistura de coreografias coletivas milenares e improvisos, sempre executadas em um contexto ritualístico e cerimonial. Durante esses rituais, os indígenas podem dançar como se fossem um pássaro, ou encenar uma luta com outros povos, ou ainda agradecer um espírito causador de alguma doença ou fatalidade. Em todos os casos, essa imitação tem como objetivo provocar transformações tanto na pessoa quanto na sociedade inteira. Durante essa *performance* de imitação, os indígenas utilizam pouco a linguagem verbal (a fala) e o corpo, os sons da voz e os murmúrios são os principais meios de comunicação.

Por meio da imitação na dança, os indígenas podem experimentar a situação de se colocar no lugar de outro indígena (ou de um animal ou espírito) e ter um novo olhar sobre as coisas. A partir dessa forma de dança, conseguem construir novas formas de se comunicar por meio do corpo. É por isso que a dança aparece como parte indispensável da educação dos membros da aldeia.

Para os indígenas, a dança é um tema tão importante que ser ou não ser convidado para participar de um ritual em uma aldeia vizinha pode determinar todo o futuro da relação entre as duas aldeias. A dança para esses indígenas determina e representa relações de poder e, ao mesmo tempo, de amizade, afinidade e rivalidade. Por isso, tomam muito tempo na produção, no treino, no embelezamento dos corpos e na preparação das suas mentes para a execução das danças nas festas e nos rituais.

Proponha uma leitura compartilhada do texto. Em seguida, solicite que destaquem características ou fatos que mais chamaram a atenção. Permita que falem sobre os possíveis estranhamentos encontrados no texto sem que ocorram julgamentos pode ser uma boa maneira de exercitar noções de respeito e tolerância.

O tema das danças indígenas apresenta um eixo de pesquisa no qual a organização espacial dos participantes é o ponto de partida para que o estudante entre em contato com diferentes culturas. Reconhecer a dança como expressão cultural em suas múltiplas manifestações é uma maneira de estimular tanto o uso do próprio corpo como suporte expressivo quanto o reconhecimento do outro como pessoa dançante.

Para que esse contato com as danças indígenas ocorra de maneira ampla e aprofundada, uma estratégia pode ser a discussão da importância dos conceitos de mídia e de suporte na obra de arte. Pergunte aos estudantes se eles já pensaram no corpo como uma forma de expressão cultural. Primeiro, deixe-os manifestar suas impressões, criando condições em que eles comecem a fazer suas observações iniciais e associações. Posteriormente, apresente algumas possibilidades de expressão por meio do corpo (teatro, dança, mímica, *performance*, etc.) até chegar ao assunto que permeia este capítulo.

A maioria das danças indígenas brasileiras é realizada em grupo, mas também há ocorrências de danças realizadas individualmente. Embora existam exceções, as danças em pares não são muito comuns entre esses povos. De acordo com a finalidade e com os aspectos culturais do povo que as pratica, algumas danças indígenas podem ser realizadas apenas pelos homens ou pelas mulheres. Também há danças em que homens e mulheres dançam juntos e outras em que adultos, crianças, adolescentes e idosos participam ao mesmo tempo.



Indígenas kayapós da aldeia Moikarako durante a dança da mandioca, em São Félix do Xingu (PA), 2016. A dança da mandioca é realizada durante a Metora, festa na qual a aldeia se divide em dois grandes grupos, um formado pelos homens e outro pelas mulheres, para participar de desafios de música e de dança.



Dança em pares feita pelos Baniwa na comunidade indígena Dessana, Manaus (AM), 2013. A dança de *Japurutu* é praticada por dois casais abraçados. Os homens tocam uma longa flauta feita de paxiúba, a flauta de *Japurutu*. As mulheres acompanham os tocadores de mãos dadas e levantadas ou de braços dados.

Ao dançarem, os indígenas podem usar vestimentas e adereços específicos, além de realizar pinturas corporais ou utilizar outros tipos de objeto, como máscaras ou instrumentos musicais – por exemplo, chocalhos nos tornozelos, gaitas, rabo de tatu, maracás e flautas, que são utilizados para marcar os passos, o ritmo e a intensidade de cada dança.

Alguns rituais dançados também envolvem o consumo de bebidas ou de alimentos especiais. Todas essas características variam muito de povo para povo e em relação ao tipo de dança que é praticada.

22 > UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?

Material Digital

A **Sequência Didática 1 “Danças indígenas do Brasil”**, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Atualmente, o resgate e a valorização das danças indígenas são também formas de resistência e de reafirmação das identidades desses povos. Hoje, muitos povos indígenas apresentam suas danças e cantos em outros contextos, como festivais e eventos. Com intenção artística, essas apresentações são uma maneira de esses povos divulgarem sua cultura e chamarem a atenção para sua luta por direitos e por reconhecimento.



Luciola Zwerneck/Pulsar Imagens



Ricardo Teles/Pulsar Imagens

Cerimônia de abertura dos I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, Palmas (TO), 2015.

▼ Ritual *Kuarup*, em homenagem ao líder Piracumã Yawalapiti, falecido em 2015. Outras cinco pessoas da aldeia Yawalapiti faleceram no mesmo ano e também foram homenageadas no *Kuarup*. Na dança do *Kuarup*, os indígenas dançam e cantam em frente a troncos de *kuarup*, colocados no local onde os mortos homenageados foram enterrados. Parque Indígena do Xingu (MT), 2015.

Experimente

Como vimos, as danças circulares são muito comuns entre vários povos indígenas brasileiros. Você conhece outros exemplos desse tipo de dança?

Conhecendo danças circulares

- 1▶ Sob a orientação do professor, a turma se dividirá em grupos de até dez integrantes.
- 2▶ Converse com os colegas de grupo sobre as danças circulares que vocês conhecem.
- 3▶ Juntos, escolham uma das danças mencionadas pelos integrantes do grupo para apresentar para o restante da turma.
- 4▶ Na data combinada com o professor, todos os grupos apresentarão as danças escolhidas para os colegas.
- 5▶ Para finalizar, a turma vai escolher a dança de que mais gostou e formar uma grande roda para dançar.

Para concluir

- Finalizada a atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:
- Todos os grupos apresentaram danças diferentes? Alguma dança se repetiu?
 - O que você sentiu ao dançar com a turma toda? **Respostas pessoais.**

Experimente

Em princípio, deixe os estudantes manifestarem suas impressões. A dança em círculo é comum a muitas culturas, de diversas partes do planeta. Ela é praticada há milênios para celebrar ciclos da natureza (colheitas, chegada de uma estação, etc.) e fases da vida (entrada na maioridade, casamentos, funerais, etc.) e estreitar os laços da comunidade.

Converse sobre a presença das danças circulares, por exemplo, nas brincadeiras infantis. Pergunte: “Quais brincadeiras de criança são feitas em roda, cantando e dançando?”. Incentive os estudantes a dar exemplos, como as cirandas e suas variações. Você pode organizar subgrupos para que se lembrem dessas brincadeiras, retomem suas regras e, em seguida, compartilhem com os demais.

No item 5, aproveite a atividade para fazer um levantamento sobre o repertório dos alunos e sobre suas experiências relacionadas às danças circulares.

Nesta seção, ao tratarmos das danças indígenas brasileiras, analisamos diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança (EF69AR09); também exploramos elementos constitutivos do movimento dançado (EF69AR10) e relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31). Além disso, analisamos e valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente suas matrizes indígenas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

O Da-ño're dos Xavante

Estimule a curiosidade dos alunos solicitando que observem as imagens e pergunte o que está sendo mostrado nelas. Ao discutirem as imagens, os estudantes não precisam formular respostas fechadas, definitivas ou encerrar na apreciação todos os fatos e conceitos que envolvem essa manifestação. Este é um momento no qual os alunos travam um primeiro contato com o assunto por meio de suas próprias hipóteses. Aprendemos a nos aprofundar na interpretação de imagens observando-as e falando sobre elas. Quanto mais os alunos se sentirem livres para falar o que percebem e pensam, mais serão capazes de elaborar conceitos estéticos e cultivar seu conhecimento artístico.

É importante discutir com os alunos o papel dos rituais na preservação dos valores ancestrais de uma cultura. A realização das *Uiwede* e do *Da-ño're* está ligada a antigas formas de organização da comunidade indígena e aos desafios da passagem para a vida adulta, além de manter os elos entre os membros da comunidade. Provavelmente, os alunos conhecem outras formas de manter vivas as tradições e os valores de uma cultura, como festas, folguedos, canções e histórias. Conversar sobre outros exemplos de preservação da tradição que os alunos fornecerem pode ajudar a contextualizar e compreender o papel das *Uiwede* e do *Da-ño're* na cultura xavante.

O Da-ño're dos Xavante

O *Da-ño're* é uma manifestação tradicional do povo xavante, que vive no leste de Mato Grosso. Ela faz parte do ritual de encerramento da *Uiwede*, uma corrida de revezamento de pesadas toras de *buriti* disputada por dois grupos formados por indígenas com posições diferentes na aldeia: os não iniciados, chamados de *wapté*, e os iniciados, chamados de *'ritai'wa*.

Carlos Garcia/Piret/Acervo do fotógrafo



Revezamento para carregar a tora de buriti na *Uiwede*, Terra Indígena Marãiwatsédé (MT), 2008.



Da-ño're, ritual do povo xavante que envolve a dança e o canto. Terra Indígena de Pimentel Barbosa (MT), 2002.

Ao final da *Uiwede*, os integrantes dos dois grupos se posicionam em um semicírculo, acompanhando a disposição usual das moradias da aldeia. Em seguida, eles começam a dança e o canto coletivo. Durante a dança, os grupos tomam direções contrárias e seus integrantes param para cantar e dançar na frente de algumas moradias.

No fim da cerimônia, os integrantes dos dois grupos dançam juntos em uma grande roda, cantando para marcar o ritmo. Olhando para baixo, giram todos ao mesmo tempo em uma única direção, batendo e arrastando os pés. Embora algumas mulheres possam participar da corrida de toras, a dança é realizada somente pelos homens.

24 > UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?

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

Sugestão de leitura complementar

Outro recurso para contextualizar melhor essas manifestações é o texto sobre os Xavante no site Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xavante/1164>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Esse texto mostra o modo de vida atual dos Xavante e seus esforços para preservar suas tradições e seus valores. É uma oportunidade de discutir com os alunos a importância da preservação de valores culturais e tradições em uma comunidade: “Em meio a tantas transformações e desafios para preservar o modo de vida dos Xavante, qual é a importância de seus rituais?”; “Por que eles ainda mantêm seus esportes e suas danças e entoam seus cânticos?”; “Por que a preservação da identidade cultural é importante perante os desafios que o século XXI apresenta para esse grupo indígena?”.

De acordo com as crenças desse povo, os cantos do *Da-ño're* são enviados por meio de sonhos pelos ancestrais xavantes aos indígenas iniciados. Para ser capaz de sonhar um canto de *Da-ño're*, um homem xavante precisa usar brincos especiais, que o tornam apto a se comunicar com seus antepassados.

Quando são iniciados, os jovens do povo xavante recebem seus primeiros brincos, que são trocados por outros maiores com o passar do tempo, acompanhando o crescimento de quem os utiliza. Mais que um adorno, portanto, esses objetos fazem parte da cultura xavante e de sua identidade.

A *Uiwede* e o *Da-ño're* são algumas das manifestações tradicionais mais importantes do povo xavante e expressam alguns de seus valores e crenças. As formas circulares são usadas na dança do *Da-ño're*, por exemplo, pois o círculo é um dos símbolos da coletividade para esse povo. A organização dos participantes em dois grupos, que ora se dividem, ora se unem, expressa o modo como o povo xavante compreende o mundo, a natureza e a sociedade: compostos de metades opostas, mas complementares.

Os rituais também são importantes para os Xavante, pois, tradicionalmente, esse povo acredita que a ausência do canto e da dança faz com que a alegria morra e dê lugar à doença. Atualmente, a realização desses rituais também é uma forma de transmitir os conhecimentos desse povo para as novas gerações e de valorizar sua identidade e seus modos de vida, por isso, eles também podem acontecer na forma de apresentações para os não indígenas.



Rosa Gaudiano/Studio R

Homem xavante usando brinco especial, Terra Indígena de Pimentel Barbosa (MT), 2016.

Pesquisa

Agora, você e os colegas vão pesquisar outros costumes e rituais dos Xavante. Para isso, leia as orientações.

- 1▶ O professor vai dividir a turma em grupos. Cada um será responsável por pesquisar um costume ou ritual dos Xavante.
- 2▶ Durante a pesquisa, tenham bastante atenção com as fontes pesquisadas e chequem se elas são confiáveis. Vocês podem pesquisar livros, revistas e *sites*, por exemplo.
- 3▶ Seleccionem imagens e vídeos que mostrem o costume ou o ritual pesquisado para exibir na apresentação.
- 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.

Pesquisa

Ao organizar os grupos para a realização das pesquisas, considere reunir estudantes que tenham desenvolvido diferentes habilidades relacionadas a esses conteúdos, a fim de que possam trocar e potencializar suas aprendizagens. Trabalhar em grupo é uma forma de os estudantes aprenderem uns com os outros. Para fazer a divisão dos temas das pesquisas de cada grupo, converse com os estudantes acerca dos costumes dos Xavante que são mencionados no texto e sistematize esses conteúdos na lousa.

Se achar necessário, organize uma pesquisa na internet para que os estudantes levem mais temas para dividirem e atribuírem às pesquisas. Explique aos estudantes que o objetivo das pesquisas é falar sobre a função do costume pesquisado, o papel de sua prática no dia a dia e o significado na cultura xavante. Sobre a apresentação de *slides*, oriente e explique que as imagens devem mostrar como os indígenas praticam, no dia a dia, cada costume pesquisado.

▼ Ao tratarmos da dança tradicional *Da-ño're* dos Xavante, pesquisamos e analisamos essa forma de expressão, representação e encenação da dança (EF69AR09) e exploramos elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea (EF69AR10). Também relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31), analisamos aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o folclore (EF69AR33), e valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente suas matrizes indígenas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

Material Digital



A Sequência Didática 2 “Xondaro, prática corporal do povo Guarani Mbyá”, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

O Toré dos Potiguara

As danças indígenas podem ser consideradas uma espécie de mobilização social com o objetivo de reafirmação de identidades sociais. Para os indígenas brasileiros, a dança exerce um papel fundamental e de grande influência na vida social por ser a principal manifestação ligada a rituais de passagem. Essas danças podem ser realizadas individualmente ou em grupo. No entanto, mesmo quando realizada por um único indivíduo, este não se encontra isolado, mas apresenta-se aos demais e, assim, reafirma seu compromisso com o grupo.

A maioria das danças indígenas dos grupos brasileiros são manifestações na forma de danças circulares. As danças circulares estão presentes em praticamente todas as culturas com o objetivo de estimular os sentimentos de integração e de cumplicidade, por meio da utilização de um repertório de passos simples e repetitivos, permitindo que todos participem. O objetivo de cada participante não é dançar melhor que os outros, mas integrar-se ao grupo.

A forma circular da dança também estimula o sentimento de pertencimento, por ser uma maneira de agrupamento na qual todos podem se ver ao mesmo tempo, percebendo-se como iguais, sem distinção nem hierarquia. Por isso, a dança circular é realizada principalmente para celebrar momentos importantes para a comunidade ou para o povo (como os rituais de passagem ou épocas de colheita). Entre os rituais e as danças mais conhecidos dos indígenas brasileiros está o Toré.

O Toré é o nome dado ao ritual e à dança presentes na cultura dos grupos indígenas localizados no Nordeste brasileiro. Em seu início, essa dança tinha características distintas para cada um dos grupos, mas aos poucos ganhou unidade, tornando-se um momento de encontro das diversas aldeias.

As pessoas se agrupam na dança do Toré por meio de três círculos concêntricos. No menor, ficam os músicos tocadores de instrumentos de

O Toré dos Potiguara

O Toré é uma dança circular realizada por vários povos indígenas que vivem no Nordeste brasileiro, entre eles os remanescentes do povo potiguara. Atualmente, essa dança expressa o espírito coletivo e a resistência dos povos indígenas. Em geral, acontece em 19 de abril, como parte das festividades do Dia do Índio.



Indígenas do povo potiguara dançando o Toré em comemoração ao Dia do Índio, Paraíba, 2010.

Os Potiguara vivem em áreas do Ceará e do norte da Paraíba. Em geral, as aldeias estão localizadas próximas a rios, riachos e córregos e seus moradores vivem da lavoura, da pesca, da coleta de crustáceos e moluscos, da criação de animais em pequena escala e do extrativismo vegetal.

As aldeias potiguaras são muito parecidas com pequenas vilas. As casas são feitas de tijolos e dispostas de forma paralela. Em cada uma delas, geralmente, vive apenas uma família, composta dos pais e dos filhos solteiros. Os roçados e os sítios costumam ficar em um terreno ao lado das casas.

Após o contato com os portugueses durante o período colonial, muitos indígenas potiguaras foram convertidos à religião católica, mesclando sua cultura com a dos colonizadores. Por isso, muitas aldeias contam com uma capela, em que há imagens de santos padroeiros ou de devoção. Atualmente, muitos Potiguara têm buscado resgatar sua cultura de origem, reaprendendo a língua tupi-guarani e retomando rituais como o Toré, por meio do qual reafirmam sua identidade e os vínculos existentes entre as diversas aldeias desse povo, fortalecendo a noção de pertencimento a um grupo específico, que tem um passado histórico comum.



Moradias da aldeia potiguara. Povoação do Forte, em Baía da Traição, no litoral norte da Paraíba, 2008.

26 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

percussão; no círculo médio, ficam as crianças e os adolescentes; e, por fim, no círculo maior, os adultos (homens e mulheres). O ritmo dos passos é marcado pela utilização de chocalhos chamados de maracás – feitos de cabaça seca, sementes e pedras – e o desenvolvimento é feito a partir do giro desses círculos no sentido horário. Ao longo do ritual, esses círculos são ampliados conforme mais pessoas vão chegando.

Na tradição potiguara, o ritual do Toré é iniciado pelo cacique, que faz um discurso para reafirmar a importância dessa cerimônia. Depois, os participantes se ajoelham e, silenciosamente, fazem uma oração.

Na forma mais antiga, os integrantes se posicionam em três círculos **concêntricos**: no círculo de dentro, ficam os participantes que tocam a gaita e a zabumba e o que puxa as canções; no do meio, as crianças e os adolescentes; e, no círculo de fora, os adultos, cantando, dançando e tocando maracás. Durante todo o ritual, os participantes realizam movimentos circulares, sempre no sentido horário.

 Ouça no CD de áudio que acompanha esta obra a música "Pé do Jurema" (*Koriri-Xocó canta Toré*, ONG Thydêwá, 2008), tradicional do Toré.



Indígenas durante o Toré, nas proximidades da aldeia de São Francisco, em Baía da Traição (PB), 2010.

Secom/MED/Justiça e Cidadania

Sugestão de atividade complementar: Aquecimento

Reúna o grupo em roda e se coloque no centro do círculo. Inicialmente, para descontrair e, ao mesmo tempo, para ajudar os alunos a se concentrarem, solicite que fechem os olhos e percebam o próprio corpo. Depois, peça a eles que saiam andando pelo espaço da sala de aula e que, quando encontrarem um colega, o olhem nos olhos e que imitem o movimento um do outro por um momento. Depois, solicite que retornem aos seus lugares na roda.

Depois desse aquecimento, os estudantes terão mais repertório para criar coreografias.

concêntrico: que tem o mesmo centro.



Roda de Toré de indígenas potiguaras durante as festividades do Dia do Índio na Paraíba, 2015.

Genildo Avelar, Cardoso/Índios Potiguaras Paraíba. Em Foco

Experimente

Vamos experimentar alguns movimentos inspirados no Toré do povo potiguara?

- 1▶ A turma deverá formar uma grande roda.
- 2▶ Ao sinal do professor, vocês deverão girar, juntos, em uma única direção.
- 3▶  Como trilha sonora para a dança, escutem novamente a canção "Pé do Jurema", no CD de áudio que acompanha esta obra.
- 4▶ Experimentem girar primeiro para a direita e, depois, para a esquerda. Em seguida, tentem acompanhar a música batendo os pés no chão.

Para concluir

 Finalizada a atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Foi fácil ou difícil realizar os movimentos de girar e de bater os pés no chão?
- O que você sentiu ao dançar com a turma toda? **Respostas pessoais.**

Nesta dupla de páginas, ao tratarmos da dança tradicional Toré dos Potiguaras, pesquisamos e analisamos essa forma de expressão, representação e encenação da dança (EF69AR09) e exploramos elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea (EF69AR10). Também continuamos relacionando as práticas artísticas às dife-

rentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31), analisando aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o folclore (EF69AR33), e valorizando o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente suas matrizes indígenas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativo às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

O Jaguar dos Kaingang

Promova a leitura coletiva dos textos e das imagens. Um ponto importante a destacar neste item é a confluência entre dança e artes visuais expressa no Jaguar, conforme citado no texto. Se possível, apresente aos estudantes vídeos que registram as danças citadas, como o Jaguar, as danças do fogo e as danças da selva.

Material Digital



A Sequência Didática 3 “Pintura corporal indígena e identidade”, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

O Jaguar dos Kaingang

O Jaguar é uma dança circular típica dos indígenas que vivem no Sul do Brasil, como os Kaingang, que se autodenominam “filhos da floresta”. Segundo as crenças desse povo, o jaguar é um animal que pode personificar familiares ou amigos dos indígenas, além de inimigos que devem ser combatidos.



Indígenas do povo kaingang dançando o Jaguar durante apresentação na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Campinas, Tenente Portela (RS), 2014.

Indígena kaingang com cocar e pintura corporal na aldeia da Estiva, Reserva Indígena do Guarita, Tenente Portela (RS), 2014.

Durante a dança, os participantes se organizam em filas, uma de mulheres e outra de homens. Enquanto cantam, pulam de um pé para o outro. Depois de dar doze passos, eles se viram, trocando de posição com os que estão atrás. Em seguida, repetem os passos no sentido contrário.

Além de trajes específicos, os participantes da dança usam pinturas corporais. Tradicionalmente, as pinturas feitas no rosto revelam a organização social desse povo. Aqueles que têm as marcas compridas, os riscos, pertencem à metade Kamé e os que têm as marcas redondas, os círculos, são da metade Kairú.

Além do Jaguar, os Kaingang realizam outras danças para celebrar acontecimentos especiais e eventos da vida da comunidade, como as danças do fogo e as danças da selva.

O contato entre os Kaingang e os colonizadores europeus teve início no século XVI. Originalmente, eles ocupavam um extenso território nas florestas de pinheiros, onde atualmente se localizam os estados do Paraná e de Santa Catarina, em parte do sul-sudoeste paulista, no planalto rio-grandense e em uma área de Misiones, na Argentina.



Sugestão de leitura complementar

MACEDO, Ana Vera (Org.). *Uma história kaingang de São Paulo: trabalho a muitas mãos*. Brasília: MEC; Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001827.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Essa versão da história kaingang de São Paulo é o resultado do trabalho realizado por pesquisadores kaingang e terena de Icatu que se empenharam em conversar com os mais velhos, lembrando sua história. A maior parte dos textos que compõem a obra reproduz atividades propostas no curso “As escolas kaingang, terena e krenak: contribuições para um recomeço” e traz contribuições dos professores indígenas participantes.

Hoje, o povo kaingang soma aproximadamente 34 mil pessoas e vive em cerca de 300 áreas distribuídas em seu antigo território, nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Atualmente, também apresentam suas danças tradicionais em eventos, como forma de divulgação e de valorização de sua cultura.



Indígenas kaingangs se apresentando em escola em Palmeira (PR), 2017.



Saiba mais

Jaguar é um dos nomes da onça-pintada. Leia no trecho a seguir algumas informações sobre esse animal, que está ameaçado de extinção.



Onça-pintada, ou jaguar, às margens do rio Cuiabá, em Poconé (MT), 2017.

A onça-pintada é o maior felino do continente americano, podendo chegar a 135 kg. É um animal robusto, com grande força muscular, sendo a potência de sua mordida considerada a maior dentre os felinos de todo o mundo. Suas presas naturais são animais silvestres como catetos, capivaras, jacarés, queixadas, veados e tatus. Outra característica marcante dessa espécie é que ela não mia como a maioria dos felinos. Assim como o Leão, o Tigre e o Leopardo, ela emite uma série de roncões muito fortes, que são chamados de esturro.

[...]

Originalmente a distribuição deste animal se dava desde o sudoeste dos Estados Unidos até o norte da Argentina. Atualmente ela está

oficialmente extinta nos Estados Unidos, é muito rara no México, mas ainda pode ser encontrada na América Latina, incluindo o Brasil. De maneira geral, porém, suas populações vêm diminuindo onde entram em confronto com atividades humanas. No Brasil ela já praticamente desapareceu da maior parte das regiões Nordeste, Sudeste e Sul.

ONÇA-PINTADA. Disponível em:

<https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/pantanal/nossas_solucoes_no_pantanal/protacao_de_especies_no_pantanal/onca_pintada/>. Acesso em: 3 ago. 2018.

Pesquise

Vamos pesquisar os costumes e os rituais dos Kaingang? Leia as orientações.

- 1▶ Você e os colegas serão organizados em grupos. Cada grupo será responsável por pesquisar um costume ou um ritual dos Kaingang.
- 2▶ Busquem informações em fontes variadas, como livros, revistas e sites. Tenham bastante atenção às fontes pesquisadas e verifiquem a confiabilidade delas.
- 3▶ Depois de reunirem os dados, selecionem os que julgarem mais interessantes e busquem também vídeos e imagens para mostrar aos colegas. Ao preparar a apresentação, se possível, utilizem recursos como cartazes ou slides.
- 4▶ Na data combinada com o professor, apresentem o trabalho à turma em forma de seminário.

Sugestão de leitura complementar

GUIMARÃES, Viviane W. et al. *Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena: resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas*. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/203/184/862-2>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Essa obra dá espaço para que os grupos indígenas falem de si mesmos, projetando uma imagem atual. Assim, a publicação busca quebrar alguns estereótipos que envolvem as culturas indígenas, além de indicar contatos para que os interessados possam agendar visitas às terras indígenas.

Pesquise

Ao organizar os grupos para a realização das pesquisas, considere agrupar estudantes que tenham desenvolvido diferentes habilidades relacionadas a esses conteúdos, a fim de que possam trocar e potencializar suas aprendizagens. Trabalhar em grupo é uma forma de os estudantes aprenderem uns com os outros. Para fazer a divisão dos temas das pesquisas de cada grupo, converse com os estudantes acerca dos costumes dos Kaingang que são mencionados no texto e sistematize esses conteúdos na lousa. Se você achar necessário, organize uma pesquisa na internet para que os estudantes levantem mais temas para atribuírem às pesquisas. Explique que o objetivo das pesquisas é falar sobre a função do costume pesquisado, o papel de sua prática no dia a dia e seu significado na cultura kaingang. Sobre a apresentação de slides, explique que as imagens devem mostrar como os indígenas praticam, no dia a dia, cada costume pesquisado.

Nesta dupla de páginas, ao tratarmos do Jaguar dos Kaingang, trabalhamos com a habilidade de pesquisar e analisar diferentes formas de expressão da dança, reconhecendo e apreciando a dança desse grupo indígena (EF69AR09). Além disso, relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31).

Habilidades da BNCC
(p. 30-35)

Artes integradas

Matrizes estéticas e culturais
(EF69AR33)

Patrimônio cultural
(EF69AR34)

Faça uma leitura coletiva dos textos e das imagens desta dupla de páginas. Em seguida, incentive um momento para discussão do tema abordado. Caso haja em seu estado grupos pataxós, pergunte aos estudantes se tiveram contato com a cultura desse povo.

Texto complementar

O Fogo de 51: reminiscências Pataxó

O Fogo de 51 foi mais uma tentativa de domínio ou expropriação de terras, por interesses de não índios e, ao mesmo tempo, resistência dos Pataxó de permanecerem em sua área territorial. Um fato que aconteceu em 1951, na Aldeia Barra Velha – Porto Seguro/BA, em meio a lutas pela demarcação de terras e pela criação do PNMP (Parque Nacional do Monte Pascoal). Esse fato, também conhecido pela comunidade local como a revolta de Barra Velha, revela que embora houvesse relações de amizade e compadrio entre índios e não índios havia uma parte da elite que, dominada pelo desejo de poder, hostilizava indígenas pela ganância de possuírem as terras de quem ali já se encontrava bem antes da chegada do branco-colonizador.

Na versão dos professores Pataxó do extremo sul baiano, em 1949, depois de muito sofrimento pelos entraves na disputa territorial, o Capitão Honório, cacique da Aldeia Barra Velha, resolveu ir até o Rio de Janeiro para buscar o reconhecimento do usufruto das terras de sua comunidade. Chegando lá, procurou o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), e não conseguiu obter esclarecimentos sobre a demarcação do PNMP, mas os funcionários que o atenderam se dispuseram a ajudá-lo, tomando as providências necessárias. Passaram-se dois anos e não apareceu ninguém como eles haviam prometido.

4 Mais perto dos Pataxó

Os Pataxó são originários do Sul da Bahia e, ao longo de sua história, sofreram várias tentativas de dispersão e de dizimação. Na década de 1970, após conflitos com fazendeiros, algumas famílias migraram para Minas Gerais, criando aldeias ao norte desse estado.

De acordo com o último censo realizado pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIA-SI), em 2014 havia cerca de 12 mil indígenas Pataxó no Brasil. Dados históricos revelam que esse povo entrou em contato com não indígenas pela primeira vez durante o século XVI, com a chegada dos colonizadores portugueses às terras brasileiras.

Na Bahia, os Pataxó estão espalhados em 36 aldeias distribuídas em seis terras indígenas situadas nos municípios de Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro, Itamaraju e Prado. São elas: Águas Belas, Aldeia Velha, Barra Velha, Imbiriba, Coroa Vermelha e Mata Medonha.

No estado de Minas Gerais, os Pataxó vivem em sete comunidades, das quais quatro – Sede, Imbiruçu, Retirinho e Alto das Posses – estão localizadas na Terra Indígena Guarani, no município de Carmésia. Além dessas, existem as aldeias Muã Mimaxí, no município de Itapecerica; Geru Tukunã, em Açucena; e Jundiba ou Cinta Vermelha, no município de Araçuaí, também habitada por indígenas do povo pankararu.

Os Pataxó têm enfrentado anos de luta pelo reconhecimento de seu território, que historicamente tem sido disputado com não indígenas. Além de recuperar terras não identificadas como indígenas, mas que são reconhecidas pela tradição pataxó e reivindicadas por esse motivo, a demarcação do território indígena pataxó está relacionada à preocupação desse povo com a preservação ambiental dessas áreas e também com a valorização de seus modos de vida tradicionais.



Renato Soares/Pulsar Imagens

Indígenas do povo pataxó, em Aldeia Velha, Porto Seguro (BA), 2014.

censo: levantamento para determinar o número de pessoas em uma região, discriminando informações como idade, estado civil, profissão, etc.



E. Almeida/Arquivo pessoal

Indígenas examinam mapa da Terra Indígena Pataxó reivindicada, na aldeia Cahy (BA), 2001.

30 > UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?

Nesse intervalo de tempo, Honório e outros índios Pataxó fizeram viagens para resolver os problemas da terra, foi quando conheceram os “supostos engenheiros” que se dispuseram a fazer a demarcação a todo custo: “eles vieram com uma conversa bonita dizendo que os índios eram os primeiros brasileiros e tinham direito à terra”. Nesse clima de luta em defesa de seu território, prepararam-se para um enfrentamento armado, desencadeando no conflito entre índios e os representantes do governo. Os policiais incendiaram as palhoças dos índios e trocaram tiros entre si. Em consequência desse conflito

armado, alguns índios se espalharam pelas matas; outros aceitaram abrigo de fazendeiros e se submeteram a um regime de exploração de mão de obra; e os mais aventureiros compuseram as periferias das cidades maiores.

CUNHA, Rejane C. S. *O Fogo de 51: reminiscências Pataxó*. Universidade do Estado da Bahia, 2010. p. 23-24. Disponível em: <<http://www.pppghis.uneb.br/wp-content/uploads/2019/04/Rejane-Cristine-Santana-Cunha.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

Os indígenas do povo pataxó falam o português com alguns vocábulos na língua patxôhã, que vem sendo resgatada pelas gerações mais novas. Atualmente, a língua original desse povo é um dos componentes curriculares das escolas indígenas localizadas nas aldeias.

Escola Indígena Pataxó, Coroa Vermelha <www.facebook.com/pescolaindigenapataxocoroavermelha>



Escola indígena pataxó na aldeia Coroa Vermelha, Santa Cruz Cabralia (BA), 2014.

Em cada uma das comunidades pataxós costuma existir pelo menos uma escola. É lá que os professores resgatam a cultura indígena, ensinando o patxôhã e também a língua portuguesa.

Atualmente, vários Pataxó praticam pesca e agricultura de subsistência, além de cultivar cacau e criar gado para gerar renda. Muitas comunidades também comercializam objetos utilitários e decorativos e mantêm empreendimentos ligados ao etnoturismo. Em Porto Seguro, na Bahia, por exemplo, alguns indígenas pataxós prestam serviços de hotelaria e de aluguel de barracas.

Pesquisa

“Fogo de 51” é o nome como ficou conhecido um episódio marcante na história dos Pataxó. Esse evento motivou a dispersão desse povo indígena e a criação de novas aldeias em lugares onde eles não viviam originalmente. Para entender melhor esse fato e conhecer um pouco mais da história desse povo, você e os colegas vão realizar uma pesquisa. Para isso, leia as orientações.

- 1 ▶  Reúna-se com mais quatro colegas.
- 2 ▶ Com o grupo, busque informações sobre o “Fogo de 51” e sobre seu impacto na história do povo pataxó. Procurem descobrir o que ocorreu nesse evento e quem são os envolvidos.
- 3 ▶ Durante a pesquisa, tenham bastante atenção com as fontes pesquisadas e chequem se elas são confiáveis. Vocês podem pesquisar os dados em livros, revistas ou na internet, por exemplo.
- 4 ▶ Depois de reunirem as informações, discutam quais 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. Também é interessante que selecionem imagens significativas para incorporar ao trabalho.
- 5 ▶ Na data combinada com o professor, apresentem os resultados da pesquisa para toda a turma.

Sugestão de leitura complementar

CARVALHO, Maria Rosário. Pataxó – luta por demarcações. *Povos indígenas no Brasil/Instituto Socioambiental*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_verbetes/patax%C3%B3/luta_por_demarcacoes.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

O artigo retoma datas e marcos importantes na luta do povo pataxó pela demarcação de suas terras.

Pesquisa

O tema proposto é delicado, pois abrange assuntos como a intolerância e a violência contra os povos indígenas no Brasil.

Após os estudantes terem realizado suas pesquisas, organize um debate sobre cidadania, direitos dos indígenas, perseguição e preconceito.

Embase sua fala no Decreto n. 7 073/2009, que trata dos Direitos Humanos.

A seguir, listamos algumas fontes em que há mais informações sobre o “Fogo de 51”. Se achar interessante, consulte-as para orientar os alunos na realização da pesquisa.

- POVO Pataxó. *Povos indígenas no Brasil/Instituto Socioambiental*. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Nesse *link*, há informações detalhadas sobre o povo pataxó.

- POVO Pataxó. *Inventário Cultural pataxó: tradições do povo pataxó do extremo sul da Bahia*. Bahia: Atxohã/Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011. Disponível em: <www.mukamukaupataxo.art.br/IMG/pdf/Inventario_Cultural_Pataxo.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

Esse inventário produzido pelos Pataxó reúne diversos aspectos da cultura desse povo, como medicina tradicional, formas de habitação, comidas e bebidas, jogos e brincadeiras, entre outros.

Nesta dupla de páginas, ao tratarmos dos indígenas pataxós, analisamos aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o folclore (EF69AR33), e analisamos e valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente suas matrizes indígenas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

Outras manifestações artísticas dos Pataxó

Antes de ler o texto com os alunos, peça a eles que observem as imagens apresentadas e que descrevam o que veem. Durante a apreciação das imagens, estimule os estudantes a manifestar suas opiniões e hipóteses sobre os trabalhos de arte indígena. Proponha questões que os incentivem a investigar as imagens e refletir sobre os procedimentos construtivos e os significados: “Quais foram os materiais usados nestas peças?”; “De que forma elas foram feitas? Quais técnicas foram utilizadas em sua confecção?”; “Qual vocês acham que é o significado dessas peças no contexto indígena? Para que elas servem? De que forma são utilizadas?”; “Quais são as semelhanças e as diferenças entre elas?”.

Converse com os estudantes sobre as possibilidades que as fibras, a madeira e outros materiais naturais oferecem para a criação de peças artísticas e fale sobre o processo de criar trabalhos por meio dos procedimentos do trançado de fibras. Aproveite esse momento para explicar o que é arte indígena e o que são os grafismos indígenas. Pergunte aos estudantes se eles já fizeram algum trabalho baseado nos desenhos tradicionais indígenas. Em caso afirmativo, pergunte se sabem desenhar um ou mais padrões de grafismos indígenas e estimule-os a reconhecer que cada cultura possui seus próprios padrões.

É importante destacar para os estudantes o conhecimento e o respeito que os povos indígenas têm pelo meio ambiente, ao extrair dele os materiais e os insumos necessários para suas produções. Em geral, os indígenas têm um profundo conhecimento sobre o meio ambiente e, graças às suas formas tradicionais de utilização dos recursos naturais, garantem tanto a manutenção das nascentes dos rios como da flora e da fauna.

Outras manifestações artísticas dos Pataxó

Além do canto e da dança, as manifestações artísticas dos Pataxó envolvem a produção de objetos decorativos e utilitários, de adornos e de vestimentas. Ricos em formas e cores, esses objetos são caracterizados pelo uso de materiais que são extraídos da natureza de maneira sustentável.

Recipientes de madeira feitos pelos indígenas pataxós, Porto Seguro (BA), 2012.



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

Lanças de madeira feitas pelos indígenas pataxós, Santa Cruz Cabrália (BA), 2004.



Mairo Friedlander/Pulsar Imagens

Paus de chuva feitos pelos indígenas pataxós, Santa Cruz Cabrália (BA), 2013.

Entre as peças produzidas, podemos destacar cestos de cipó, vasilhas, figuras de animais e brincos feitos de madeira, colares e pulseiras feitos com penas de aves e sementes, além de instrumentos musicais como os chocalhos e os maracás, feitos com coco, cabaça ou bambu.

Colares pataxós feitos de diversas sementes, Porto Seguro (BA), 2014.



Renato Soares/Pulsar Imagens



Renato Soares/Pulsar Imagens

Indígenas com vestimenta típica pataxó nos VIII Jogos Indígenas Pataxó, Porto Seguro (BA), 2014.

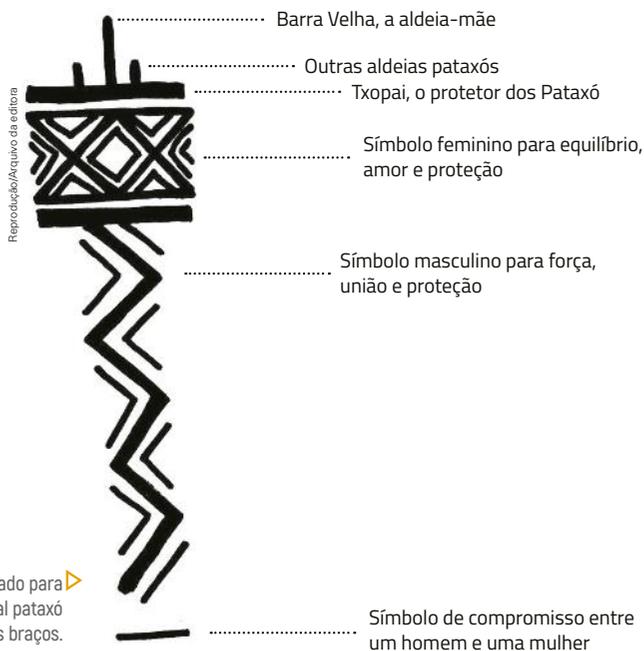


Tales Azzi/Pulsar Imagens

Adereços e pintura corporal em indígena pataxó, Santa Cruz Cabrália (BA), 2017.

A pintura corporal feita com pigmentos naturais também é outra manifestação artística importante dos Pataxó. Muitos dos padrões e dos desenhos utilizados são baseados em elementos da fauna e da flora. Em eventos especiais, como casamentos ou nascimentos, assim como na realização de danças, há pinturas específicas para cada parte do corpo, com significados próprios.

Veja, na imagem a seguir, um exemplo de desenho usado para pintura corporal pataxó que é feito nos braços e o que seus elementos simbolizam.



Minha biblioteca

Txopai e Itôhã, de Kanátyo Pataxó (São Paulo: Formato, 2000).

O livro, inicialmente escrito e ilustrado pelo professor Kanátyo Pataxó para os alunos de sua aldeia, conta o mito de origem dos Pataxó e fala da beleza, da poesia, da vida e da cultura desse povo.



Reprodução/Formato

Um exemplo de cultura sustentável realizada pelos indígenas é a exploração dos recursos naturais da região onde vivem. Como regra, deslocam periodicamente seus assentamentos, procurando evitar o esgotamento local de recursos. Essa alteração aumenta a disponibilidade de alimento do local como um todo, e as áreas com pomares e roçados abandonados tornam-se posteriormente locais de concentração de flora e fauna. Esse procedimento também vem da compreensão que os indígenas têm da sazonalidade dos recursos naturais.

A consciência dos indígenas em relação à importância da preservação das fontes de recursos naturais também se estende à sua produção artesanal. Em alguns casos, essa produção é até mesmo fonte de renda para grupos que se encontram mais próximos das grandes cidades. Mesmo nesse contexto, tal produção acontece junto de uma preocupação em relação à sustentabilidade. Para produzirem esses artigos, os indígenas preferem coletar os troncos secos do chão, derrubados pelo vento, a cortar árvores.

Nesta dupla de páginas, ao tratarmos de manifestações artísticas dos indígenas pataxós, continuamos analisando aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o folclore e valorizando o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente suas matrizes indígenas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

A arte de Arissana Pataxó

A produção de Arissana Pataxó é alimentada por uma dedicada e minuciosa pesquisa sobre a cultura pataxó, em especial os adereços tradicionais da etnia. Em sua pesquisa, ela investiga a permanência e as transformações dessa tradição. No trecho a seguir, de sua dissertação, podemos conhecer um pouco dessa história:

Como já vimos anteriormente, a produção Pataxó de objetos, seja para venda ou para uso próprio, sofreu diversas interferências desde os primeiros contatos, seja com índios ou com não índios. Assim também os adereços usados ao longo dos últimos anos vêm, a cada dia, trazendo inovações e incorporando novas criações. Muita coisa mudou nas últimas décadas. As mudanças nos adereços são visíveis, foram ganhando mais cores, novos materiais e matérias-primas foram agregadas, e esse é um fluxo contínuo que não parou e provavelmente não será interrompido. Porém, muita coisa persiste entre os Pataxó, principalmente o saber repassado pelos mais velhos que está mantido na produção do presente.

Dois adereços sempre foram fundamentais para uso entre os Pataxó: a tanga e o cocar. Os demais, como braceletes, colares, brincos sempre variaram, de pessoa para pessoa, desde a opção pelo uso ou não na composição do traje. Embora atualmente tenha ocorrido inovações nos adereços, os Pataxó prezam manter, na produção, a utilização da maior parte das matérias-primas, sempre estando presentes as palhas, penas e fibras. É importante estarmos atentos para o fato de que as inovações que os Pataxó, ao longo das últimas décadas, vêm introduzindo em seus adereços, resultam de um saber ensinado e aprendido com os mais velhos, fazem parte da tradição Pataxó, [...], ou seja, é a memória do passado que traz referências para o presente. As mudanças e inovações só são, e foram, em muitos casos, possíveis devido ao seu grande conhecimento na extração de vegetais [...], ou seja, se não fosse esse saber prévio repassado de pai para filho, muitos adereços, hoje, não seriam inovados com a agregação de matérias-primas já conhecidas e extraídas pelos Pataxó para outros fins.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. *Arte e identidade: adornos corporais Pataxó*. Dissertação (Mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012. p. 47-48. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14122/1/dissertacao%20_ABBSouza.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

A arte de Arissana Pataxó

Hoje, os indígenas brasileiros estão inseridos nos mais diversos segmentos da sociedade. Segundo dados do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), por exemplo, a cada 500 estudantes universitários na rede pública, um é indígena.

- O que você pensa sobre isso? **Resposta pessoal.**

O contato com o estudo formal da arte, seja nas escolas, seja nas universidades, tem se somado às práticas tradicionais desses povos e se incorporado às produções de alguns artistas indígenas.

Arissana Pataxó, por exemplo, formou-se em Artes Plásticas na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde também fez mestrado em Estudos Étnicos e Africanos. Seu trabalho frutificou em atividades de arte-educação com o povo pataxó, como oficinas e produção de material didático.

As pinturas e as esculturas de Arissana retratam o cotidiano dos indígenas e buscam provocar o espectador, chamando a atenção para a resistência e a diversidade dos povos indígenas e para a luta pela defesa de seus direitos.



Arissana Pataxó/Coletivo particular



Arissana Pataxó/Aervo da artista

▶ Sem título, de Arissana Pataxó, [s.d.] (gravura em metal, 15 cm × 20 cm).

▶ Meninos Kayapó, de Arissana Pataxó, 2006 (pastel oleoso sobre papel, 29,7 cm × 42 cm).

34 > UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?



Sem título, de Arissana Pataxó, da série *Grafismo Pataxó*, 2008 (técnica mista sobre compensado de madeira, 60 cm × 50 cm).

Índigenas em foco, de Arissana Pataxó, 2016 (acrílica sobre tela, 80 cm × 50 cm).



Critique

ⓘ Não escreva no livro!

Agora que você conheceu um pouco mais os Pataxó e suas manifestações artísticas, compartilhe suas impressões acerca da produção cultural desse povo em um texto crítico. Para isso, leia as orientações.

- 1▶ Comece listando suas ideias e reflexões a respeito dos seguintes tópicos relacionados ao povo pataxó:
 - o resgate da língua patxôhã;
 - o trabalho com o etnoturismo;
 - a luta pela reafirmação de sua cultura e identidade;
 - a valorização de suas manifestações artísticas tradicionais.
- 2▶ Em seguida, com base naquilo que você listou no item anterior, procure identificar os aspectos que o fizeram gostar ou não das manifestações artísticas pataxós.
- 3▶ Depois, decida qual ponto de vista você defenderá em seu texto e elabore argumentos que o sustentem.
- 4▶ 🗨️ Redija a primeira versão do texto e compartilhe-a com um colega. Ouça as sugestões que ele tem a fazer sobre seu texto e dê sua opinião sobre o texto dele também.
- 5▶ Considerando as sugestões do colega, revise seu texto fazendo os ajustes necessários e escreva a versão final.
- 6▶ Não se esqueça de criar um título adequado para o texto, que antecipe seu ponto de vista para o leitor.
- 7▶ Na data combinada com o professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre as manifestações artísticas dos Pataxó. Para se preparar, selecione alguns trechos do texto que possam ser lidos para o professor e para os colegas durante a discussão.

Mundo virtual

Para saber mais dos Pataxó, acesse a página dedicada a esse povo no site **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pataxó>>. Acesso em: 15 out. 2018.

Dica de visitação

Você conhece alguma aldeia indígena na região onde mora ou vive em uma? Em caso afirmativo, procure organizar com a turma uma visita ao local para vivenciar um pouco da riqueza de parte das culturas indígenas brasileiras.

Critique

Para que os estudantes elaborem seus textos críticos nesta proposta de atividade, é importante retomar as conversas sobre a importância da preservação dos patrimônios culturais, das referências a nossas matrizes estéticas e culturais, do respeito à diversidade e à construção das identidades individuais e coletivas. A proposta é refletir e reconhecer a importância da cultura dos Pataxó e das produções artísticas por eles realizadas e perpetuadas.

Antes que os estudantes elaborem os textos críticos, promova discussões em grupos sobre os diversos temas e conteúdos abordados neste capítulo, para que elenquem referências e argumentos para os textos.

Nesta dupla de páginas, ao tratarmos da obra da artista Arissana Pataxó, continuamos analisando aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o folclore, e valorizando o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente suas matrizes indígenas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

Sugestão de leitura complementar

SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. *Arte e identidade: adornos corporais Pataxó*. Dissertação (Mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14122/1/dissertacao%20_ABBSouza.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

A dissertação da artista Arissana Pataxó descreve os adereços pataxós, sua produção e seu uso e reflete sobre sua relação com a identidade e a história desse povo.

Habilidades da BNCC (p. 36-41)

Artes visuais

Contextos e práticas (EF69AR01)

Música

Contextos e práticas (EF69AR16)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)

Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33)

Patrimônio cultural (EF69AR34)

A arte Pré-Cabralina

Antes de ler o texto com os alunos, promova a apreciação e a leitura das imagens. Peça a eles que observem os objetos apresentados e pergunte: “Você já viram objetos assim?”; “Esses objetos têm alguma função? Qual?”; “Você consegue reconhecer algum desenho ou forma nesses objetos? Como eles são?”.

Essas perguntas têm como objetivo que os alunos levantem hipóteses sobre o que será estudado na seção. Além disso, com base nas respostas deles, você pode continuar a fazer uma avaliação diagnóstica do que os alunos conhecem das produções indígenas e se eles associam essas produções ao que estudaram no capítulo. Após essa conversa inicial, faça a leitura compartilhada do texto com os alunos e verifique se eles confirmam ou não as hipóteses que levantaram.

O conteúdo desta seção chama a atenção para a lei n. 11 645/2008, que visa garantir o estudo de diversos aspectos da história e da cultura de povos indígenas e africanos. Por meio dela, os estudantes terão contato com as produções artísticas indígenas desde o século V até a contemporaneidade, ao analisar produções como a do grupo Brô MC, grupo de rap indígena. Dessa maneira, no decorrer do estudo desta seção, procure promover conversas a respeito das culturas indígenas, assegurando que os alunos construam um raciocínio crítico sobre essas produções de forma a evitar estereótipos.

A arte Pré-Cabralina

No final do século XV, os portugueses chegaram ao litoral da América do Sul. Tinham como objetivo ampliar a ocupação do território, tomando para si as terras que encontrassem, transformando-as em colônias. Além disso, tinham uma intenção evangelizadora, ou seja, buscavam converter à religião católica os povos de outras crenças.

Em sua busca, os portugueses encontraram civilizações muito antigas, que viviam no continente americano há pelo menos mil anos. A cultura desses povos era muito diferente da cultura dos europeus e suas manifestações artísticas, ricas e variadas, estavam diretamente relacionadas às suas crenças e aos seus modos de vida.

A produção cultural dos povos que viviam na região do atual Brasil, antes do século XV, é chamada de arte Pré-Cabralina, ou seja, a arte que precede a chegada de Pedro Álvares Cabral. A seguir, estudaremos duas dessas manifestações: a arte marajoara e a arte tapajônica.

Marajoara (séc. V a séc. XV)

A sociedade marajoara habitou a Ilha de Marajó, no Pará, entre os anos 400 e 1400, aproximadamente. Em sua produção artística, destaca-se a cerâmica. Foram descobertos, em sítios arqueológicos, vestígios de uma ampla produção de cerâmica desse povo, a qual historiadores acreditam ter sido realizada por artesãos especializados.

Entre as peças encontradas, há fragmentos de bancos, miniaturas, estátuas, adornos usados nos lábios e nas orelhas, além de peças mortuárias e urnas funerárias, geralmente descobertas junto a ossos e a objetos pessoais.

Seguindo as crenças e os mitos marajoaras, essas peças de cerâmica eram decoradas com requinte, retratando imagens estilizadas de seres humanos e animais, como corujas e outras aves noturnas. Representações femininas mesclando traços animais e humanos são recorrentes em urnas funerárias e estatuetas.

Animais como serpentes, lagartos, jacarés, escorpiões e tartarugas são representados por meio de espirais, triângulos, retângulos, círculos e ondas, entre outras formas. As formas decorativas mais frequentes são os símbolos geométricos e os padrões simétricos.

Pesquisas revelam que a produção marajoara se extinguiu por volta de 1400, quando foi gradualmente abandonada e absorvida pelos novos povos que passaram a habitar a região. Ainda assim, elementos da arte marajoara estão presentes até hoje no artesanato de Belém e da Ilha de Marajó, preservados e renovados por artesãos locais.



△ Tangas marajoaras, [s.d.] [cerâmica pintada com motivos geométricos; dimensões, a partir da esquerda: 9 cm x 11,5 cm; 10 cm x 14 cm; 6 cm x 6,5 cm; 10 cm x 15 cm].



Mundo virtual

O Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), localizado em Belém, no Pará, tem um dos mais importantes acervos arqueológicos de cerâmica marajoara do Brasil. Visite o *site* oficial para saber mais dessa instituição. Disponível em: <www.museu-goeldi.br>. Acesso em: 31 jul. 2018.



Romulo Faldini/Tempo Composto/ Museu Nacional - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ.

△ Urna funerária marajoara 400-1400 (cerâmica, 53 cm).



Romulo Faldini/Tempo Composto/Museu do Estado de Pernambuco - MPEPE, Recife, PE.

△ Urna funerária marajoara, [s.d.] (cerâmica, 100 cm x 80 cm de diâmetro).

▶ **estilizado**: objeto ou desenho que não retrata fielmente a realidade, mas que ao mesmo tempo é figurativo.

▶ **simétrico**: característica daquilo que tem simetria, ou seja, aquilo que pode ser dividido em partes que coincidem perfeitamente quando sobrepostas.

Tapajó (séc. X a séc. XVI)

Os Tapajó são um povo que viveu às margens do rio Tapajós, no Pará, e teve seu auge entre os anos 1000 e 1500. A cerâmica é o que restou de suas produções artísticas. Chamada de Santarém, é uma forma de cerâmica requintada, com desenhos, relevos e cariátides.

Pesquisas arqueológicas revelam que os Tapajó utilizavam uma cerâmica de alto grau de dureza, obtida pela mistura do cauxi, um tipo de esponja encontrada em rios de água doce, com argila. Com a técnica, esse povo conseguia um material muito resistente, mas ao mesmo tempo extremamente leve e fácil de manusear.

O animal que mais aparece nas manifestações artísticas tapajônicas é a cobra, utilizada de forma espiralada ou estilizada.

Assim como ocorreu com outros povos, os Tapajó foram extintos após a chegada dos portugueses. O contato dos Tapajó com os não indígenas foi marcado pela violência, pela transmissão de doenças e por tentativas de escravização.

▶ **cariátide:** suporte arquitetônico, geralmente com formas femininas, que sustenta com a cabeça uma estrutura como um prato ou uma tigela.

Romulo Faldini/Tempo Composto/
Acervo do Museu
Paraense Emílio Goeldi, PA.



▲ Vaso zoomorfo tapajônico de duplo gargalo, 1000-1400 (cerâmica, 13,5 cm x 24 cm).



▲ Vaso tapajônico com cariátides, 1000-1400 (cerâmica, 20,8 cm x 13,7 cm).

Romulo Faldini/Tempo Composto/
Acervo do Museu Paraense
Emílio Goeldi, PA.



▲ Estatueta feminina tapajônica 1000-1400 (cerâmica, 42,5 cm).

Romulo Faldini/Tempo Composto/
Museu Nacional - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ.



Saiba mais

Quando os portugueses chegaram às terras brasileiras, em 1500, estima-se que havia pelo menos 4 milhões de indígenas habitando o território. Em decorrência do violento processo de colonização e do contato com os não indígenas, muitos povos foram dizimados e outros tiveram suas populações drasticamente reduzidas.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há cerca de 896 mil indígenas no Brasil atualmente.

Esses povos estão reduzidos agora a algumas aldeias em áreas demarcadas (principalmente no Centro-Oeste e no Norte do Brasil), pequenos grupos nas periferias das grandes cidades e poucas aldeias isoladas (que ainda não tiveram contato com não indígenas).

No entanto, a força da tradição e da arte indígena brasileira se mantém e se expressa de diversas formas. Pode ser encontrada tanto na dança e no canto como nas pinturas corporais, nas cerâmicas, na cestaria e também na arte plumária, ou seja, a arte feita com penas e plumas de aves.



Mundo virtual

No site **Povos indígenas no Brasil**, do Instituto Socioambiental, é possível consultar um quadro com informações gerais sobre os povos indígenas que vivem no Brasil hoje. Disponível em: <https://piib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>. Acesso em: 31 jul. 2018.

Promova a leitura compartilhada e ajude os alunos a construir sentido para o texto, destacando que uma produção artística, embora fruto de uma cultura tradicional, pode assumir múltiplos significados dependendo do olhar de quem a observa, pois cada olhar é único e reflete a experiência de cada um. Refletir sobre as diferenças entre o contexto de produção (o lugar e o momento histórico em que o trabalho é feito) e o contexto de recepção (os diferentes momentos históricos, lugares e culturas nos quais o trabalho pode ser apreciado) é uma competência fundamental para a reflexão sobre a arte como um todo. A possibilidade de apreciarmos os objetos e as pinturas utilitárias, carregados de significados culturais dos Marajoara e dos Tapajó, como obras de arte devido à sua beleza, mesmo que não saibamos muito disso ou não façamos parte dessa cultura, é um bom exemplo das transformações que o sentido de um trabalho artístico pode sofrer em diferentes contextos. E isso é uma riqueza, uma característica saudável e estimulante da arte.

Nesta seção, ao fazermos um panorama histórico da arte indígena, desde o período pré-cabralino até o século XXI, relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31), analisamos aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (EF69AR33), e valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente as matrizes indígenas de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

Sugestão de leitura complementar

AMORIM, Lilian Bayma de. *Cerâmica marajoara: a comunicação do silêncio*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2010.

Nesse livro, há fotos e informações de algumas das peças da coleção marajoara do Museu Paraense Emílio Goeldi.

Texto complementar

Museu das Missões

O Museu das Missões nasce para a valorização dos processos históricos vinculados aos chamados Sete Povos das Missões Orientais, da história missional e dos espaços de reduções indígena-jesuíticas. Por isso, seu acervo é constituído por peças elaboradas e valorizadas naquele período, especialmente o que ficou conhecido como arte sacra missional, manifestações da arte indígena colonial. [...]

O museu é abrigo de vasta coleção de imagens sacras de características barrocas, o maior conjunto público de imagens missionárias em madeira policromada da América do Sul e uma das coleções mais importantes do mundo nesse gênero. São 85 esculturas sacras de tamanhos que variam entre dezessete centímetros e mais de dois metros. Além de tais peças, fragmentos materiais representantes da vida cotidiana missional também se encontram atualmente sob a guarda do museu e fazem parte da exposição de longa duração aberta ao público. Nesse caso, trata-se de artefatos de metal, fragmentos de madeira, elementos arquitetônicos e peças arqueológicas encontradas e recolhidas na região missioneira. [...]

É importante reiterar que a introdução jesuíta de técnicas de produção artística entre os povos indígenas das reduções, bem como os movimentos desses religiosos pela valorização da arte naquele contexto, não atendiam, de início, às buscas pela construção de uma estética original. A introdução da arte barroca inseria-se na complexa estratégia traçada pelos jesuítas para a catequização das populações reduzidas. Armino Trevisan, um dos autores que estudaram o uso específico da arte nas missões jesuíticas para fins de cristianização, aponta o uso das imagens missionais como um elemento pedagógico substituto da bíblia na estratégia de catequização. O conjunto de imagens, por seu alcance de persuasão, era naquele contexto o que os jesuítas entendiam como a Bíblia dos Pobres. Em razão do analfabetismo de grande parcela dos indígenas a serem

A arte indígena pós-Cabral

As Missões

Entre os séculos XVI e XVIII, com o objetivo de catequizar os indígenas, a Igreja católica enviou padres da Companhia de Jesus ao Brasil Colônia para a instalação das Missões Jesuíticas, visando à pregação do evangelho católico, à fixação na terra e também ao comércio de riquezas.

As Missões, também chamadas de Povos, Doutrinas ou Reduções, eram aldeias construídas pelos padres com os indígenas do povo guarani, principalmente. Esses aldeamentos contavam com organização social e administrativa e se espalharam ao longo dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai.

Munike Bassoff/Pulsar Imagens



Ruínas da Igreja de São Miguel, que fazia parte da Missão de São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões (RS), 2017.

Escultura de madeira produzida pelos Guarani, exposta no Museu das Missões em São Miguel das Missões (RS).



Gerson Gerloff/Pulsar Imagens

Os jesuítas entendiam a arte como um meio de catequizar e utilizavam principalmente o teatro, a música, a dança e as artes visuais – mais especificamente a escultura – para esse fim.

Apesar da visão dos colonizadores, que consideravam o povo europeu como socialmente mais importante, os jesuítas reconheciam a capacidade dos indígenas de cantar e realizar trabalhos como fazer cópias de esculturas.

Unindo referências da arte europeia e da arte indígena, as esculturas produzidas no período das Missões representavam santos e divindades católicas. Feitas de madeira, costumavam apresentar articulações na cabeça, nas mãos e nos braços. O olhar das figuras era melancólico, buscando remeter à santidade.

Esculturas de madeira, da esquerda para a direita, de São José, São Isidro e São Benedito, com articulações nos braços, na cabeça e nas mãos.



Delim Martins/Pulsar Imagens

38 > UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?

catequizados, as imagens funcionavam como reforço às pregações cotidianas dos jesuítas.

INSTITUTO Brasileiro de Museus. *Museu das missões*. Brasília: Ibram, 2015. p. 44-49. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/Museu-das-Missoes.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

Foi nas Missões que os Guarani tiveram contato com instrumentos como a rabeca e o violão e passaram a utilizá-los em suas composições musicais com instrumentos indígenas tradicionais, como o *mbaraka*, violão guarani feito com a armadura do tatu.

O fim das Missões foi consequência do Tratado de Madri, assinado em 1750, por meio do qual a Espanha cedeu a Portugal os Setes Povos das Missões em troca da posse da Colônia do Sacramento, possessão portuguesa no rio da Prata.

Apesar de os portugueses não aprovarem o trabalho dos jesuítas, as Missões duraram mais de dois séculos. Em 1759, o primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, ordenou a expulsão dos jesuítas de todas as colônias portuguesas. Até aquele ano, os religiosos somaram 36 Missões e construíram residências, colégios e seminários por todo o território brasileiro.

Os Guarani resistiram e recusaram-se a sair de suas terras, o que culminou no massacre de Caiboaté, em 1756, no qual milhares de indígenas foram mortos pelo exército das Duas Coroas, formado pelas tropas espanholas e portuguesas. Em 1773, a Companhia de Jesus foi extinta por ordem do papa Clemente XIV.

A arte indígena no século XXI

Depois de séculos sofrendo as consequências do contato violento com os colonizadores portugueses, como a expulsão de suas terras e a dizimação de grande parte de sua população, nas últimas décadas, a população indígena tem voltado a aumentar. Essa é uma das conquistas da resistência e da luta dos povos indígenas brasileiros pela garantia de seus direitos, com o apoio de órgãos do governo e de organizações não governamentais.

Com o início do reconhecimento e da demarcação de terras indígenas na década de 1980, muitos povos indígenas puderam retornar a seus locais de origem, usufruindo dos bens e das riquezas naturais existentes nesses territórios, o que contribui para a valorização de suas culturas e modos de vida e lhes oferece meios de subsistência.

Esse processo também tem ampliado o acesso desses povos a direitos como a cultura e a educação. Assim, indígenas de várias etnias vêm conquistando espaço no campo da arte contemporânea, principalmente nas artes visuais e na música. Além de Arissana Pataxó, cujo trabalho vimos neste capítulo, destacamos Jaider Esbell (1979-).

Indígena do povo macuxi, Jaider viveu até os 18 anos na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima. Saiu de lá aos 19 anos para trabalhar como funcionário público, até que pediu demissão para se dedicar exclusivamente à produção artística. Suas obras relacionam-se a temas como ancestralidade, valorização de sua cultura, questões sociais que envolvem e afetam os indígenas, a natureza, entre outros. Em seu trabalho, destaca-se a pintura em tela. Jaider Esbell também é produtor cultural, arte-educador e escritor. Veja ao lado uma pintura do artista.

- 🗨️ O que você vê na imagem? E o que você sente ao observá-la?
- 🗨️ Ao ler o título da obra, que temas você acha que o artista quis trabalhar? Por quê?

Respostas pessoais.



Fabio Colombini/Acevo do fotógrafo

Violão e rabeca usados pelos Guarani da aldeia Tenondé Porã de Parelheiros, São Paulo (SP), 2014.

Era uma vez Amazônia, de Jaider Esbell, 2016 (caneta marcadora hidrográfica e lápis de cera sobre *canson* preto, 42 cm x 29,7 cm).



© Jaider Esbell/Acevo do artista

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa e debate

Questione os estudantes:

- Vocês acham importante a preservação das culturas indígenas?
 - A apropriação dessas culturas pela indústria é prejudicial ou benéfica?
 - Onde mais vocês encontram referências às culturas indígenas?
- Oriente para que se dividam em grupos e façam uma pesquisa com imagens da internet que mostrem influências das

culturas indígenas em nossa comunidade e organizem uma apresentação de *slides* à turma.

Conduza um debate sobre apropriação de culturas. Estimule os estudantes a articular argumentos a favor e contra essa prática.

Para a apresentação de *slides*, organize o equipamento necessário e retome a importância da tecnologia em nosso cotidiano.

Ao tratar da música de Kunumi MC, é muito importante executar para a turma algumas de suas canções. Se possível, exiba alguns videocliques do músico. Assim, os estudantes poderão aproximar-se mais da obra desse jovem indígena. O mesmo vale para os integrantes do grupo Brô MC.

Neste momento, retome a pergunta norteadora da unidade: **A arte revela questões sociais?** Isso auxiliará os estudantes a apreciar a obra desses artistas mais profundamente, pois os temas abordados nas canções são diversos problemas pelos quais muitos grupos indígenas passam.

Na música, o jovem escritor, compositor e cantor indígena guarani Werá Jeguaka Mirim (2001-), mais conhecido como Kunumi MC, tem criado *raps* com a temática indígena. Seu álbum de estreia, *My Blood is Red* ("Meu sangue é vermelho", em tradução livre), foi lançado em 2017 e contém seis faixas, cujos versos falam, entre outros temas, da luta de seu povo por direitos e pela demarcação de terras.



Renaldo Canato/Arquivo do fotógrafo

> Kunumi MC, rapper guarani, em foto de 2017.

Além de Kunumi, o grupo Brô MC vem criando um *rap* engajado. Formado por jovens das aldeias Jaguapirú e Bororó, localizadas em Dourados, em Mato Grosso do Sul, eles misturam a língua portuguesa e o guarani para falar sobre seu cotidiano. Nos versos de "Koangagua", por exemplo, que significa "nos dias de hoje", os integrantes do grupo falam sobre como é fazer *rap* em uma comunidade indígena.



Golombert Fonseca/Arquivo do fotógrafo

> Jovens do Brô MC, em foto de 2011.

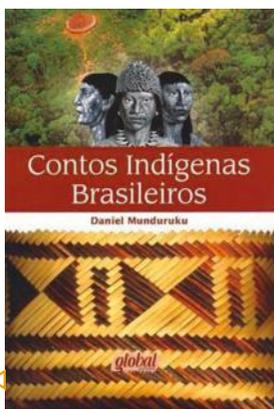
Hoje, as tecnologias de comunicação e informação também fazem parte do cotidiano dos indígenas brasileiros e têm sido grandes aliadas na divulgação de sua cultura. Muitas aldeias possuem *blogs* e *sites* e vários indígenas têm buscado registrar a memória dos antigos por meio de filmes e documentários.



► Cena de *Konãgxeka: o dilúvio maxakali* (2016), filme de animação feito por indígenas maxakali. Trata-se da versão maxakali da história do dilúvio. Como um castigo, por causa do egoísmo e da ganância dos homens, os espíritos yãmiy enviam a "grande água".

Além disso, a literatura tem sido um importante modo de expressão indígena. Escritas em línguas indígenas e também em português, algumas obras de autores indígenas ajudam a registrar as histórias que fazem parte da rica tradição oral desses povos.

Entre esses escritores, destaca-se Daniel Munduruku (1964-), autor de mais de 50 livros para crianças, jovens e educadores. Graduado em Filosofia, História e Psicologia, Munduruku é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)



Capa do livro *Contos indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku (São Paulo: Global, 2005).

Reprodução/Editora Global

Mundo virtual

Visite o *blog* de Daniel Munduruku na internet para saber mais de seu trabalho e conhecer alguns dos livros publicados pelo autor. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br>>. Acesso em: 22 maio 2018.

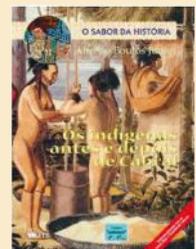
Pesquisa

Para ampliar seus conhecimentos sobre as culturas indígenas, agora, você e os colegas vão fazer uma pesquisa sobre o muiraquitã, um tipo de amuleto usado pelos povos indígenas que viviam em terras brasileiras antes do descobrimento. Para isso, leia as orientações.

- 1 ▶  Reúna-se com mais dois colegas.
- 2 ▶ Com o grupo, pesquise mais informações sobre esse objeto indígena. Procurem descobrir como esse objeto era feito, que povos indígenas o utilizavam, qual era a simbologia em torno dele, entre outros dados relevantes.
- 3 ▶ Durante a pesquisa, tenham bastante atenção com as fontes pesquisadas e verifiquem se elas são confiáveis. Vocês podem consultar diferentes tipos de material, como livros e *sites*, por exemplo.
- 4 ▶ Depois de reunirem os dados, discutam quais 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. Seria interessante selecionar algumas imagens de diferentes muiraquitãs para apresentar aos colegas.
- 5 ▶ Na data combinada com o professor, apresentem o trabalho para toda a turma em forma de seminário.

Minha biblioteca

Os indígenas antes e depois de Cabral, de Alfredo Boulos Júnior (São Paulo: FTD, 2000). Parte da coleção *O Sabor da História*, o livro conta um pouco da história dos indígenas brasileiros.



Reprodução/FTD

Pesquisa

Para realizar a pesquisa proposta no box, é importante orientar os grupos de estudantes para que verifiquem as fontes que serão usadas no trabalho.

A seguir, listamos algumas fontes em que há informações sobre o muiraquitã. Se considerar interessante, você pode consultá-las ou indicá-las para os alunos.

- <<https://www.xapuri.info/mitos-e-lendas/a-lenda-do-muiraquita/>>. Acesso em: 27 set. 2018.
- <<https://dana.com.br/social/nossos-projetos/lendas-brasileiras/muiraquita/>>. Acesso em: 27 set. 2018.
- <<http://www.scielo.br/pdf/aa/v32n3/1809-4392-aa-32-3-0467.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Nesta dupla de páginas, analisamos criticamente, por meio da apreciação musical da obra de Kunumi MC e do grupo Brô MC, 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 (EF69AR16). Ao tratarmos do filme de animação *Konãgxeka*, valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente sua matriz indígena, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

Habilidades da BNCC (p. 42-47)

Artes visuais

Contextos e práticas (EF69AR01)

Música

Contextos e práticas (EF69AR16) (EF69AR18)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)

Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33)

Patrimônio cultural (EF69AR34)

A música dos Guarani

Promova uma leitura coletiva do texto e da imagem desta página. Após ler os três primeiros parágrafos, pergunte aos estudantes qual é o significado da música para eles. Esse é um momento de reflexão e de diálogo sobre o papel da música na vida deles e de sua comunidade. Atente-se para que todas as opiniões sejam ouvidas e respeitadas. Busque criar paralelos entre as culturas indígenas e não indígenas, a fim de que os estudantes percebam a importância da música nas relações da comunidade em que estão inseridos.

Características do canto indígena brasileiro

Ao tratar dos conceitos **melodias cíclicas**, **desenho melódico simples**, **pulso marcado** e **timbre anasalado**, procure exemplificá-los com a execução de gravações de cantos indígenas. Caso não seja possível, explique-os aos estudantes e tire as dúvidas que surgirem.

AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL

A música dos Guarani

A música é uma manifestação muito importante da cultura guarani. Para esse povo, o ato de cantar dá acesso às palavras de Nhanderu, deus criador de tudo. Por isso, tradicionalmente, essa atividade está presente nas mais diversas situações do cotidiano desse povo. Durante a caça, por exemplo, o canto é usado para liberar a alma dos animais e purificar seus corpos.

Assim, para os Guarani, o canto permite a transformação e o movimento do mundo e, principalmente, o contato com os deuses. A palavra cantada ou falada é uma forma de manter os membros da aldeia em comunhão com as divindades, com seus ancestrais e com suas memórias, além de transmitir as forças espiritual e corporal que ajudam na manutenção da comunicação com os seres divinos.

Atualmente, o canto também é uma das formas de os indígenas guaranis valorizarem sua cultura e reafirmarem sua identidade. A aldeia Tenondé Porã, por exemplo, localizada no distrito de Parelheiros, em São Paulo, mantém um coral formado por crianças e jovens. O repertório do grupo inclui canções em guarani e em português e busca resgatar antigos cânticos indígenas, dos quais só alguns poucos idosos se lembravam.

Coral da aldeia guarani Tenondé Porã, em Parelheiros, São Paulo (SP), 2011.



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

+ Saiba mais

De acordo com a mitologia guarani, o primeiro canto sagrado foi entoado pela deusa Ñande Jarí, ou “nossa avó”, e salvou a humanidade da destruição. O marido de Ñande Jarí, Ñande Ramõi Jusu Papa, ou “nosso grande avô eterno”, criador da Terra, estava com muita raiva dos seres humanos por eles estarem ocupando o planeta. Após um desentendimento com Ñande Jarí, Ñande Ramõi Jusu Papa quase destruiu sua criação, mas foi impedido pelo canto sagrado da esposa.

Características do canto indígena brasileiro

Além dos Guarani, vários outros povos indígenas brasileiros manifestam-se por meio de cânticos próprios, entoados e passados de geração em geração há muitos séculos. Cada um desses cantos tem características e finalidades particulares. No entanto, assim como na entonação e na articulação de alguns fonemas das línguas e dos dialetos desses povos, existem semelhanças entre suas formas de cantar.

Entre essas características comuns, podemos destacar algumas:

- as **melodias cíclicas**, entoadas repetidamente durante os cantos;
- o **desenho melódico simples**, ou seja, com pouca variação de altura nas sequências de notas cantadas;
- o **pulso marcado** com palmas ou batendo os pés no chão, uma especificidade dos cantos coletivos e em grupo;
- o **timbre anasalado**, como se o som fosse projetado pelo nariz e pela boca.

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Você pode aprofundar os estudos sobre a música indígena complementando-os com pesquisas sobre como essas referências chegam à música popular brasileira. Para isso, solicite aos estudantes que levantem informações sobre um artista

da música brasileira que tenha como referência a música indígena, seja pelos aspectos sonoros, seja pelos instrumentos.

Eles podem encontrar material para o trabalho em *sites* de compartilhamento de músicas e vídeos de divulgação

Instrumentos musicais indígenas

Para acompanhar a dança e o canto, os povos indígenas também têm instrumentos musicais característicos. Em geral, os instrumentos indígenas são construídos de materiais naturais, como couro, madeira, sementes e fibras. Talvez você já conheça algum deles. Observe as imagens a seguir e ouça o som dos instrumentos no CD de áudio que acompanha este livro.

Maracá ou chocalho

 Instrumento de percussão, geralmente feito de cabaça, com sementes ou contas no interior. O som se parece com o chacoalhar do rabo de uma cascavel.



Paulo Fridman/Pulsar Imagens

▶ Maracás ou chocalhos (cerca de 30 cm de altura × 12,5 cm de diâmetro) dos Karajá em exposição em Campo Grande (MS), 2010.

Pau de chuva

 Como vimos, o pau de chuva é um instrumento de percussão de formato cilíndrico, feito de madeira, que também tem sementes ou contas no interior. Tem esse nome porque seu som se assemelha ao da chuva caindo.



Rosa Gaudiano/Studio R

▶ Pau de chuva (cerca de 128 cm de altura × 8 cm de diâmetro) dos Guarani de São Paulo (SP), 2010.

Tambor

 Instrumento de percussão de formato cilíndrico, cuja estrutura, em geral, é feita de madeira e recoberta com couro. Costuma ser tocado com as mãos e pode produzir uma grande variedade de sons.



Edison Grandiso/Pulsar Imagens

▶ Tambor de percussão (cerca de 30 cm de altura × 25 cm de diâmetro) dos Desana, do alto rio Negro, no Amazonas, 2013.

Flauta e apito

 Instrumentos de sopro, feitos de madeira. Os sons produzidos por eles são muito variados e assemelham-se ao suave assobio do vento ou ao canto estridente dos pássaros, por exemplo.



Rosa Gaudiano/Studio R

▶ Flauta (cerca de 15 cm de altura × 12 cm de largura × 1 cm de profundidade) dos Ashaninka exposta no Palácio Rio Branco, em Rio Branco (AC), 2015.



Rosa Gaudiano/Studio R

▶ Apito (cerca de 10 cm de altura × 3 cm de largura × 1 cm de profundidade) dos Guarani Kaiowá feito de madeira de goiabeira, acampamento Kurussu Ambá, Dourados (MS), 2012.

Zunidor

 Instrumento de percussão feito com uma lâmina de madeira atada a um fio, que é girado no ar produzindo um zumbido que se assemelha ao som das folhas se revirando ao vento.



Reprodução/Arquivo da editora

▶ Zunidor (cerca de 60 cm de altura × 15 cm de largura × 5 cm de profundidade) dos Mehinako do Xingu (MT).

As imagens desta página não estão representadas em proporção.

Instrumentos musicais indígenas

Ao tratar dos instrumentos musicais indígenas, pergunte aos alunos quais instrumentos eles conhecem. Se houver algum aluno indígena no grupo, ou alguém que conheça os instrumentos, incentive-o a falar a respeito deles. Esse é um momento em que os estudantes podem aprender uns com os outros, trocando saberes e valorizando os conhecimentos dos colegas.

Nesta seção, ao tratarmos da música dos Guarani, buscaremos 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 (EF69AR16). Além disso, procuramos reconhecer e apreciar o papel de grupos de música brasileiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais (EF69AR18). Em Artes integradas, relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31), analisamos aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando o folclore (EF69AR33) e, por fim, analisamos e valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira, especificamente suas matrizes indígenas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

cultural. Alguns artistas que podem ser trabalhados são a banda Arandu Arakuaa, a cantora Marlui Miranda e o DJ Alok, que fez um documentário sobre sua imersão na cultura indígena.

Se achar pertinente, apresente aos estudantes outros artistas indígenas da música. Disponível em: <[http://farofa.cartacapital.com.br/2015/05/08/14-musicas-de-diferentes-](http://farofa.cartacapital.com.br/2015/05/08/14-musicas-de-diferentes-cantores-indigenas-brasileiros-para-conhecer/)

[cantores-indigenas-brasileiros-para-conhecer/](http://farofa.cartacapital.com.br/2015/05/08/14-musicas-de-diferentes-cantores-indigenas-brasileiros-para-conhecer/)>. Acesso em: 27 set. 2018.

Após a busca de informações, organize na sala de aula um momento para a audição das referências pesquisadas pelos estudantes.

Experimente

Auxilie os estudantes a organizar os materiais e a ter cuidado com partes delicadas e pequenas, que podem se espalhar ou cair no chão. Assim que terminarem, deixe-os experimentar os instrumentos sozinhos em um primeiro momento. Depois, aproveite para falar sobre timbre e intensidade no uso dos instrumentos de percussão. Peça que prestem atenção nas diferenças dos sons que esses dois instrumentos produzem e que experimentem tocá-los com intensidades diferentes, explorando variações de muito fraco a muito forte.

Proponha que se organizem em grupos para experimentarem os instrumentos. Faça uma roda de apreciação e pergunte sobre suas experiências e se sentiram que podem fazer música a partir de instrumentos de percussão.

A arte visual dos Kadiwéu

Os Kadiwéu, conhecidos como indígenas cavaleiros, produzem peças artesanais em cerâmica, como vasos, pratos e objetos decorativos em forma de animais. Tais peças possuem desenhos minuciosos e traçados preenchidos com cores obtidas a partir de pigmentos retirados de areia de diversos tons. Essas peças são facilmente comercializadas como objetos decorativos.

A sociedade kadiwéu tem hábeis desenhistas. Os desenhos são traçados com tinta obtida da mistura de suco de jenipapo com pó de carvão e é aplicada com uma fina lasca de madeira ou taquara. Os motivos são curvilíneos, simétricos e estão entre os sistemas gráficos mais elaborados das sociedades indígenas.

Experimente

Que tal se inspirar nos instrumentos musicais indígenas para construir instrumentos com materiais reutilizados?

Chocalho

Para fazer o chocalho, você vai precisar de uma garrafa PET pequena, tinta plástica de cores variadas, um pedaço de cabo de vassoura de cerca de 20 cm de comprimento, fita adesiva, contas ou sementes.

- 1▶ Comece pintando a garrafa PET usando a tinta plástica. Você pode usar os motivos que preferir, mas sugerimos que faça uma pesquisa sobre grafismos indígenas, em especial os grafismos dos Guarani.
- 2▶ Quando a tinta secar, coloque as contas ou sementes dentro da garrafa.
- 3▶ Depois, encaixe o pedaço de cabo de vassoura na boca da garrafa PET e passe a fita adesiva sobre a junção, para que o cabo fique bem firme. O chocalho está pronto!



Paulo Manzi/Arquivo da editora

Pau de chuva

Para fazer o pau de chuva, você vai precisar de um pedaço de cano de PVC, duas tampas para fechar as extremidades do cano, uma mola que caiba dentro do cano sem ser esticada, contas ou sementes e tinta plástica de cores variadas.

- 1▶ Feche uma das extremidades do cano de PVC com uma das tampas.
- 2▶ Coloque a mola dentro do cano e, depois, as contas ou sementes.
- 3▶ Feche a outra extremidade do cano com a outra tampa.
- 4▶ Para finalizar, pinte o exterior do cano com a tinta plástica. Agora, basta mover o instrumento devagar para ouvir um som semelhante ao da chuva.



Paulo Manzi/Arquivo da editora

Para concluir

Após construir os dois instrumentos e experimentar produzir sons com eles, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Qual dos dois instrumentos você achou mais interessante? Por quê?
- Como você descreveria os sons deles? **Respostas pessoais.**

A arte visual dos Kadiwéu

Parte da família linguística Guaikuru, os Kadiwéu são um grupo indígena brasileiro que habita o lado oeste do rio Miranda, na fronteira de Mato Grosso do Sul com o Paraguai. Famosos por sua destreza em cavalgar, são conhecidos como “índios cavaleiros” e tradicionalmente considerados um povo corajoso e guerreiro.



Cassandra Cury/Pulsar Imagens

▶ Indígenas kadiwéus com cavalos na festa da aldeia Barros, Porto Murtinho (MS), 2016.

44 > UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?

Texto complementar

A sociedade Kadiwéu teve na guerra de captura o fundamento de sua organização. A memória da guerra é bastante presente e acionada sempre nos discursos de autodefinição, bem como fonte de recursos a serem usados na sua relação atual com a sociedade nacional. O ideal do guerreiro é fonte de valores que ainda norteiam as suas práticas. Vários mitos Kadiwéu fazem menção aos *Godapoagenigi*, aqueles guerreiros que se sobressaíam por sua coragem e força física. Dentre as narrativas que ouvi de seu rico repertório, os Kadiwéu distinguem

pelo menos duas classes. A uma delas chamam de “histórias de admirar”, ou “histórias que fazem milagres”, “histórias sagradas”, mais próximas da categoria de mitos propriamente ditos. Outra classe seria a das “histórias que aconteceram mesmo”, que se apresentam como “descrição histórica” de eventos tais como as guerras do passado.

É nas “histórias de admirar” que os Kadiwéu vão buscar seus nomes pessoais – chamei-as “mitos de nomeação”. Muitos destes mitos são de propriedade de famílias de capitães, e os nomes pessoais que deles advêm podem ser usados por seus descendentes e cativos.

Entre as manifestações artísticas produzidas pelos Kadiwéu, destacam-se as pinturas corporais temporárias feitas com uma tinta obtida do suco de jenipapo misturado a pó de carvão. Hábeis desenhistas, as mulheres são as responsáveis pelos traços que estampam os rostos e corpos de toda a aldeia, feitos com uma fina lasca de madeira ou de taquara.

Nos motivos das pinturas, encontram-se linhas curvas, espirais, cruzeiros e losangos, muitas vezes pontilhados. Os grafismos, simétricos, são combinados para resultar em uma figura única e original.

- Que formas você reconhece na pintura da foto abaixo? **Resposta pessoal.**

No passado, as pinturas corporais dos Kadiwéu já foram utilizadas para marcar a organização social desse povo, que era dividido em nobres, guerreiros e cativos. Atualmente, elas são uma forma de manutenção de suas tradições e de valorização de sua cultura, assim como outras manifestações artísticas que esses indígenas produzem. Um exemplo são as pinturas feitas em carcaças de animais, também realizadas apenas pelas mulheres.



Indígena kadiwéu fazendo pintura corporal com carvão e jenipapo, Porto Murinho (MS), 2015.



Pó de carvão e jenipapos.



Pintura em couro feita pelos Kadiwéu exposta no Museu das Culturas Dom Bosco, Campo Grande (MS), 2016.

As indígenas kadiwéu também produzem arte em cerâmica. A escolha da consistência do barro utilizado busca garantir a durabilidade das peças, que são pintadas com pigmentos produzidos de diferentes tipos de areia. Quando prontas, as peças são envernizadas com uma resina obtida da árvore pau-santo.

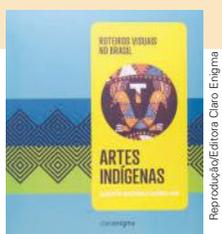


Peças de cerâmica kadiwéu da aldeia Alves de Barros, Porto Murinho (MS), 2015.

Minha biblioteca

Artes indígenas, de Alberto Martins e Glória Kok (São Paulo: Claro Enigma, 2014).

O livro traz informações sobre diferentes manifestações artísticas dos indígenas brasileiros, abordando trabalhos e acervos disponíveis à visitação pública no Brasil.



Reprodução/Editora Claro Enigma

Em muitas destas histórias, os protagonistas são ancestrais mitológicos de famílias de capitães.

Algumas outras contam também com personagens míticos ancestrais de cativos, cujos descendentes lhes usam os nomes. Nestes mitos estão contidos ensinamentos, conselhos e prescrições. Cada um vem a explicar e a prescrever um costume: o ato da guerra de captura de crianças, a iniciação feminina, o uso da bebida feita do

mel, determinados remédios, tabus alimentares. O mito de criação, também incluído nesta categoria, fala do início da sociedade Kadiwéu e daquilo que a distingue das demais sociedades com quem mantêm ou mantiveram contato, tecendo comentários sobre as mesmas e sobre esta relação.

POVOS indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kadiw%C3%A9u>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Experimente

O foco desta atividade é a investigação sobre os materiais para a confecção das tintas, sua utilização no desenho e a pesquisa com linhas e cores nas experimentações dos estudantes. Portanto, a organização dos materiais e da sala de aula é fundamental para viabilizar um ambiente que estimule a pesquisa e promova a maior autonomia possível dos alunos.

A abordagem dos conteúdos e das aprendizagens esperadas está diretamente ligada à disposição e à organização dos materiais. Por isso, o espaço de trabalho deve garantir que os estudantes consigam misturar tintas em diversos potinhos, retirar pequenas quantidades de materiais, lavar pincéis, experimentar resultados pincelando em papéis pequenos, compartilhar materiais com os colegas para elaborar misturas de cor e densidade e obter variações, matizes e tons e, no processo, observarem como elas se modificam nas combinações realizadas. É esperado que o grupo tenha como resultado da atividade uma produção diversificada de amostras de tintas.

A tinta é um material que pode gerar euforia no grupo. Quando isso acontece, a experiência pode se tornar um misturar sem cessar, acrescentando mais e mais materiais e fazendo com que os resultados sejam muito parecidos. Para evitar que isso aconteça, você deve, além de organizar os materiais e o espaço da sala, dar instruções claras e objetivas. Procure organizar os materiais de forma que os alunos percebam sua intenção e se apropriem da proposta.

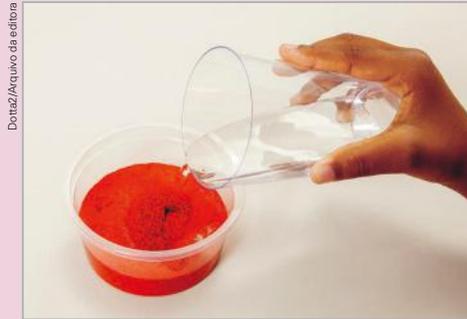
É importante que você faça algumas experiências com mistura de materiais antes de detalhar o planejamento da aula e propor a atividade aos alunos, para se familiarizar com os materiais e os procedimentos, antecipar questões e se preparar para fazer intervenções enquanto os alunos trabalham.

Experimente

Vamos fazer tinta com pigmentos naturais?

Para começar, vamos preparar uma tinta colorida usando pó de urucum, também conhecido como colorau. Você vai precisar de uma colher de sopa de pó de urucum, meio copo de água, pote de plástico, peneira, colher e cola branca.

- 1▶ Coloque o pó de urucum no pote e acrescente a água.
- 2▶ Depois que a água adquirir uma tonalidade forte, peneire e acrescente uma colher de sopa de cola branca.
- 3▶ Misture bem e sua tinta estará pronta.



Dotaz/Arquivo da editora



Dotaz/Arquivo da editora

É possível também fazer tinta preta com pó de carvão. Para isso, você vai utilizar pedaços pequenos de carvão, um pilão, colher, peneira, pote de plástico, cola branca e água.

- 1▶ Com o pilão, moa os pedaços de carvão até que eles virem pó.
- 2▶ Passe o pó pela peneira e, com o auxílio da colher, deixe-o uniforme.
- 3▶ Junte a água e a cola branca ao pó peneirado até obter uma tinta uniforme e pastosa.



Dotaz/Arquivo da editora



Dotaz/Arquivo da editora



Dotaz/Arquivo da editora

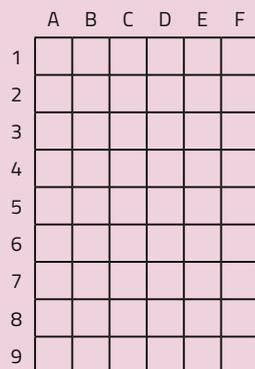


Dotaz/Arquivo da editora

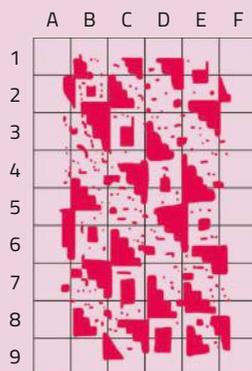
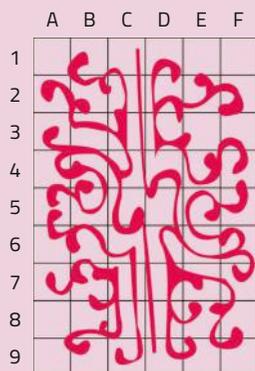
Agora, que tal criar um mural com padrões usados na pintura corporal kadiwéu?

Você vai precisar de meia folha de cartolina ou papel-cartão em cores claras, régua de 30 cm, lápis preto, borracha e as tintas naturais produzidas anteriormente.

- 1 Com o lápis preto e a régua, trace uma malha semelhante à reproduzida a seguir na cartolina ou no papel-cartão. As laterais dos quadradinhos devem ter 2 cm. Uma dica é não forçar muito o lápis preto sobre a cartolina. Quanto mais suave for o desenho da malha, melhor.



- 2 Em seguida, escolha um dos modelos a seguir (orgânico ou geométrico) para reproduzir na malha. Para isso, copie a lápis o desenho de cada quadradinho.



- 3 Quando o desenho estiver pronto, pinte-o com as tintas naturais que produziu.
- 4 Espere a tinta secar e apague a malha e o esboço com a borracha.
- 5 Agora, é só unir os trabalhos de todos os alunos para compor o mural.

Para concluir

 Ao final das duas atividades, converse com o professor e os colegas sobre a experiência. Use as questões a seguir como ponto de partida.

- Qual das tintas produzidas você achou mais interessante? Por quê?
- Que tipo de desenho você fez? O que achou do resultado do mural da turma? *Respostas pessoais.*

Comece misturando os materiais sugeridos e observando os resultados. Com pinceladas no papel, registre amostras dos resultados. Em seguida, experimente variações de textura, mudando as proporções entre os materiais, corantes e diluentes. Coloque, por exemplo, um pouco mais de cada um dos diferentes materiais. Registre e anote os resultados novamente. Você perceberá na prática a mudança e a variedade das proporções. Faça novas experiências com os mesmos materiais, acrescentando e alterando as quantidades de cada um.

Na atividade de pintura com modelos de desenho, é importante ajudar os estudantes na transferência deles. Para reproduzi-los em outro papel, é preciso desenhar a malha no papel e, depois, reproduzir cada quadrado da malha do modelo cuidadosamente. Fazendo isso, o desenho todo é copiado sem muito esforço.

Aproveite para expor esses trabalhos como um painel. Peça ajuda aos alunos para que escolham de que maneira os desenhos serão posicionados, formando, assim, uma grande composição com os desenhos de todos.

Nesta dupla de páginas, promovemos a pesquisa, a apreciação e a análise de formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, de matrizes indígenas, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e o cultivo da percepção, do imaginário, da capacidade de simbolizar e do repertório imagético (EF69AR01).

Conexões

Arte e Educação Física

Habilidades da BNCC (p. 48-51)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Patrimônio cultural
(EF69AR34)

Promova a leitura compar-tilhada do texto e das imagens que constam nesta dupla de páginas, procurando estabele-cer relações interdisciplinares com Educação Física, a fim de ampliar e aprofundar a discus-são sobre características das culturas indígenas.

Jogos de integração

Se possível, apresente aos estudantes vídeos da internet que retratam as modalidades esportivas citadas. Em segui-da, abra um momento para discussão a fim de que os alu-nos exponham impressões a respeito desses jogos. Se na turma houver alunos indígenas ou que já tenham visto algu-ma dessas modalidades, in-centive-os a socializar alguns conhecimentos com a turma.

CONEXÕES

Arte e Educação Física

Vimos, no decorrer deste capítulo, como as danças indígenas brasileiras e outras manifestações desses povos estão relacionadas a rituais, crenças e costumes diversos. Outra manifestação presente na vida dos indígenas brasileiros são os jogos, momento em que disputam entre si sua *performance* corporal.

Com o objetivo de divulgar e celebrar esse aspecto das culturas tradicionais, o Ministério do Esporte promove os **Jogos Mundiais dos Povos Indígenas**, que reúnem representantes de povos indígenas de diferentes países.

+ Saiba mais

Você já tinha ouvido falar dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas? Que importância será que tem um evento como esse? Leia sobre a primeira edição do evento, realizada em 2015, no trecho a seguir.

A primeira edição dos Jogos Mundiais dos Povos In-dígenas não apenas reforçou a vocação do Brasil como anfitrião de importantes eventos esportivos do calendário internacional, mas também brindou a comunidade inter-nacional com a oportunidade de reunir mais de 2 mil atle-tas, representantes de 30 nacionalidades e 24 etnias. [...]

Os I Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (JMPI) in-cluíram competições de esportes indígenas – reunidos em jogos tradicionais demonstrativos e jogos nativos de integração –, mas também um esporte ocidental competitivo, sempre pautados pelo espírito de união das etnias e dos povos indígenas.

Com a realização do evento, amplamente coberto pela imprensa nacional e in-ternacional, mais uma vez tornou-se evidente o enorme potencial agregador do esporte como instrumento de integração e promoção da cultura de paz entre os povos. Outra contribuição não menos relevante dos Jogos Mundiais dos Povos In-dígenas consiste em reabrir um importante debate relativo à preservação e à sal-vaguarda de manifestações culturais, tradições ou valores ancestrais relacionados aos chamados “jogos tradicionais”, muitos dos quais ainda se encontram sob risco de desaparecimento caso não se promovam, urgentemente, iniciativas de cunho intergeracional e valorização do saber e da cultura dos povos autóctones.

A realização desse evento reforça ainda mais o preconizado por importantes mar-cos internacionais na área, como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) e a Declaração de Punta del Este (1999), que instam os países a valorizar os jogos indígenas e tradicionais, incluindo a elaboração de uma “lista mundial de esportes e jogos” e a promoção de “festivais mundiais e regionais”

ROQUE, Lucas. *Jogos Mundiais dos Povos Indígenas: Brasil, 2015*. Brasília: PNUD, 2017. p. 9-10. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002491/249170POR.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2018.

As disputas dos Jogos são divididas entre **jogos de integração**, que são esportes tradicionais praticados pela maioria dos povos indígenas brasileiros, e **jogos de demonstração**, que são esportes característicos de cada povo, praticados e disputados por integrantes da própria etnia, com o objetivo de resgatar as práticas tradicionais.

A seguir, conheça um pouco mais de algumas modalidades dos Jogos.



Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos/Departamento de Filatelia e Produtos

Selo postal lançado em 2015 em comemoração à realização dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas.

autóctone: natural de um país ou região.

Sugestão de leitura complementar

ROQUE, Lucas. *Jogos mundiais dos povos indígenas: Brasil, 2015: o importante é celebrar!* Brasília: PNUD, 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002491/249170POR.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Para conhecer mais os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, sugerimos essa publicação da Unesco que trata da edição de 2015 desse evento, que reuniu mais de 2 mil atletas, e explica cada modalidade.

Jogos de integração

Arremesso de lança

Nessa modalidade, cada atleta tem o direito de reatizar três arremessos. O objetivo é a distância e não o alvo, por isso a técnica corporal é essencial para que o atleta consiga impulso.

Indígena pataxó faz arremesso de lança em competição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em Palmas (TO), 2015.



Arco e flecha

Nesse esporte, o competidor tem direito a três tiros. Eles são disparados contra o alvo, que fica a 30 metros de distância e traz o desenho de um peixe.

Indígena bororó em competição de arco e flecha dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em Palmas (TO), 2015.



Cabo de força

No cabo de força, o objetivo é medir a força física dos participantes. Ganha a equipe que conseguir trazer para dentro de seu campo a fita que fica no meio do cabo.

Canoagem

Na competição de canoagem, prova só para os homens, os atletas levam o próprio remo e usam canoas feitas manualmente. As provas são realizadas em duplas e sempre em águas abertas. Vence a dupla que cruzar primeiro a linha de chegada.

Indígenas durante prova de canoagem dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em Palmas (TO), 2015.



Sugestão de atividade complementar: Improviso em dança

Para desenvolver a habilidade de improvisação em dança dos alunos, proponha um exercício de consciência corporal em que os estudantes imitem os gestos e os movimentos dos jogos de integração apresentados nesta página, mas sem utilizar nenhum adereço ou objeto de cena.

Reúna-os em grupos e distribua os diferentes jogos entre eles. Cada grupo deverá criar uma sequência pequena de movimentos inspirados nesses jogos, usando ou não música de acompanhamento.

Vá de grupo em grupo ajudando-os na criação dessa sequência. Lembre-se de pedir que um dos integrantes faça o papel de coreógrafo, dirigindo os trabalhos e registrando a coreografia.

Depois que todos tiverem criado a coreografia, organize as apresentações, incluindo também um final em que todos os grupos dançam ao mesmo tempo.

Registre as apresentações em vídeo ou fotografias.

Ao final, reúna os grupos e faça uma roda de conversa sobre o que foi vivido.

Sugestão de vídeo

Na internet, há diversos vídeos que retratam e explicam esportes indígenas. Acesse o canal Jogos Mundiais dos Povos Indígenas para saber mais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCFLEnrk0IRd07IVRHqkBrDg>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Sugestão de atividade complementar: Improviso em dança

Da mesma forma que na sugestão de atividade anterior, peça aos alunos que criem coreografias inspiradas nos jogos de demonstração. Entretanto, dessa vez, eles vão construir os objetos de cena, como varas de bambu, bolas, tacos, arco e flecha e petecas.

Para essa construção, utilize materiais variados, como canos de plástico usados, garrafas PET, restos de papel e papelão, entre outros. Ajude-os na decoração desses objetos mostrando imagens de grafismos indígenas.

Depois, peça aos alunos que formem grupos e se organizem a fim de escolher, cada grupo, um dos jogos apresentados.

Novamente, cada grupo deverá criar uma sequência pequena de movimentos inspirados nesses jogos, usando ou não música de acompanhamento, mas incorporando os objetos que foram construídos.

Vá de grupo em grupo ajudando-os na criação dessa sequência. Lembre-se de pedir que um dos integrantes faça o papel de coreógrafo, dirigindo os trabalhos e registrando a coreografia.

Depois que todos tiverem criado a coreografia, organize as apresentações, incluindo também um final em que todos os grupos dance ao mesmo tempo.

Registre as apresentações em vídeo ou fotografias.

Ao final, reúna os grupos e faça uma roda de conversa sobre o que foi vivido.

Corrida

A modalidade consiste em uma prova de velocidade individual, que abrange tanto a categoria masculina quanto a feminina.

Corrida de fundo

É uma prova de resistência individual para as categorias masculina e feminina. O trajeto total da prova é de cinco mil metros.

Corrida com tora

Cada povo forma uma equipe com até 10 atletas e mais três reservas. Os competidores devem completar duas voltas na pista, dentro da arena. As toras têm tamanhos variados e seu peso pode chegar a 120 quilos. A largada é sempre realizada entre duas equipes, definidas previamente por sorteio. Os povos indígenas que praticam essa atividade são os Kyikatejê, Parakatejê, Kanela, Krahô, Xavante e Xerente.

Natação

É uma prova individual e compreende as categorias masculina e feminina. A disputa é realizada em águas abertas, lagos ou rios. A travessia pode ser de 500 a 800 metros.

Jogo ocidental (futebol)

Disputadas por equipes femininas ou masculinas, as partidas seguem as regras em vigência na Confederação Brasileira de Futebol (CBF). O tempo de jogo é de 60 minutos, divididos em dois tempos de 30 minutos cada um, com cinco minutos de intervalo.

Jogos de demonstração

Jikunahati

É um jogo semelhante ao futebol, mas os atletas só podem usar a cabeça. É proibido usar as mãos, os pés ou qualquer outra parte do corpo. Não existe gol e a pontuação é marcada quando os competidores não conseguem devolver a bola para o campo adversário.

Akô

Duas equipes correm em círculos, revezando-se a cada quatro atletas, usando uma varinha de bambu, espécie de bastão que vai passando de mão em mão. Eles dão voltas até chegar ao último atleta. Ganha a equipe que completar o revezamento primeiro.

Kagôt

A modalidade é uma atividade com flecha, jogada com 15 ou mais atletas de cada lado, em campo aberto de tamanho similar ao de futebol. As flechas são preparadas sem a ponta, substituídas por um revestimento de palha ou de coco, para que não causem ferimentos ao atingir o competidor.



Mulheres do povo gavião participam da prova de corrida com tora dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em Palmas (TO), 2015.



Indígenas realizando travessia em prova de natação dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em Palmas (TO), 2015.

Kaipy

Com o arco e flecha, os atletas miram no alvo, que é um caule de folha de buriti, fixado bem perto do chão. Ao ser lançada, a flecha se encaixa rente ao caule e desliza como se fosse uma mola, ganhando mais impulso e retomando sua direção a um alvo fixo normal, pontuando nos acertos predefinidos.

Ronkrãn

Essa modalidade é praticada por dois times de 10 ou mais atletas, em um campo do tamanho aproximado ao do de futebol. Cada atleta usa um bastão de madeira e o objetivo é rebater uma pequena bola feita de coco, especialmente preparada para esse esporte. Os atletas se posicionam em fila dupla, frente a frente, com o bastão no chão. A bola fica no centro até a primeira rebatida, iniciando o jogo. Cada participante sai de sua posição para se defender, para rebater a bola ao campo adversário ou para passá-la ao companheiro da frente. Os times só marcam ponto quando os integrantes ultrapassam a linha de fundo.

Peikrãn

Os participantes arremessam uma peteca feita de palha de milho um para o outro. O objetivo é manter a peteca no ar o maior tempo possível. Caso alguém a deixe cair, os outros atletas o perseguem até que seja alcançado e o jogo recomeça.



Arqueiro do povo pareci em disputa com arco e flecha nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, em Palmas (TO), 2015.



Índigenas kalapalos jogando peikrãn, em Mato Grosso, 2006.

Criando laços

Existem diversos tipos de peteca, como as de couro, de palha, com e sem penas. Nesta atividade, você vai confeccionar uma peteca para jogar peikrãn utilizando os seguintes materiais: areia; saco plástico pequeno; folha de jornal; folha de papel crepom com 35 cm × 35 cm, na cor que preferir; fita adesiva; fita adesiva colorida e tesoura com pontas arredondadas. Leia as instruções.

- 1 Coloque um pouco de areia no saco plástico, feche-o com um nó bem firme e corte a ponta de plástico que sobrar.
- 2 Embrulhe em folha de jornal o saco plástico com areia até formar uma bola.
- 3 Prenda as pontas do jornal com fita adesiva.
- 4 Envolve a bola na folha de papel crepom e deixe as pontas do papel soltas. Torça um pouco as pontas como se fosse uma embalagem de bala e prenda-as com fita adesiva colorida.
- 5 Abra o papel crepom na parte de cima como se fosse um ovo de Páscoa e recorte as pontas.
- 6 Agora é só chamar os colegas para jogar peikrãn! Como vimos, nesse jogo, o objetivo é manter a peteca no ar o maior tempo possível. Caso alguém a deixe cair, os outros participantes devem perseguir o jogador até que seja alcançado. Então, o jogo recomeça!



Peteca feita de penas e palha de milho à venda em feira de artesanato de Embu das Artes (SP), 2018.

Criando laços

Há diversas formas de fazer uma peteca. Elabore um tipo de peteca que se adapte à realidade de sua turma e ao material disponível. Na internet, por exemplo, é possível encontrar tutoriais de petecas com material bastante variado. Sugerimos a seguir uma alternativa.

Material:

- Círculo de TNT de 25 cm de diâmetro.
- Tiras de TNT de 70 cm × 3 cm.
- Disco de espaguete de nataçãõ de 6 cm × 3 mm.
- Revista velha.
- Barbante.
- Fita adesiva.
- Tesoura sem pontas.

Modo de fazer:

- Sobre o círculo de TNT, coloque quatro tiras de TNT, como se formassem raios de uma roda de bicicleta.
- No centro das tiras, coloque o disco de espaguete de nataçãõ.
- Amasse cinco folhas de revista e coloque-as sobre o disco para compor o enchimento da peteca.
- Embrulhe as folhas com o círculo de TNT, fechando a peteca, e amarre com um barbante.
- Faça o acabamento com fita adesiva.

Nesta seção, ao apreciarmos as várias modalidades dos jogos indígenas, relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31). Assim, analisamos e valorizamos o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo sua matriz indígena, de diferentes épocas (EF69AR34).

**Habilidades da BNCC
(p. 52-53)**

Dança

Elementos da linguagem
(EF69AR10)

Processos de criação
(EF69AR12) (EF69AR13)
(EF69AR14) (EF69AR15)

Por meio da proposta desta seção, retomamos habilidades e conteúdos vistos neste capítulo e desenvolvemos habilidades ligadas aos processos de criação em dança, uma vez que os alunos vão criar, coletivamente, um trabalho com base em uma dança indígena, utilizando 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 apresentação da coreografia.

Na **Etapa 1**, cuide para que, ao elaborarem suas coreografias, os alunos explorem as possibilidades e potências cênicas dos movimentos e dos gestos. Converse com eles sobre as danças indígenas, observando os gestos e os movimentos e discutindo com eles sua força expressiva.

Com relação às **Etapas 2 e 3**, combine com os estudantes os horários e a duração dos ensaios. Simultaneamente, eles devem planejar e confeccionar o figurino.

Depois da apresentação, organize uma roda de conversa sobre essa experimentação.

Nesta seção, buscamos explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea (EF69AR10). Também procuramos investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (EF69AR12) e investigar danças coletivas e outras práticas de dança de matrizes indígenas como referência para a criação e a composição de danças autorais em grupo (EF69AR13). Além disso, bus-

FAZENDO ARTE

Neste capítulo, vimos como as culturas indígenas tradicionais podem renovar suas práticas a fim de promover um diálogo com os não indígenas. Conhecemos o ritual da Festa das Águas e vimos como, por meio da dança, os indígenas pataxós alertam sobre a necessidade de preservar esse elemento da natureza, além de reafirmar sua identidade e valorizar sua cultura. Agora, inspirados por essas referências, que tal elaborar uma coreografia inspirada nos movimentos realizados pelos indígenas em suas danças? Leia as orientações.

Etapa 1

Criação da coreografia e escolha da música

- 1▶  Com mais seis ou sete colegas, decida qual dança indígena o grupo vai recriar. Vocês podem aproveitar para transmitir para o público aquilo que sentem em relação à temática indígena.
- 2▶ Retomem os movimentos das danças indígenas que conhecemos no capítulo e criem uma coreografia. Lembrem-se de que é o ponto de vista do grupo que deve ser representado.
- 3▶ Pensem em uma música que poderia acompanhar a dança e ajudar na compreensão do sentimento e da reflexão que o grupo quer passar. Vocês podem escolher uma música instrumental ou uma canção tradicional, por exemplo. O importante é que ela seja incorporada à coreografia para se relacionar com o tema. Se alguém do grupo souber tocar algum instrumento, outra opção é escrever uma letra para uma canção e criar uma melodia para ela com base no que foi estudado no capítulo.
- 4▶ Ensaie várias vezes a música para poder cantá-la durante a apresentação. Depois, decidam se a música será executada ao vivo ou se haverá a necessidade de ter um aparelho de som para reproduzi-la. Também é possível mesclar, combinando o uso de instrumentos com o áudio, cuidando para que seja possível ouvir ambos.

Etapa 2

Elaboração do figurino

- 1▶ Levando em consideração a música e a coreografia que vão fazer parte da apresentação e as inspirações que vocês buscaram, pensem em qual figurino seria adequado para esse momento.
- 2▶ Juntos, planejem se as roupas serão coloridas ou todas da mesma cor e se vocês usarão adereços, pintura corporal, máscaras ou outros elementos. Lembrem-se de que a roupa também pode influenciar na coreografia, mas procurem produzir peças que sejam maleáveis, para não atrapalhar os movimentos das danças.

Etapa 3

Ensaios

Organizem-se para a realização dos ensaios, essenciais para qualquer espetáculo. Nesse momento, vocês também podem ensaiar sem música, usando a expressão corporal como forma de acentuar os sentimentos e as emoções do tema escolhido para a apresentação.

Etapa 4

Apresentação

Quando tudo estiver pronto, combinem com o professor a data e o local da apresentação. Lembrem-se de convidar os colegas de outras turmas, os familiares e a comunidade para assistir às apresentações da turma.

52 > UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?

camos analisar e experimentar diferentes elementos e espaços para composição cênica e apresentação coreográfica (EF69AR14) e discutir as experiências coletivas em dança vivenciadas na escola, problematizando estereótipos e preconceitos (EF69AR15).

Etapa 5

Registro

Combinem quem será responsável por gravar a apresentação em vídeo e fotografá-la. Depois, transfiram o material para um CD ou DVD, a fim de arquivar essa experiência em seus portfólios.

Etapa 6

Troca de ideias

Após as apresentações de todos os grupos, forme uma roda com toda a turma e conversem sobre as questões a seguir:

- Vocês acham que conseguiram expressar corporalmente aquilo que desejavam? Por quê? Como foi a reação do público?
- Como foi a experiência de criar uma coreografia inspirada nas danças indígenas brasileiras?
- Do que vocês mais gostaram e do que vocês menos gostaram na apresentação do grupo? Por quê?

Respostas pessoais.

Fio da meada

O que vimos

Nesta unidade, a pergunta que tem guiado nosso trabalho é **A arte revela questões sociais?** Neste capítulo, vimos como, por meio da dança e de outras manifestações artísticas, os indígenas pataxós reafirmam e renovam sua cultura ao expressarem a preocupação com a preservação da natureza. Ao longo desse percurso, estudamos que:

- a cultura indígena brasileira é rica em manifestações e danças;
- os Pataxó, os Xavante, os Potiguara e os Kaingang são exemplos de povos indígenas brasileiros que mantêm as tradições culturais por meio da dança e do canto;
- apesar da diversidade de manifestações, em geral, a dança indígena brasileira se caracteriza por movimentos lentos e marcados, voltados para baixo, com as costas um pouco curvadas e os olhos voltados para o chão;
- outras manifestações artísticas dos indígenas são os objetos utilitários ou de decoração feitos com cerâmica ou madeira e os adornos feitos com sementes coloridas;
- atualmente, os indígenas vêm se apresentando e comercializando seus objetos para não indígenas a fim de divulgar e valorizar sua cultura;
- os indígenas têm uma relação muito próxima com a natureza, por isso se preocupam com os problemas sociais, fruto do descuido da sociedade para com ela.

É hora de retomar o portfólio

Agora, para refletir sobre o seu processo de aprendizagem, elabore um registro escrito sobre aquilo que você aprendeu ao longo deste capítulo. Para começar, responda às questões a seguir.

- 1▶ Depois do que vimos neste capítulo, seu conhecimento sobre as artes corporais mudou?
- 2▶ Você ficou satisfeito com sua produção artística ao final do capítulo? Ela expressa sua personalidade, suas opiniões, seus sentimentos e suas emoções?
- 3▶ Quais foram as suas maiores dificuldades ao longo do capítulo, tanto na escola quanto em casa?

O que vem por aí

Para continuar o trabalho com esta unidade, no próximo capítulo estudaremos as artes visuais e as relações que elas podem estabelecer com as questões que afetam uma localidade ou comunidade. A seguir, nós vamos:

- apreciar obras de artes visuais;
- conhecer a vida e a obra de artistas;
- estudar elementos da linguagem visual;
- participar da criação de uma obra de arte visual;
- refletir sobre aquilo que a arte pode expressar sobre nossa relação com questões sociais.

critérios a partir do reconhecimento e da análise dos elementos e dos conteúdos presentes neste capítulo?

- Os alunos experimentam a composição de ritmos, passos e movimentos corporais?
- Os alunos criam, registram e executam sequências dançadas estruturadas, com intencionalidade e baseadas em seu repertório e em suas pesquisas sobre as danças indígenas?
- Os alunos estabelecem relações entre manifestações artísticas típicas do Brasil e aspectos das culturas regionais nas quais se dão?

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 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 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 considerando a leitura desta seção.

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 conhecem e valorizam produções artísticas e culturais dos povos indígenas, em especial de dança?
- Os alunos refletem sobre os processos de pesquisa e criação coreográfica, identificando formas de expressão corporal e estratégias de utilização dos elementos da linguagem corporal como recursos para a expressão?
- Os alunos conhecem características de diferentes povos indígenas, suas histórias, seus costumes e suas culturas?
- Os alunos elaboram hipóteses e leituras múltiplas sobre os processos históricos e as tradições culturais, estabelecendo

Capítulo 2 Arte e impacto socioambiental

Habilidades da BNCC
(p. 54-55)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01) (EF69AR02)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Antes de iniciar a leitura e discussão sobre o capítulo com os estudantes, retome a questão central da unidade, **A arte revela questões sociais?** Peça aos alunos que apontem quais conteúdos e aspectos discutidos no capítulo anterior se relacionam a essa pergunta norteadora do projeto, por exemplo, como a arte pode abordar, expor e propor reflexões sobre questões sociais ou ainda promover intervenções significativas em relação a essas problemáticas. Incentive a turma a manifestar suas opiniões e a dizer como entendem o papel da arte nesse contexto.

Peça que os estudantes observem a máscara e leiam a legenda, atentando para os materiais que compõem a obra. Faça a leitura compartilhada do texto de introdução. Aproveite as perguntas do boxe **Para começar** para verificar como os alunos compreendem o conceito de mudança em relação ao contexto social. Perceba também o quanto para eles a arte estabelece um diálogo com o que acontece no nosso entorno.

Neste capítulo abordamos como a arte, por meio do pensamento subjetivo e criativo, pode ser um alerta sobre impactos socioambientais que prejudicam a vida em sociedade. Leia com os estudantes as perguntas que devem ser respondidas oralmente e que podem dar continuidade ao diálogo do início deste capítulo. Para a primeira pergunta espera-se que os alunos mencionem, por exemplo, mudanças nos campos científico e tecnológico, como os avanços nos meios de comunicação e de transporte.

CAPÍTULO

2

Arte e impacto socioambiental



Kirikanta, de Romuald Hazoumè, 1995 (máscara de galão de plástico, cabelo sintético, búzios e cobre, 41 cm x 35 cm x 23 cm).

© Romuald Hazoumè/Cortesia de Romuald Hazoumè e CAAC - Coleção de Figozzi, Genebra, Suíça.

O mundo à nossa volta está em constante mudança, que pode ser causada tanto por fenômenos naturais, como furacões, terremotos, temporais, etc., quanto pelas mãos humanas, como quando exploramos e interferimos no meio ambiente, criando novas formas de cultura e de práticas sociais.

Esse processo, que ocorre incessantemente, impacta a vida das pessoas de uma mesma sociedade. Isso porque pode modificar e renovar práticas sociais tradicionais, resultando em novos modos de convivência que, muitas vezes, podem não ser os melhores. A arte nos ajuda a refletir sobre essa problemática quando desperta o olhar sensível e a reflexão do público.

Neste capítulo, vamos conhecer o trabalho de um artista contemporâneo que ressignifica um dos produtos culturais mais tradicionais de sua região, ao mesmo tempo que faz um alerta sobre o impacto socioambiental causado pela exploração e distribuição de combustível fóssil nela.

► Para começar

- » Será que o mundo hoje é igual ou diferente de quando seus avós tinham sua idade? O que será que continua igual? E o que será que mudou?
- » Você acha que as obras de arte refletem as mudanças que acontecem no mundo?
- » E os artistas, será que mudam o jeito de fazer arte com o passar do tempo?

Respostas pessoais.

54 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Converse com a turma sobre as várias concepções do que é arte em nossa cultura. Discutam que a conceituação do que é arte pode mudar de tempos em tempos e de lugar para lugar, pois ela acompanha as transformações culturais e sociais.

Essa discussão poderá se desenrolar no decorrer de todo o capítulo, mas você pode propor um primeiro questionamento para que os alunos exponham sua percepção de qual é o papel da arte. Vocês podem refletir sobre como mudanças no contexto social afetam – ou não – a vida de cada indivíduo e apontar

mudanças recentes no contexto social que, de alguma forma, refletem em suas rotinas.

Durante essa conversa, o objetivo é que todos reflitam acerca da ideia de que as mudanças sociais afetam as vidas de todos os indivíduos – mesmo que não diretamente – e, consequentemente, pensem sobre o papel da arte – e dos artistas – em relação a essas mudanças.

1 A arte de Romuald Hazoumè

A imagem que você viu na página ao lado mostra uma escultura confeccionada pelo artista visual beninense Romuald Hazoumè (1962-). No decorrer de sua carreira, ele criou diversas séries de obras como essas. Observe outras esculturas feitas por Hazoumè.

© Romuald Hazoumè/Cortesia de Romuald Hazoumè e CAAC - Coleção de Pigozzi, Genebra, Suíça.



▲ *Kaleta*, de Romuald Hazoumè, 1992 (galão e tubos de plástico, sementes, búzios, borracha, metal, 50 cm x 32 cm x 18 cm).



Thomas Lames/Aervo do fotógrafo

▲ *Nanawax*, de Romuald Hazoumè, 2009 (galão de plástico e tecido, 45 cm x 56 cm x 16 cm).

Primeiras impressões das máscaras de Romuald Hazoumè

☞ Após observar as imagens, responda às questões a seguir. Depois, compartilhe as respostas com o professor e os colegas.

- 1▶ Você consegue identificar quais materiais e objetos Hazoumè utilizou nessas obras?
- 2▶ Como será que o artista teve acesso a esses materiais?
- 3▶ Na sua opinião, qual foi a intenção do artista ao criar máscaras com esses materiais?
- 4▶ Algum detalhe nas obras chamou a sua atenção? Qual?
- 5▶ Quais sensações e sentimentos você tem quando olha para as máscaras?
Respostas pessoais.

Arte e impacto socioambiental • CAPÍTULO 2 < 55

1 A arte de Romuald Hazoumè

Ao trabalhar esta seção, você vai discutir com os estudantes como o trabalho de Romuald Hazoumè mobiliza relações entre tradição, herança, ancestralidade e arte contemporânea.

Pergunte aos alunos que impressões eles têm da obra de Hazoumè. Deixe que falem livremente a respeito das máscaras apresentadas na abertura do capítulo. É importante dedicar um tempo a essa primeira observação para que os alunos possam apreciar a obra, discutir e partilhar suas opiniões

para, em seguida, desenvolver e aprofundar a leitura da obra nas páginas seguintes.

Antes da leitura do texto, realize uma conversa com os estudantes acerca das características da arte contemporânea, especialmente sobre sua relação com os contextos e os materiais utilizados pelos artistas. Pergunte a eles o que sabem sobre arte contemporânea e se estão familiarizados com os tipos de trabalhos produzidos na atualidade, como instalações, intervenções, *performances* e obras que utilizam objetos do cotidiano, por exemplo. ▶

▼ É interessante perguntar se já frequentaram museus ou grandes exposições temporárias. Você pode fazer perguntas como: “Ao visitar um museu, por exemplo, o que vocês esperam da arte?”; “Se vocês encontrassem em um museu uma obra de arte como as máscaras de Hazoumè apresentadas, qual seria a reação de vocês?”.

Primeiras impressões das máscaras de Romuald Hazoumè

Ao discutir as questões das primeiras impressões, procure relacionar a reflexão sobre elas às perguntas acerca da arte contemporânea e ao papel da arte e sua relação com os diversos contextos sociais em que se dão as produções artísticas. Para a primeira pergunta é esperado que o aluno perceba na obra o uso de materiais como recipientes de plástico (galões e tubos), argolas de metal, fios, etc.

As questões apontam para a observação e reflexão acerca das impressões que a obra nos causa e como ela é produzida. Nesse momento, o importante é saber o que os estudantes acham da obra, não tentar descobrir o que o artista quis dizer.

Nesta abertura, começamos a desenvolver a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR01, ao levar os alunos a apreciar e analisar formas distintas das artes visuais 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. Além disso, promovemos a habilidade EF69AR02, ao analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

2 Mais perto da obra de Romuald Hazoumè

Habilidades da BNCC (p. 56-59)

Artes visuais

Contextos e práticas (EF69AR01) (EF69AR02)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)

Nesta seção a proposta é conhecer melhor a obra de Romuald Hazoumè e entender as relações que ele estabelece com suas origens e com a sociedade atual.

As máscaras criadas por Hazoumè são inspiradas nas máscaras africanas usadas pelos iorubá em seus rituais. Para começar a perceber essa influência, os estudantes vão observar duas máscaras: uma feita por Hazoumè e outra iorubá. Ao perguntar para a turma que semelhanças e diferenças podemos observar entre as duas, é possível que os estudantes notem, por exemplo, que as duas se parecem com um rosto humano e trazem olhos, nariz e boca. Também podem apontar que as máscaras têm cores parecidas, mas são feitas de materiais diferentes, uma é de plástico, a outra de madeira e ambas têm formatos distintos.

Procure ressaltar para os alunos que a escolha dos materiais feita por Hazoumè na criação e produção de suas obras – especialmente os galões de combustível – não é somente uma opção técnica ou estética por elementos alternativos na arte, ou mesmo uma opção consciente por materiais recicláveis: ela vai além. O artista seleciona os materiais considerando também o tema que quer abordar e as reflexões que quer provocar no público, dialogando com o contexto no qual está inserido.

É importante destacar nas conversas e reflexões acerca da produção contemporânea que não se trata de evidenciar apenas o fato de o artista usar materiais não convencionais em relação à tradição artística, mas de escolher esses materiais a partir dos temas de suas obras. Os galões utili-

zados por Hazoumè fazem referência às questões sociais sobre as quais o artista quer tratar.

Neste capítulo, buscamos respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n. 1/2004).

2 Mais perto da obra de Romuald Hazoumè

A partir do final dos anos 1980, as máscaras e esculturas feitas com materiais reutilizados começaram a aparecer no trabalho de Romuald Hazoumè. Desde então, apesar de as máscaras não fazerem parte de uma série específica, frequentemente estão presentes em suas exposições, às vezes sozinhas, às vezes como parte da composição de outras obras.

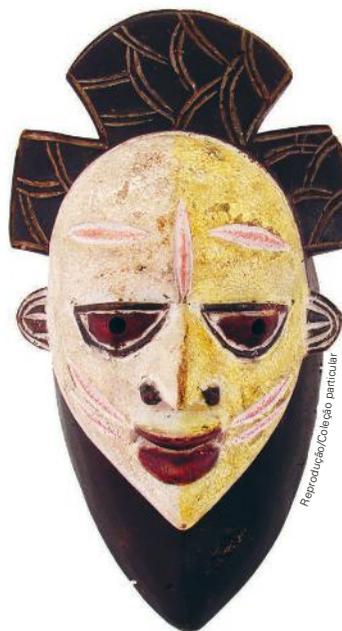
As esculturas criadas por Romuald Hazoumè são inspiradas nas máscaras africanas usadas pelos iorubá em seu rituais. O povo iorubá vive principalmente na Nigéria, mas também em Benim e no Togo, países do continente africano.

Em suas obras, o artista utiliza galões de gasolina usados no tráfico de combustíveis de sua cidade natal, Porto Novo, capital do Benim, a fim de chamar a atenção para esse grave problema da região.

Observe as imagens a seguir.



▲ *Le vaudou* [0 vudu], de Romuald Hazoumè, 1992 (galão de plástico, sementes, penas, cerâmica, metal e acrílico, 48 cm x 21 cm x 12 cm).



▲ Máscara iorubá da Nigéria, século XX (madeira entalhada e patinada, 37 cm de altura).

🗨️ Converse com os colegas e com o professor sobre o que você observou e discuta as seguintes questões:

- Que semelhanças e diferenças você observa entre essas duas máscaras?
- Por que será que o artista se inspirou nas máscaras iorubás para fazer suas obras? **Respostas pessoais.**

56 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

As máscaras de Hazoumè remetem às divindades da cultura iorubá e às máscaras tradicionais usadas em festas e rituais. Durante as cerimônias e os rituais iorubás, as máscaras são usadas por dançarinos experientes e têm uma função religiosa, pois representam os espíritos dos ancestrais.

Além de fazer referência à representação ancestral das máscaras iorubás, a obra de Hazoumè trata de questões políticas, sociológicas, identitárias e de arte. Muitas das máscaras de Hazoumè, por exemplo, mostram uma personalidade que ele quis explorar. Segundo o artista, a maior parte de suas máscaras retrata pessoas reais. É possível perceber nelas tipos de penteados e expressões faciais. As máscaras de Hazoumè podem tanto divertir quanto instigar quem as observa. Seu trabalho consegue ter seriedade, ironia e humor.

O povo iorubá tem uma das mais altas incidências de nascimento de gêmeos do mundo. Esse fenômeno é atribuído a fatores genéticos. Muitos iorubás acreditam que os gêmeos podem trazer riqueza às suas famílias. Mas, para que promovam a prosperidade, os gêmeos precisam ser homenageados. Se forem ofendidos ou ignorados, podem levar os familiares à pobreza. Por esse motivo, a figura dos gêmeos é muito presente nas representações da cultura iorubá e surge também nas máscaras de Hazoumè. Observe as imagens a seguir.



© Romuald Hazoumè/Cortesia de Romuald Hazoumè e CAAC - Coleção de Figozzi, Genebra, Suíça.

© Romuald Hazoumè/Cortesia de Romuald Hazoumè e CAAC - Coleção de Figozzi, Genebra, Suíça.

▲ Gêmeos *Ibedji* (número 1, à esquerda, e número 2, à direita), máscaras de Romuald Hazoumè, 1992 (galões de plástico, fibras de rafia, búzios, metal e acrílico, 42 cm × 30 cm × 10 cm cada).



Bridgeman/Photoarena/Museu de Arte de Saint Louis, Missouri, EUA.

◀ Máscara iorubá dupla do século XIX (madeira e pigmento, 34,3 cm × 25,7 cm × 22 cm).

- O que elas têm em comum? E o que têm de diferente? **Respostas pessoais.**

Texto complementar

Os iorubá vivem principalmente na Nigéria, mas também no Benim e no Togo. Esse povo possui uma das mais altas incidências de nascimento de gêmeos do mundo (nasce um par de gêmeos a cada 11 crianças), um fenômeno atribuído a fatores genéticos. Entre eles, os gêmeos são tidos como seres extraordinários, protegidos por Xangô, divindade dos raios e trovões, conhecido no Brasil também como o orixá da justiça. Em algumas regiões da Nigéria e Benim, os iorubá acreditam que os gêmeos são responsáveis por trazer riqueza às suas famílias, desde que sejam homenageados. Por outro lado, esses mesmos gêmeos podem levar os seus familiares à pobreza quando ofendidos ou negligenciados. Por isso, é bastante comum que os pais de gêmeos dediquem aos irmãos bastante atenção e, constantemente, ofereçam a eles presentes, músicas, danças e alimentos especiais.

Os gêmeos, por se sentirem muito ligados, pressentem o sofrimento ou alegria um do outro, mesmo que distantes fisicamente. Por isso, acredita-se que possuem a mesma alma. Quando um dos gêmeos morre, ele é honrado com a produção de uma escultura humana em madeira conhecida como *Ibedji*. Se os dois morrem, ambos são honrados com um par de esculturas. Consequentemente, essas esculturas podem ser concebidas como esculturas únicas ou em pares, conforme a circunstância que levou à sua criação.

É o escultor quem determina as características formais da obra a partir das tradições artísticas dos iorubá. No caso específico dos *ibedji* a sua estatueta quase sempre apresenta braços paralelos ao corpo cujas mãos podem ou não ser arqueadas. Outro aspecto estilístico recorrente é a figuração dos olhos com pupilas vazadas. Depois de pronta, a estatueta receberá os cuidados da mãe ou do irmão que está vivo, que envolvem dar banho, enfeitá-la, bem como oferecer alimentos, mantendo viva a memória do falecido entre seus familiares.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. *África em Artes*. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/africa_em_artes.pdf>. Acesso em: 29 set. 2018.

Para contextualizar a obra de Romuald Hazoumè, é importante discutir com os alunos sobre o tráfico de combustíveis entre Benim e Nigéria, um problema complexo que faz com que o governo beninense deixe de arrecadar cerca de 200 milhões de euros ao ano. O contrabando emprega grande parte da população do Benim, incluindo mulheres, idosos e crianças, gerando uma situação social, política e econômica que tem muitos impactos para toda a população do país. Para saber mais a respeito, leia a reportagem e assista ao vídeo disponíveis no *link* a seguir, em espanhol: <<https://elpais.com/especiales/2016/planeta-futuro/trafico-ilegal-gasolina-benin-nigeria/>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

Nesta seção, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Também continuamos o trabalho com as habilidades EF69AR01 e EF69AR02, ao promover a pesquisa, apreciação e análise de formas distintas das artes visuais 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, além de pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

Material Digital



A Sequência Didática 1 “Máscaras africanas e arte contemporânea”, do 2º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Ao transformar os galões de plástico, que são símbolos de violência e escassez, em obras de arte, o artista dá novos significados a esses objetos, resgata e valoriza a tradição iorubá.

- Que sensações esta máscara causa em você? **Resposta pessoal.**



© Romuald Hazoumè/Cortesía de Romuald Hazoumè e CAAC - Coleção de Pigozzi, Genebra, Suíça.

◀ Extra - Planète [Extra - Planeta], máscara de Romuald Hazoumè, 1992 (galão de plástico, metal, cortiça, náilon, fibras sintéticas e papel, 51 cm x 38 cm x 25 cm).

Os galões usados por Hazoumè são os mesmos utilizados no tráfico de combustíveis que acontece em Porto Novo. Esse é um problema socioambiental importante na região e, por isso, o artista o trouxe para a sua obra.

+ Saiba mais

A Nigéria, país vizinho ao Benim, é um dos maiores produtores de petróleo do continente africano. Entretanto, a maior parte desse petróleo é exportada para outros continentes, não sendo, portanto, comercializado na própria região. Entre os principais destinos de exportação do petróleo nigeriano, estão os Estados Unidos, a Índia e a Indonésia e países da Europa, como Espanha e França.

A grande procura por combustíveis provoca dois efeitos principais, que estão interligados:

- necessidade de importação de combustíveis de outros países, que é feita a preços elevados;
- roubo de petróleo para refino e comércio ilegais, tanto dentro da própria Nigéria como para países vizinhos, como Benim.

No caso do Benim, por exemplo, os rios costumam ser escolhidos pelos traficantes para cruzar a fronteira entre os dois países com o combustível ilegal. Isso porque são caminhos mais curtos e mais fáceis de escapar da ação das autoridades.



© Javier Corso/Aeuvre do fotógrafo

Galões utilizados para o tráfico de combustível no Benim em foto de 2015.

58 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Texto complementar

O mundo é uma tribo – “África Remix” revisitada

Atualmente, quando pessoas, ideias, formas, textos e imagens fluem intensamente pelo mundo, parece não haver razão para insistir no vício historiográfico de estruturar identidades artísticas a partir de limites geográficos, especialmente os de grandes regiões continentais. Mas há quem pense o contrário. A julgar pelo título, essa é uma das premissas de “África Remix. L’art contemporain d’un continent”, exposição que começou em Düsseldorf, em 2004, seguiu para Londres e, depois, para Paris, em 2005 [...]

Marie-Laure Bernadac, uma das curadoras da mostra, esclarece de saída: “Mais do que um continente, [África] é uma imagem, um ‘conceito’, uma forma híbrida, inacessível, um espaço de fantasmas e de projeções subjetivas e passionais, oscilando entre atração e repulsa”. Para o poeta Abdelwahab Meddeb, o termo é mais do que uma designação geográfica: “Ele pode também ter a dignidade de um conceito cujo campo é a questão da relação entre história e antropologia” – marcando os polos entre os quais são produzidos a maioria das obras em exposição e os textos do catálogo.

África Remix investe em uma geografia ainda mais totalizante da África ao incorporar regiões como o Norte do continente e a África do Sul, usualmente excluídas da

Outro tema recorrente na obra de Romuald Hazoumè são os efeitos do tráfico de escravizados a que os africanos foram submetidos entre os séculos XVI e XIX. Para o artista, seu país ainda sofre com esses efeitos, ainda que de forma diferente da época em que ocorreu a **diáspora** forçada dos africanos. Povos como os do Benim e da Nigéria ainda hoje convivem com diversas injustiças e violências, como o tráfico de combustíveis, por exemplo.

Além dos galões de plástico que são facilmente encontrados pelas ruas de Benim, o artista utiliza outros materiais em suas obras, como tecidos, pedaços de metal, **lixo eletrônico** e elementos da natureza, como galhos e fibras naturais.

Hazoumè considera que sua obra é importante não só para o povo de seu país, com quem compartilha suas origens, mas também para a sociedade ocidental. Isso porque traz para o presente a memória da escravidão, expõe os efeitos que ainda permanecem e coloca o mundo ocidental contemporâneo como parte do problema.

O trabalho de Hazoumè vem sendo reconhecido no campo das artes visuais desde o final dos anos 1980, mas ganhou mais força com a **exposição coletiva África Remix: a arte contemporânea de um continente**, exibida pela primeira vez na Alemanha, em 2004, reunindo trabalhos de diversos artistas do continente africano.

► **diáspora**: dispersão de um povo em consequência de perseguição política, religiosa ou étnica.

► **lixo eletrônico**: também conhecido como e-lixo, é todo material descartado proveniente de produtos eletrônicos, como computadores e celulares.

Quando um museu ou outra instituição de arte reúne diversos artistas em uma exposição, chamamos de **exposição coletiva** (ou apenas **coletiva**), em oposição à **exposição individual**, que exhibe obras de um único artista.

misturas da cultura de massas. Mas o universo *pop* não é, aqui, muito mais do que certos ritmos, expressões e imagens, pois basta olhar um pouco mais atentamente para perceber que a maioria das obras e dos textos deriva das cartilhas do pós-colonialismo. Nada nostálgicos, exposição e catálogo recusam o elogio da pureza mágica anti ou pré-racional que se tornou lugar-comum na abordagem da produção artística do continente, embora não consigam evitar um chavão atual: a *mélange* de culturas, ideias, práticas – em duas palavras, a “arte híbrida”. Se Magiciens de la Terre atualizou a imagem pura e encantadora da arte africana, África Remix configura um campo artístico complexo, *up-to-date*, ao mesmo tempo saturado e potente.

A despeito da embaçada conjuntura pós-colonial, a África continua sendo vista, apesar de todos esforços, como um manancial (não exclusivo) de pujança primitiva. Situada entre a tribo e o mundo, preserva a imagem de lugar exótico e perfeito para a regeneração do *cul-de-sac* em que se meteu a arte contemporânea. Suscita, assim, um interesse que não é só artístico. Entre as justificativas da exposição, Bernadac diz ser a África “a peça que faltava do novo mapa mundial da arte” e “que, 15 anos após Magiciens de la Terre, se tornou urgente fazer um balanço da criação africana e dar conta de sua contemporaneidade”, embora também reconheça que “o interesse pela arte e pela cultura africana vai de par com uma verdadeira tomada de consciência política de destruições econômicas e do empobrecimento desastroso causado por numerosos países, do qual o continente é objeto”. Uma “fascinação repulsiva”, no entender de Jean-Loup Amselle: “Se a África, uma certa África, está em voga no Ocidente, se ela fascina, é ao preço de um desinteresse profundo pelo continente”. [...]

CONDURU, Roberto. O mundo é uma tribo – “África Remix” revisitada. *Buala*, maio, 2011. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/a-ler/o-mundo-e-uma-tribo-africa-remix-revisitada>>. Acesso em: 5 out. 2018.



▼ *Bidon armé* [Galão armado], de Romuald Hazoumè, 2004 (galões de plástico, metal, 380 cm x 110 cm x 110 cm). Na foto, obra na exposição *África Remix*, em Düsseldorf, Alemanha, 2004.

Palavra de artista

“Eu envio de volta para o Ocidente aquilo que pertence a eles, ou seja, é uma recusa à sociedade de consumo que nos invade todos os dias.”

HAZOUMÈ, Romuald. Disponível em: <www.caacart.com/bio.php?la=en&m=35>. Acesso em: 27 ago. 2018. (Texto traduzido.)

“Eu fiz pelo meu povo, que se esqueceu de onde veio.”

WHITE, Michael. *Carrying the Past into the Present*: Romuald Hazoumè, “La Bouche du Roi”. Disponível em: <www.history.ac.uk/1807commemorated/exhibitions/art/labouche.html>. Acesso em: 27 ago. 2018. (Texto traduzido e adaptado.)

► caracterização da identidade artística africana, mas o faz, paradoxalmente, para explorar a diversidade das partes que constituem o todo. Assim, parece fazer eco às observações de Olu Oguibe contra a crítica à construção de uma unidade africana, a qual, a seu ver, não seria destituída de pertinência política: “Culturalmente, a questão é não apenas reconhecer a pluralidade de africanidades, mas, também, aspirar à formulação ativa de uma ‘identidade’ singular africana, de algum modo paralela ao pan-europeísmo e à construção do Ocidente”. E o todo não é homogêneo, já que não há obrigação, nem mesmo possibilidade, de selecionar ao menos um artista de cada um dos 54

países africanos; segundo Jean-Hubert Martin, há “lacunas que os nossos sucessores deverão preencher” (o projeto de historiografia totalizante resiste...). Abrandando a premissa geográfica, a exposição e seu catálogo evitam as subdivisões regionais na apresentação das obras, estruturando-as em quatro seções que atravessam o continente e além: identidade e história; corpo e espírito; cidade e terra; moda, *design* e música.

Se logo fica evidente que a África ultrapassa limitações físicas, é múltipla, porosa, esgarçada, inter e extraconectada, o termo *remix* remete imediatamente à heterogeneidade, às reincidências e

3 Por dentro das artes visuais

Habilidades da BNCC (p. 60-68)

Artes visuais

Contextos e práticas (EF69AR01) (EF69AR02)

Elementos da linguagem (EF69AR04)

Materialidades (EF69AR05)

Nesta seção, vamos abordar a materialidade das obras de arte para entender como a arte contemporânea rompeu com os padrões artísticos acadêmicos. Para cumprirmos com os objetivos propostos, estudaremos a forma, conhecendo melhor esse elemento das artes visuais, e os vários tipos de escultura, aprendendo sobre elas e fazendo experimentações.

Retome os conhecimentos dos alunos sobre os elementos das artes visuais por meio de perguntas, como: “Vocês se lembram que quando fazemos um desenho ou uma escultura podemos usar ponto, linha e textura?”; “Vocês conhecem algum outro elemento das artes visuais?”.

Forma

Comente com a turma a forma e, em seguida, leia o texto com os alunos. Retome com os estudantes as noções de obra bidimensional e tridimensional. Ao observarem as imagens das obras de Michelangelo e Marcel Duchamp, espera-se que os estudantes percebam as ideias de bidimensionalidade e tridimensionalidade.

Caso ache necessário, complemente a explicação com uma demonstração prática. Por exemplo: desenha uma figura na lousa e indique as dimensões de largura e altura. Em seguida, utilize um objeto da sala, como uma cadeira, e mostre que, além de largura e altura, ele também tem profundidade.

Comente que o desenho é uma forma de representação bidimensional. Trabalhamos desenhando sobre uma superfície na qual, a partir de onde vemos o papel, podemos explorar sua largura e sua altura, as duas dimensões do desenho. No espaço tridimensional,

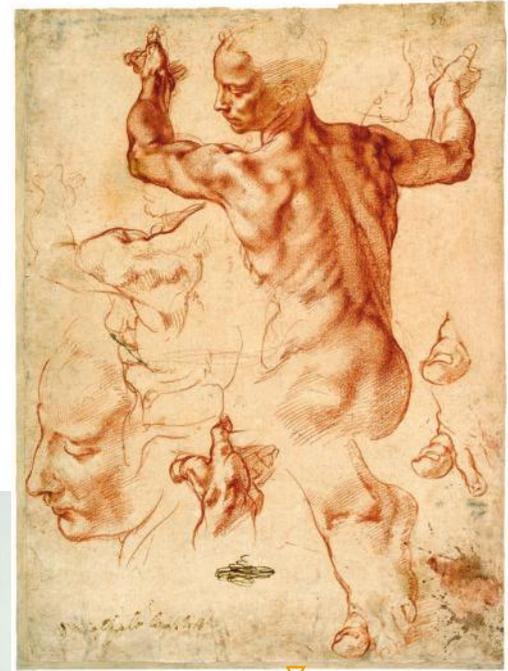
3 Por dentro das artes visuais

Forma

Nas artes visuais, a forma torna a obra perceptível aos olhos e ao tato. A forma pode ser apresentada tanto no plano **bidimensional** (desenhos, pinturas, fotografias, vídeos, filmes, etc.) como no plano **tridimensional** (esculturas, relevos, edifícios, etc.). Vamos retomar esses conceitos?

Uma pintura sobre tela ou sobre papel, por exemplo, é bidimensional porque tem duas dimensões: largura e altura. Observe o desenho ao lado, feito por Michelangelo (1475-1564), o qual tem o papel como suporte.

Observe agora a escultura *Roda de bicicleta*, de Marcel Duchamp (1887-1968). As esculturas exploram três dimensões do espaço: a altura, a largura e a profundidade. São, portanto, obras tridimensionais, isto é, podem ser apreciadas nas três dimensões em que se apresentam.



Estudos para Sibila Líbia, de Michelangelo, c. 1510 (giz sobre papel, 28,9 cm x 21,4 cm).



Roda de bicicleta, de Marcel Duchamp, 1913 (garfo de bicicleta com a roda da frente sobre banquinho de madeira, 130 cm x 64 cm x 42 cm).

- Após observar as imagens das obras de Marcel Duchamp e Michelangelo, você percebe as ideias de bidimensionalidade e tridimensionalidade?

Resposta pessoal.

As relações entre o espaço e a forma são muito exploradas pelos artistas visuais, passando muitas vezes da bidimensionalidade para a tridimensionalidade ou explorando cada uma dessas dimensões separadamente.

As formas também podem apresentar um aspecto **figurativo** ou **abstrato**. O figurativo busca representar seres, objetos, paisagens e outros elementos da maneira como os reconhecemos no mundo.

- Pense no seu cotidiano. Que exemplos de formas figurativas você poderia mencionar? Resposta pessoal.

60 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

além da largura e da altura, percebemos também a profundidade dos objetos, que é a terceira dimensão.

Na pergunta que solicita aos estudantes que busquem em seu cotidiano formas figurativas é possível que surjam respostas como o corpo humano, carros, roupas, animais, plantas, entre outros.

Explique o conceito de abstração e reitere que as obras abstratas podem ser classificadas em geométricas e orgânicas.

Conduza a apreciação de *Oval with points* [Oval com pontos], do britânico Henry Moore, um exemplo claro de abstração com

formas orgânicas. Chame a atenção dos alunos para o seu formato arredondado e volumoso.

Explique aos alunos que, muitas vezes, para criar uma obra abstrata, os artistas se inspiram em algo real: observam e encontram formas interessantes em elementos que existem, as modificam e elaboram seus trabalhos.

Para desenvolver os conteúdos sobre artes visuais discutidos aqui, você pode fazer uma seleção de imagens de obras figurativas e abstratas, compartilhar com os estudantes e propor uma

Obras abstratas não apresentam seres, objetos ou paisagens reconhecíveis. Nelas, destacam-se os elementos da linguagem visual, como linhas e cores, de uma maneira mais pura, produzindo, por exemplo, formas irregulares e assimétricas – também chamadas de **orgânicas**, ou seja, que se assemelham a formas encontradas na natureza, mas não representam nada específico.

Observe, por exemplo, a imagem abaixo da obra *Oval com pontos*, de Henry Moore (1898-1986).

Cete Giloi/Getty Images © The Henry Moore Foundation, 2018 / www.henry-moore.org/AUTVIS, Brasil, 2018.



▶ *Oval with points* [Oval com pontos], de Henry Moore, 1968-1969 (escultura abstrata orgânica de bronze, 115,5 cm × 96,6 cm × 56,2 cm).

Sem título, de Amilcar de Castro (escultura abstrata geométrica de aço bruto, 50 cm × 71 cm × 78 cm).



Bridgeman Images/Easygk Brasil / Licenciado por iNARTS.com.br/Museu de Belas Artes, Houston, Texas, EUA.

- As formas construídas se parecem com algo que você conheça?

Resposta pessoal.

Há formas abstratas que são simétricas e regulares, com traçados retilíneos ou curvilíneos. Trata-se das formas **geométricas** – por exemplo, quadrados, retângulos, triângulos ou círculos. Observe ao lado uma escultura do mineiro Amilcar de Castro (1920-2002).

Experimente

Que tal explorar algumas formas?

Você vai precisar de folha de papel sulfite, lápis preto, borracha, retalhos de EVA e tesoura com pontas arredondadas.

- ▶ Em um primeiro momento, você fará o planejamento. Em uma folha de papel sulfite, desenhe as formas que você quiser: abstratas, geométricas ou figurativas. O tema é impacto socioambiental.
- ▶ Copie os desenhos em pedaços de EVA, nas cores que preferir.
- ▶ Recorte as formas e faça em cada uma delas um corte de mais ou menos 4 cm de comprimento, para fazer o encaixe.
- ▶ Encaixe uma forma na outra pelos cortes, explorando diversas possibilidades.

Para concluir

Concluída a última etapa, converse com os colegas e com o professor sobre a experimentação. Vocês podem partir das seguintes questões:

- Que formas você escolheu para fazer o trabalho?
- Quando você encaixou todas as peças, que forma foi criada? Por que isso aconteceu? **Respostas pessoais.**

- ▶ conversa a partir de perguntas, como: “Quais são as diferenças e semelhanças entre imagens figurativas e abstratas?”; “Qual é o papel das linhas, formas e cores nas figurações e nas abstrações?”; “Como vocês acreditam que são criadas as imagens figurativas?”; “E as imagens abstratas, como podem ser criadas?”.

Ao apresentar as obras, evite conversas que impliquem juízos de valor, como qual artista é melhor. Na formação dos alunos, é importante que dialoguem sobre diferentes tipos e configurações de arte e considerem a diversidade. Nestas páginas, os

estudantes continuam a desenvolver a habilidade EF69AR01, ao pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, ampliando a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais, além disso, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR02, contextualizando-as na cultura ocidental. Também desenvolvem a habilidade EF69AR04, ao analisar a forma como elemento constitutivo das artes visuais na apreciação de diferentes produções artísticas.

Experimente

Proponha aos estudantes que explorem livremente algumas formas. Nessa experimentação, eles vão desenhar e criar figuras da maneira que desejarem, podendo trabalhar com formas abstratas, geométricas ou figurativas. Caso não seja possível usar EVA, utilizem folhas de papel-cartão colorido.

Oriente os alunos a planejar o trabalho pensando e definindo que formas usarão, quantas serão e como será cada uma delas. Eles podem se inspirar em imagens com características geométricas e orgânicas. Dialogue com eles sobre o tema e oriente-os em suas dúvidas.

Concluída a experimentação, durante a conversa, tente perceber o que a turma achou da atividade, quanto se envolveram durante o processo e se ficaram satisfeitos com o resultado.

Nesta atividade, os alunos desenvolverão a habilidade EF69AR05, ao experimentar o desenho, o recorte e a montagem como formas de expressão artística.

Escultura

Converse com os estudantes sobre a importância da escultura na arte e como, em diversos momentos históricos, ela teve um papel social importante. Desde a Pré-História, a humanidade apra, modela e afia pedras para os mais diversos fins, desde confeccionar instrumentos utilitários, até representar deuses.

Comente com os estudantes que Mestre Vitalino (1909-1963) foi o primeiro ceramista reconhecido na região de Caruaru, Pernambuco. Sua fama e sucesso fizeram com que surgisse uma série de seguidores na região. Enquanto alguns ceramistas seguiram uma linha próxima aos trabalhos de Vitalino, outros criaram sua própria estética. Atualmente, muitos estão agrupados no Auto do Moura, bairro de Caruaru que se tornou referência nacional na produção de cerâmica.

O diferencial de Mestre Vitalino é que ele tinha um estilo pessoal marcante que se vê nas feições, gestos e posturas corporais das figuras que retratava. Graças ao seu sucesso, a vida na região de Caruaru teve uma grande melhora. Hoje, muitas famílias vivem do artesanato na cidade.

Outro artista brasileiro que aparece nesta página é o Aleijadinho, apelido do mineiro Antônio Francisco Lisboa (1738-1814). Os estudos sobre sua vida ainda não são conclusivos, inclusive há historiadores que questionam sua existência. Segundo algumas fontes, Aleijadinho foi escultor, entalhador, arquiteto e carpinteiro. Com aproximadamente 40 anos, foi diagnosticado com uma doença grave e deformante, por isso o apelido.

Estudou arte com seu pai, o arquiteto português Manoel Francisco Lisboa (?-1767) e também com o pintor João Gomes Batista [s.d.]. Entre os anos 1760 e 1770, fez diversos trabalhos em igrejas de Minas Gerais, como pinturas e esculturas. Em 1796, acabou seu projeto de 64 esculturas de madeira em Congonhas do Campo. Três anos depois, finalizou as doze esculturas dos profetas para o Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, nessa mesma cidade.

Escultura

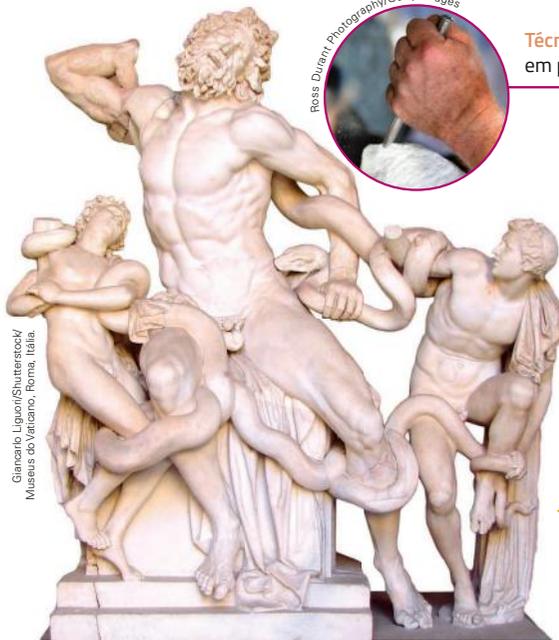
Desde a Pré-História, os seres humanos criam esculturas, utilizando técnicas e materiais variados. Muitas dessas obras se mantiveram até os dias atuais, algumas modeladas em argila, outras esculpidas em blocos de pedra ou entalhadas na madeira, ou ainda feitas com moldes que dão forma a metais derretidos, como o bronze e a prata, por meio da técnica da fundição. Observe alguns exemplos nesta página. Que tipo de formas você considera que cada escultura apresenta?



Técnica: entalhe de madeira.



Ceia, de Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), conhecido como Aleijadinho, 1795-1796 (conjunto de esculturas de madeira, que representam a última ceia de Jesus e seus apóstolos, Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, Minas Gerais).



Técnica: escultura em pedra.

Laocöonte e seus filhos, escultura grega descoberta em 1506 (de mármore branco, 208 cm x 163 cm x 112 cm).

Técnica: fundição de metal.



O pensador, de Auguste Rodin (1840-1917), 1904 (escultura de bronze, 189 cm x 94 cm x 140 cm).

Vaquejada, do pernambucano Mestre Vitalino (1909-1963), s.d. (escultura de cerâmica, argila modelada, seca e queimada em forno).



Técnica: modelagem de argila.

62 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Comente também que, na arte moderna, o conceito de escultura passa por transformações. Apesar de ainda se concentrarem na representação da figura humana, artistas como Auguste Rodin trabalham com mais liberdade, valorizando a expressão das figuras. Em sua obra *O pensador*, percebemos a valorização da expressão pelo artista. Comente com os alunos que, na escultura de bronze, primeiro o artista faz um original com argila para depois preparar um molde no qual despeja o bronze derretido para chegar à versão final.

Experimente

Para alguns estudantes, talvez esse seja o primeiro contato com a argila. Portanto, eles podem demonstrar muita curiosidade e vontade em trabalhar com esse material. Por isso, é importante que tenham tempo e liberdade para fazer a escultura.

Inicie a experimentação pedindo aos alunos que se sentem em roda e coloque o bloco de argila no centro da roda, sobre uma base. Explique que vão trabalhar com um tipo de material que é usado há muito tempo. Pergunte se conhecem esse material, de ▶

Experimente

Escultura de argila

Vamos fazer uma escultura de argila? Você vai precisar de argila, água, palito de sorvete ou bastão de madeira para modelagem, formas plásticas de praia, arame, palitos de churrasco e epóxi.

- 1▶ Comece amassando bem a argila. É preciso amassá-la antes de modelar para evitar bolhas de ar – que provocam rachaduras e quebras. Não se esqueça de umedecer as mãos: para modelar a argila, as mãos devem estar sempre molhadas.
- 2▶ Inicie a modelagem fazendo uma bola de argila. Amasse com o polegar o centro da bola e modele deixando a espessura por igual.
- 3▶ Outra técnica é a dos rolinhos, que vão sendo sobrepostos. Para colá-los, faça ranhuras com o palito de sorvete nas partes que serão unidas e passe um pouco de água.
- 4▶ Para criar desenhos e texturas na peça, você pode usar um palito de sorvete ou um bastão de madeira apropriado, sempre umedecendo a peça antes de marcá-la.
- 5▶ Você também pode trabalhar com pedaços de argila, amassando-os com um cabo de vassoura e deixando-os com aproximadamente 1,5 cm de espessura. Depois é só recortar os pedaços e sobrepor um a um, como na técnica dos rolinhos, tomando o cuidado de riscar com palito as partes a serem coladas e de umedecê-las com água. Pode-se usar também formas plásticas de praia, ou acrescentar bolinhas ou rolinhos de argila para fazer relevos.
- 6▶ Se quiser fazer peças altas, você precisará de uma armação para sustentar a argila. Ela pode ser feita de arame ou de palitos de churrasco unidos com epóxi. Pouco a pouco, coloque porções de argila em volta da armação. Depois, com as mãos molhadas, alise a argila para dar acabamento.
- 7▶ As peças não devem ser expostas ao sol para secar, pois quebram facilmente. Reserve as peças em local com sombra até que fiquem secas.
- 8▶ Crie livremente, inspirando-se no tema impacto socioambiental.

Para concluir

Terminada sua escultura, converse com os colegas e com o professor sobre a experimentação. A seguir listamos algumas questões que podem dar início à conversa:

- Como foi criar uma escultura de argila?
- Por que essa escultura é tridimensional?

Respostas pessoais.



Fotos: Donat/Arquivo da editora



▼ A argila é uma massa natural, fácil de ser manuseada. Antes de modelá-la, é necessário amassá-la bem para que não haja bolhas de ar. Caso contrário, a peça poderá rachar ou quebrar.

Para modelar a argila, as mãos dos alunos precisam estar sempre molhadas. As peças não devem ser expostas ao sol para secar, pois quebram facilmente. O ideal é colocá-las em fornos especiais, muito quentes, que, ao secá-las, aumentam sua resistência. Nesse trabalho com os alunos, você pode orientar que deixem as esculturas se secarem naturalmente em um local seguro, à sombra.

Para trabalhar com argila, é melhor que os alunos fiquem em pé. Junte as carteiras para formar uma grande mesa e forre-a com plástico. Prepare vasilhas com água para deixar ao lado dos estudantes. Providencie também avental e toalha para enxugar as mãos.

Peça aos alunos que, antes de começar a modelar, façam uma bola de argila ou várias bolas. Depois, oriente-os a fazer as modelagens conforme descrito no **Livro do Estudante**. Converse sobre o tema e tire dúvidas pontuais.

Mostre para os estudantes que o resultado do trabalho ficará ainda melhor se eles fizerem desenhos e texturas na argila depois de modelada, enquanto estiver úmida. Ajude-os durante o processo de incisão com palitos ou faquinhas de plástico.

Para fazerem peças altas, os estudantes precisarão de uma armação para sustentar a argila. Ela pode ser feita de arame ou de palitos de churrasco unidos com massa epóxi. Auxilie-os colocando argila em volta do arame. Depois, peça que, com as mãos molhadas, alisem a argila para dar acabamento.

Ao término da atividade de modelagem, organize na sala uma exposição das obras produzidas, para que todos possam apreciá-las e trocar ideias sobre as escolhas que fizeram e os resultados que alcançaram. Com essa atividade, os estudantes trabalharam a habilidade EF69AR05, ao experimentar e analisar a modelagem como forma e expressão artística.

▶ onde acham que ele vem e para o que ele pode servir. Pergunte também se conhecem objetos feitos de argila e, se possível, leve alguns exemplos de utensílios ou esculturas para mostrar à turma.

Entregue uma porção de argila para cada estudante e dê um tempo para que investiguem e descubram algumas características do material, como umidade, cheiro e consistência, bem como suas propriedades, como elasticidade e retenção da forma modelada. O contato tátil permitirá que os estudantes sintam a textura e a maciez da argila. Esse contato é tão importante quanto as técnicas aqui propostas.

Pergunte aos estudantes qual é a sensação ao segurar a porção de argila e peça que sintam se ela é fria, úmida, se tem cheiro, se o cheiro os faz lembrar de algo, qual é a sua consistência. Vá nomeando junto com os estudantes as características desse material.

Se durante esse processo de experimentação a argila for ressecando, oriente os alunos a molhar um pouco as mãos e amassá-la até que ela volte à consistência anterior. Combinem que vão usar aquele mesmo pedaço de argila para experimentar várias maneiras de trabalhar e perceber o que é possível fazer com ela. ▼

A escultura do século XX

O *objet trouvé*

Durante a apreciação das imagens desta seção, chame a atenção dos alunos para as características específicas de cada uma delas. Destaque para eles como, a partir da modernidade na arte, as pesquisas e preocupações dos artistas se voltam para outros aspectos, como a construção de um estilo próprio de representação.

Converse sobre as mudanças nas características da escultura no decorrer da história e das diferenças entre a escultura clássica e a moderna. Fale também sobre a procura dos artistas por novos materiais e suportes, a partir do início do século XX.

Nesse momento, período de grandes transformações sociais, políticas e econômicas, surgem artistas que se desvinculam das formas tradicionais de expressão, conhecidos como “artistas de vanguarda”. Influenciados pelas descobertas arqueológicas, saberes antropológicos, ciências exatas, psicologia e psicanálise, esses artistas afirmam que o acaso e o inconsciente estão sempre presentes nos processos de produção artística. Por isso, segundo eles, o artista não tem total controle sobre sua criação. Nesse contexto, as manifestações artísticas se abrem para a experimentação de novos materiais, tornando-os livres, inclusive, para dessacralizar as obras de arte e relativizar o conceito de beleza.

Na contemporaneidade, é entendido como artista aquele que pensa sobre arte e que desenvolve um percurso poético, ou seja, se propõe a criar de forma intencional e reflexiva. Para isso, não é necessário ter habilidades técnicas, mas, sim, conhecer arte e se influenciar pela experiência estética e pelo prazer que ela causa em si e nos outros.

Os artistas passam a utilizar em seus trabalhos materiais inusitados e objetos já prontos, industrializados ou artesanais. Além disso, apropriam-se das linguagens tecnológicas e dos produtos da indústria cultural como uma forma de crítica.

A escultura do século XX

Para produzirem suas obras, os artistas visuais escolhem os materiais mais variados. Com o propósito de expressar ideias, sentimentos e, assim, provocar emoção no público, eles experimentam diversos materiais e procedimentos artísticos e elege os mais adequados a suas ideias. Alguns deles são tradicionalmente usados; outros são surpreendentes e intrigam o observador.

Desde o início do século XX, os escultores, na busca de novos suportes e materiais, passaram a usar elementos inusitados, como produtos descartáveis, sucata e resinas. Também começaram a utilizar objetos já prontos e refugos da indústria na criação de obras de arte.

Vamos conhecer melhor essas formas de arte?

O *objet trouvé*

Objet trouvé, em francês, ou *found object*, em inglês, significa “objeto encontrado”. Esse termo é usado nas artes visuais para designar obras feitas com objetos encontrados por artistas e que despertem algum interesse neles. Esses objetos podem ser naturais, feitos pelo ser humano ou fragmentos de algo. O “objeto encontrado” pode ser exposto quase intacto e receber tratamento de obra de arte, ou ser modificado pelo artista para compor uma obra.

Pablo Picasso (1881-1973), um dos fundadores do **Cubismo**, foi um dos primeiros artistas ocidentais a fazer uso de objetos encontrados. Ele começou a utilizar jornais e caixas de fósforo em suas colagens a partir de 1912. A primeira obra de Picasso que conta com esse recurso foi a colagem *Natureza-morta com cadeira de palha*, colagem composta de uma pintura e a tela de palha de uma cadeira.

Nesse mesmo ano, Picasso misturou recortes de notícias da guerra nos Balcãs, que ocorria na época, com notas da coluna social de Paris, que descrevem as frivolidades da vida burguesa, para fazer a colagem *A garrafa de Suze*. *Que sensações essas obras causam em você?*

refugo: o que foi posto de lado, resto.

Bridgeman Images/EasyPix Brasil/© Succession Pablo Picasso/Licenciado por AUTVIS, Brasil, 2018/Museu Picasso, Paris, França.



Natureza-morta com cadeira de palha, de Pablo Picasso, 1912 [colagem, óleo e tela de palha sobre tela e corda, 29 cm x 37 cm].

A garrafa de Suze, de Pablo Picasso, 1912 [carvão, colagem e guache sobre cartão, 64,4 cm x 50,2 cm].



Bridgeman Images/EasyPix Brasil/© Succession Pablo Picasso/Licenciado por AUTVIS, Brasil, 2018/Universidade de Washington, St. Louis, EUA.

64 UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

A ideia de que a arte só poderia ser produzida com materiais bastante específicos, como tinta a óleo, mármore, bronze, entre outros, era muito forte. A partir da modernidade, inúmeros elementos foram introduzidos à produção artística, desconstruindo a ideia tradicional do que seria material artístico ou não. O fato é que quase tudo pode ser matéria-prima da criação artística.

Material Digital

A Sequência Didática 2 “Reutilização de materiais na arte”, do 2º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.



Saiba mais

Movimento artístico criado em 1908 por Picasso e Braque (1882-1963), o **Cubismo** teve como inspiração a geometrização das formas e estava ligado às transformações tecnológicas, sociais e culturais que ocorreram nos grandes centros urbanos no início do século XX. Os artistas cubistas estão entre os pioneiros em utilizar imagens prontas, retiradas de jornais, revistas e anúncios, como parte de suas obras de arte.

O encontro da arte ocidental com a arte africana deu-se nesse mesmo período. Picasso começou a desenvolver o Cubismo a partir de visitas que fez a uma exposição de arte africana, no Museu do Homem, em Paris, em 1905.

As máscaras e esculturas africanas, com seus traços estilizados e simples, causaram um forte impacto no artista, mudando o modo como ele se expressava até então. Picasso foi influenciado pela arte africana a ponto de mudar seu estilo de desenho e pintura e, conseqüentemente, mudar a arte ocidental.

Observe ao lado uma máscara da cultura fang, etnia que vive na Guiné Equatorial, um país da África, e repare na simplificação das formas necessárias para a confecção de um rosto. Essa ideia foi muito importante na proposta do Cubismo.

Agora, observe ao lado desta a pintura *Busto de homem*, de Pablo Picasso.



◀ Máscara fang do Gabão (madeira) 48 cm de altura.

Reprodução/Museu Nacional Moderno, Centro Pompidou, Paris, França.

◀ *Buste d'homme* [Busto de homem], de Pablo Picasso, 1907 (óleo sobre tela, 56 cm x 46,5 cm).



René-Gabriel Ojeda © RMN-Grand Palais © Succession Pablo Picasso / Licenciado por AUVIS, Brasil, 2018 / Museu Nacional Picasso, Paris, França.

- Que semelhanças você vê entre essas duas obras?
Espera-se que o estudante perceba os traços simples nas duas obras de arte.
- Que formas você consegue perceber nessa pintura de Pablo Picasso?
Resposta pessoal.

Experimente

Colagem com recortes

Que tal criar uma colagem de fragmentos de imagens publicitárias que circulam na mídia? Você vai precisar de revistas, jornais, panfletos, tesoura com pontas arredondadas e cola.

- 1▶ O tema da produção deve ser impacto socioambiental.
- 2▶ Escolha as imagens que melhor representam o tema e as ideias que você quer trazer para a colagem. Recorte-as.
- 3▶ Você pode dar novos significados a essas imagens ao tirá-las de seu contexto original e criar justaposições com outras imagens.
- 4▶ Você também pode fazer intervenções nessas imagens com desenhos. Outra alternativa é utilizar materiais encontrados na natureza, como folhas de árvore, areia, terra, etc. para compor a colagem com os recortes.

Para concluir

Depois da experimentação, converse com os colegas e com o professor sobre a colagem que foi feita.

Você pode partir das seguintes questões:

- Como foi trabalhar com colagem?
- O resultado do seu trabalho ficou da forma como você desejou? Ele expressa suas ideias?

Respostas pessoais.

▼ seguir chegar a um padrão de expressividade específico.

Experimente

Recortar e colar são ações integrantes dos procedimentos utilizados nos trabalhos de colagem. Ambas exigem prática, pois o aluno precisa desenvolver a destreza no uso da tesoura e aprender a colar de forma adequada.

Na produção de uma colagem, o aluno estabelece uma relação com a imagem desde o momento em que faz suas escolhas – ao selecionar um pedaço de determinada fotografia, de um desenho ou de uma ilustração, uma palavra, uma letra, etc. Em seguida, ao recortá-las, percorre o contorno, redenhando a sua forma original. Retira uma figura ou outro elemento gráfico de seu contexto e o associa a outros fragmentos, também selecionados e recortados.

Assim, a colagem possibilita a fragmentação de imagens e sua recontextualização por meio de operações como justapor, sobrepor e relacionar.

O uso de pincéis para espalhar a cola é aconselhável para que os alunos não fiquem com os dedos grudentos, dificultando o manuseio de papéis.

Com essa atividade, os estudantes trabalharam a habilidade EF69AR05, ao experimentar e analisar a colagem como forma de expressão artística.

Saiba mais

Os diversos povos africanos, com suas manifestações artísticas, possibilitaram aos ocidentais uma nova concepção de arte e do belo. Isso se deu, principalmente, através da influência estética das máscaras africanas na produção artística do modernismo europeu. Nas obras de artistas como Pablo Picasso (1881-1973) essa influência foi muito significativa.

Em obras como *Buste d'homme* [Busto de homem], Picasso questiona concepções estéticas presentes na arte ocidental

desde o Renascimento, como a perspectiva linear e a ideia de beleza clássica.

Durante muito tempo, os ocidentais analisaram a produção de máscaras africanas dentro de seus próprios parâmetros, considerando a concepção de “belo universal”, partindo de valores como equilíbrio e simetria, que não eram condizentes com o caráter religioso e ritualístico dessa produção. Essas máscaras eram construídas sob uma geometrização radical, que impõe outras regras às proporções naturais, deformando-as para con-

O ready-made

Antes de ler o texto sobre Marcel Duchamp, converse com os alunos sobre o fato de que, na produção artística contemporânea, é importante que o espectador seja um sujeito ativo na relação com a obra, que procure por mais informações para se inteirar da proposta e das ideias do artista.

Depois dessa conversa, peça aos estudantes que voltem à página 60 e observem mais uma vez a imagem da obra *Roda de bicicleta*, compartilhando suas impressões a respeito dela. A partir daí, façam uma leitura compartilhada do texto. Se julgar necessário, complemente o conteúdo com algumas informações sobre Duchamp e sua obra.

O trabalho de Marcel Duchamp marca a produção artística do século XX com o *ready-made*, a utilização de objetos em uma obra de arte ou a apropriação da imagem de uma obra de arte já existente em um novo trabalho artístico.

Converse com os alunos para esclarecer que no *ready-made* o importante são a ideia e o desafio intelectual propostos pelo autor, e não necessariamente a destreza técnica do artista.

Comente com a turma a importância do conceito de *ready-made*: a possibilidade de inserir objetos industriais nas produções e a valorização do conceito na arte. É fundamental que os estudantes compreendam esse trabalho em seu contexto, como uma proposta inovadora e desafiadora apresentada no começo do século XX, quando mesmo os artistas modernos das vanguardas europeias estavam ainda trabalhando em questões relativas à pintura, ao desenho e à escultura.

Sugestão de site

Para ver mais obras de Marcel Duchamp e conhecer melhor sua biografia, você pode acessar o site da galeria Tate Modern, de Londres. Disponível em: <www.tate.org.uk/art/artists/marcel-duchamp-1036>. Acesso em: 26 set. 2018.

O ready-made

O termo *ready-made* é usado para descrever objetos produzidos em fábricas, e não por processos manuais. No século XX, o artista Marcel Duchamp criou a primeira obra de arte composta de um objeto produzido em um processo industrial. A partir daí, o termo *ready-made* passou a ser utilizado no mundo artístico para designar obras de arte que utilizam objetos prontos.

Marcel Duchamp foi um artista reconhecido como **dadaísta** que questionava a arte. Para ele, a definição do que é ou não é arte não deve obedecer somente ao que pensam os críticos ou os estudiosos nem se submeter apenas ao gosto do público. Duchamp considera que o artista deve ser um pesquisador, que amplia seus horizontes e apresenta novas propostas, muitas vezes causando reações contrárias ou provocando o espectador.

O primeiro *ready-made* feito pelo artista foi *Roda de bicicleta*, em 1913. Duchamp contou que uniu o banco de madeira ao garfo de bicicleta da roda da frente pelo prazer de ver a roda girando.

Esses objetos prontos, comuns no cotidiano das pessoas, podem ser apropriados por artistas e transformados em obras de arte, ganhando novos significados – recurso parecido com o utilizado por Romuald Hazoumê na escolha de galões para compor suas obras.

Outra característica comum em obras de arte que utilizam materiais inusitados e objetos já prontos é o seu caráter crítico. O uso de *ready-mades* marcou uma mudança no modo de entender e criar: as obras de arte tradicionais eram valorizadas por serem produções originais dos artistas, feitas de materiais tidos como nobres, com o objetivo de representar algo ou alguém. Quando os artistas passaram a utilizar os *ready-mades* e chamá-los de arte, eles questionaram a ideia de autoria. Nesse caso, o autor não é necessariamente quem produziu o objeto ou quem tem habilidade técnica, mas quem criou as ideias e as propostas da obra.

O processo criativo do artista, então, encontra-se também na escolha dos objetos e em como eles se relacionam com o tema da obra, o título e o espaço de exposição.

Como você interpreta a obra *Roda de bicicleta*?



Marcel Duchamp e sua obra *Roda de bicicleta*, de 1913.

Julian Wasser/Arquivo do fotógrafo

+ Saiba mais

Movimento artístico que surgiu entre 1916 e 1922, em meio à Primeira Guerra Mundial, o **Dadaísmo** foi idealizado por um grupo de artistas refugiados na Suíça e liderado por Hugo Ball (1886-1927), Hans Arp (1886-1966) e Tristan Tzara (1896-1963).

O principal objetivo desses artistas era contestar o papel da arte ocidental até então e propor um novo começo diante da destruição causada pela guerra. Para isso, usavam a ironia, o humor e o *nonsense* e menosprezavam a arte tradicional, criando uma postura que eles chamavam de antiartística.

A arte dadaísta valorizava as ideias e o conceito dos artistas, que se relacionam à visibilidade da obra. Uma obra de arte dadaísta poderia ser feita por outra pessoa com a habilidade técnica requerida, desde que sua concepção fosse realizada pelo artista. Assim, qualquer objeto poderia se transformar em arte caso o artista se apropriasse dele e alterasse intencionalmente seu sentido.

66 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Experimente

Essa experimentação requer a reflexão e a interpretação do significado cultural e social que objetos do cotidiano podem assumir na visão de mundo de seus alunos. Uma orientação interessante é pedir a eles que pensem sobre quais objetos são associados, especialmente pela publicidade, a determinados temas da atualidade. Por exemplo, garrafas de refrigerantes ou bebidas cuja publicidade relacione esses produtos a determinados valores culturais e comportamentos; aparelhos eletrônicos e digitais que remetam à ideia de conectividade e redes sociais, tão em

voga; sacolas de lojas e marcas que adquirem *status* ao serem associadas, pela publicidade, à cultura jovem, etc. O importante é conversar com os estudantes sobre como a publicidade atribui significados simbólicos a esses objetos, e como podem se apropriar desses significados em seus trabalhos, promovendo, por exemplo, uma crítica a essa estratégia publicitária. Utilizar as referências a esses objetos como elementos de crítica e análise está diretamente relacionado ao imaginário construído em torno deles, e isso se dá especialmente nas campanhas publicitárias. Sugira que os estudantes reflitam sobre esse aspecto. ▶

Experimente

Que tal criar um *ready-made*?

A característica principal de uma obra de arte que usa *ready-made* é o seu conceito. Nesta atividade, para criar um *ready-made*, primeiro você deve pensar no tema impacto socioambiental e no que quer expor com o seu trabalho.

- 1▶ Reflita sobre os materiais e objetos que podem simbolizar as questões com as quais você quer trabalhar.
- 2▶ Se quiser, modifique os objetos que escolheu para criar sua obra. Essas intervenções podem ser feitas, por exemplo, com outros materiais como tinta, papel, cola, sucata ou acoplado mais objetos.
- 3▶ É importante pensar em um título para a sua obra. Um título criativo pode ajudar a representar as ideias que você quer discutir.

Para concluir

Finalizada a experimentação, converse com os colegas e com o professor sobre o trabalho que fizeram.

Você pode usar as questões a seguir como ponto de partida:

- Que objetos você escolheu para a sua criação?
- Esses objetos ganharam novos significados no seu trabalho? Quais?
- De que forma o título se relaciona ao que você produziu? **Respostas pessoais.**

A assemblagem

Pablo Picasso também se destacou na experimentação de materiais e compôs um conjunto de obras que inclui pinturas, desenhos, gravuras, colagens, esculturas e cerâmicas.

Como escultor, Picasso imaginava formas para os mais variados objetos à sua volta. Para ele, um tronco podia se transformar em um crânio humano, e um queimador de gás podia ser um ventre de mulher.

Cabeça de touro é uma escultura feita com partes de uma bicicleta velha: um guidão e um assento. Esses dois objetos, já prontos, que tinham funções diferentes, resultaram em algo novo graças à interferência do artista.

O que você sente ao olhar para a escultura?



Cabeça de touro, de Pablo Picasso, 1943 (selim e guidão de bicicleta, 33,5 cm × 43,5 cm × 9 cm).

Béatrice Hatala/IRMN-Grand Palais/Agf/© Succession Pablo Picasso/ Licenciado por ALU/MS, Brasil, 2018. Museu Picasso, Paris, França.

Arte e impacto socioambiental • CAPÍTULO 2 < 67

- ▶ Para ampliar as possibilidades de criação, seus alunos também podem usar recortes de anúncios publicitários. Converse com a turma sobre o tema e tire dúvidas pontuais.

A assemblagem

Antes de ler o texto sobre assemblagem com os estudantes, converse com eles sobre essa composição artística explicando do que se trata.

A assemblagem se dá pela estética da acumulação, que propõe que todo tipo de material pode fazer parte da obra de arte. O con-

ceito que orienta a assemblagem é que, mesmo com a reunião de vários objetos díspares, ainda que formando um novo conjunto, eles não percam seu sentido inicial, podendo ser reconhecidos.

O termo **assemblagem** foi incorporado à arte no ano de 1953 pelo artista francês Jean Dubuffet. No entanto, na década de 1910, Pablo Picasso já utilizava sucatas e outros resíduos para compor suas esculturas. A partir desse período, Picasso passou a utilizar materiais diversos em suas obras de arte, como pedaços de papel-cartão, tocos de madeira, arames e restos de

ligas metálicas como o latão e o estanho.

O recurso da assemblagem foi essencial para mudar a valorização dos materiais utilizados pelos escultores, criando novas possibilidades com o uso de materiais industriais, orgânicos, naturais ou efêmeros. As qualidades estéticas e simbólicas intrínsecas desses materiais começaram a ganhar importância na constituição da obra de arte, fazendo com que o pensamento dos artistas em escolher, apropriar-se e rearranjar esses materiais se tornasse mais fundamental para a criação que a habilidade manual.

É importante iniciar a reflexão sobre a obra de arte e o público e sobre a forma como a arte pode nos afetar, levando em conta as mudanças tecnológicas e especialmente seus reflexos nas formas de interação e comunicação entre os indivíduos. Pergunte a eles como a produção artística e os artistas podem desenvolver novas formas de alcançar o público.

Nesta seção, os estudantes desenvolveram a habilidade EF69AR02, ao pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

Pesquisa

Incentive os alunos a recorrer à biblioteca para realizar a pesquisa sobre Pablo Picasso e Marcel Duchamp. Informe-os de que eles também podem buscar informações na internet e oriente a turma a consultar *sites* confiáveis.

Incentive os alunos a pesquisar obras que não constem no **Livro do Estudante**. Assim, eles terão a oportunidade de ampliar o repertório descobrindo novas produções e fazendo outras reflexões.

Acompanhe o trabalho dos grupos, verificando no decorrer da pesquisa, por exemplo, quais fontes e informações os estudantes já descobriram, o que estão achando do trabalho, como estão se preparando para a apresentação e como estão se organizando. A intenção do acompanhamento é esclarecer dúvidas dos alunos, orientá-los no processo de pesquisa e envolvê-los cada vez mais na elaboração do seminário.

Com chapas e fios de metal, Picasso construiu *A guitarra*. Observando a imagem da obra com atenção, é possível perceber que o artista fez as partes da guitarra separadamente e depois as uniu.

Com essa obra, Picasso propôs um novo modo de produzir esculturas: a colagem ou montagem de peças. Esse modo de fazer arte é chamado de **assemblagem**. O termo foi empregado pela primeira vez com esse sentido em 1953 pelo artista francês Jean Dubuffet (1901-1985) para se referir ao recurso utilizado por Picasso desde 1912 para elaborar suas obras tridimensionais. A ideia é reunir diversas peças que adquirem um sentido próprio, diferente daquele que elas têm isoladamente.

Observe que *A guitarra* não tem pedestal – suporte de pedra ou outro material que costuma sustentar as esculturas. Por isso, pode ser pendurada em uma parede ou colocada sobre um móvel.

Para nós, isso não é uma novidade, mas, na época em que Picasso criou essa obra, as pessoas estranharam muito essas características. Todos se perguntavam se era uma pintura, uma colagem ou uma escultura.

Assim, Picasso é considerado um dos artistas que transformaram o modo tradicional de esculpir. Deixou de lado o desgaste da pedra e da madeira, a modelagem da argila e a fundição de metais para introduzir em sua arte o uso de materiais inusitados.



A guitarra, de Pablo Picasso, 1914
(chapas e fios de metal,
77,5 cm × 35 cm × 19,3 cm).

Pesquisa

Como vimos, Pablo Picasso e Marchel Duchamp mudaram os caminhos da arte ao pensar outros conceitos, trazer um novo olhar e diferentes maneiras de produzir suas obras. Agora, você vai escolher uma obra de um desses dois artistas para conhecer melhor. Forme um grupo com mais três colegas para fazer uma pesquisa. Veja algumas sugestões de encaminhamento para esse trabalho.

- 1▶ Reúna-se com o seu grupo e faça um levantamento de informações sobre Pablo Picasso e Marchel Duchamp.
- 2▶ Busquem informações sobre as obras desses dois artistas e escolham uma para pesquisar mais detalhadamente.
- 3▶ Vocês podem buscar informações sobre o período que a obra foi criada, os materiais que foram usados, qual a proposta do artista com a obra, como ela repercutiu na época, em que museu está hoje, etc.
- 4▶ Escolham imagens que representem a obra escolhida e o artista.
- 5▶ Durante a pesquisa, fiquem atentos às fontes pesquisadas e certifiquem-se de que são confiáveis. Optem por *sites* oficiais e de museus.
- 6▶ Organizem as informações e imagens que encontraram e preparem uma apresentação considerando o que é mais importante para compartilhar com a turma. Vocês podem elaborar cartazes ou *slides* para complementar a fala de vocês.
- 7▶ Combinem uma data com o professor para apresentarem um seminário, que consista em uma exposição acompanhada de debate sobre o que foi pesquisado.

Minha biblioteca

Escultura aventura, de Kátia Canton (São Paulo: DCL, 2009).

Nesse livro, você vai aprender mais sobre as esculturas e descobrir que elas podem ser tocadas, vestidas, cheiradas e escutadas!



4 Mais perto de Romuald Hazoumè

Como já vimos, Romuald Hazoumè nasceu em 1962, na cidade de Porto Novo, na República do Benim, onde vive e trabalha até hoje.

Porto Novo, desde os anos 1980, é ponto de tráfico de combustível entre Benim e a Nigéria. Em sua juventude, Hazoumè começou a perceber que a situação social e econômica de sua cidade e país estava problemática. O transporte e o comércio ilícito de combustível afetava os habitantes, principalmente os mais vulneráveis, entre eles as crianças e os mais pobres, que, em busca de uma renda, aceitavam esse trabalho ilegal e perigoso. Muitos arriscavam a vida ao carregar galões plásticos cheios de gasolina, um produto tóxico e inflamável.

Vendo de perto essa realidade, Hazoumè não estava satisfeito com as respostas que tinha quando se perguntava por que aquelas pessoas viviam em condições tão difíceis. O artista decidiu, então, tentar compreender seu povo através da tradição dos seus antepassados, procurando entender o motivo de os iorubás criarem máscaras.

Foi a partir dessa pesquisa que ele passou a elaborar suas obras relacionando a situação atual de seu país com a tradição iorubá. Seu trabalho é uma crítica ao sistema político e econômico que, com o tempo, afastou a população de Benim de suas tradições.

Outras obras de Romuald Hazoumè

Além de esculturas, *ready-mades* e assemblages, Romuald Hazoumè cria instalações. Sua obra tem se tornado uma das principais referências da arte africana contemporânea.

Um dos trabalhos de Hazoumè que teve grande alcance e foi exposto em diversas instituições culturais ao redor da Grã-Bretanha se chama *La bouche du roi*, que em português significa *A boca do rei*. Essa obra fez parte da comemoração do Ato de Abolição de 1807, realizada em 2007, composta de diversos eventos artísticos e acadêmicos que tratavam da memória africana e das questões que a escravidão trouxe.

La bouche du roi é uma instalação que faz referência ao navio negreiro Brookes, utilizado pela Grã-Bretanha durante o século XVIII para transportar os africanos escravizados.

Em 1788, foi publicada uma gravura que ilustrava as péssimas condições nas quais os africanos escravizados viviam durante a captura e a viagem forçada a outros países. Essa gravura foi importante para o processo de abolição do comércio de pessoas escravizadas.



Charles Placide Tossou/AFP Photo/Agência France-Press

O artista beninense Romuald Hazoumè, em foto de 2014.

▼ já estudaram esses problemas sociais em outras disciplinas, como História e Geografia, ou se lembram de terem visto reportagens ou matérias sobre o tema na televisão ou na internet.

Você pode fazer perguntas como: “Quais vocês acham que são os problemas do trabalho ilegal?”; “No tráfico de combustível que acontece no Benim, quais os riscos que as pessoas correm ao realizar esse tipo de trabalho?”; “Por que será que há pessoas que fazem esse trabalho mesmo correndo riscos, sendo exploradas e mal pagas?”; “É uma opção, uma escolha simples?”.

Ao discutirem esses pontos, é preciso que os estudantes compreendam a situação de pobreza e privação de direitos que acomete essa região e que há crises políticas e econômicas que acarretam esses contextos. É necessário destacar as relações e condições que, muitas vezes, deixam comunidades inteiras em situação de exclusão social, sem alternativas de geração de renda, sendo exploradas em trabalhos ilegais.

É essencial abordar a ideia da crise social e da injustiça, seus desdobramentos e a importância da denúncia na obra de Hazoumè, como forma de entender sua poética e de refletir sobre a questão norteadora da unidade, **A arte revela questões sociais?**

Ao entenderem a situação política e econômica do Benim e como esse contexto se reflete na obra de Hazoumè, os estudantes estarão desenvolvendo a habilidade EF69AR31, ao analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística.

Outras obras de Romuald Hazoumè

Verifique se os estudantes estão familiarizados com o conceito de instalação. Pergunte aos alunos se eles recordam de alguma instalação que tenham visto. Peça que compartilhem o que aprenderam sobre instalações, como são concebidas pelos artistas, quais os materiais utilizados, como são montadas e como o público se relaciona com esse tipo de obra de arte.

4 Mais perto de Romuald Hazoumè

Habilidades da BNCC (p. 69-71)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01) (EF69AR02)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Ao iniciar a leitura sobre a trajetória e a obra de Hazoumè, destaque para os estudantes a importância das questões sociais na vida desse artista e a preocupação dele com as condições e as mudanças políticas do Benim, local em que nasceu e cresceu.

Para que a turma reflita sobre as relações entre a produção artística de Hazoumè e o contexto sociopolítico do Benim, converse com os estudantes a respeito dos apontamentos que o texto traz e traga para discussão assuntos como o tráfico de combustível, o trabalho ilegal e a exploração do trabalho. Pergunte aos estudantes se

Para tratar da obra *La bouche du roi* [A boca do rei], leia o texto sobre ela e analise com os alunos a gravura reproduzida no **Livro do Estudante**, que mostra as péssimas condições do navio Brookes da Grã-Bretanha. Depois, observe a imagem da obra e chame a atenção para os galões utilizados pelo artista, relacionando-os à exploração do trabalho pelo tráfico de combustíveis em Benim.

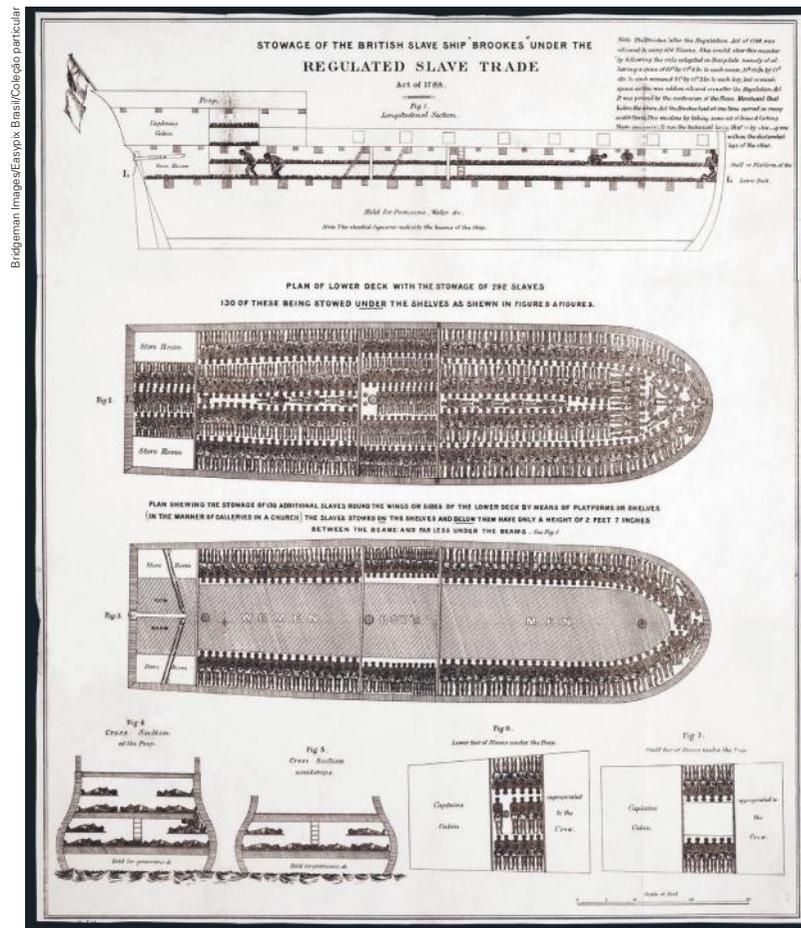
Você pode abordar também a criação e a poética implicadas nesse trabalho e como elas se inserem na trajetória e no estilo do artista. Peça, por exemplo, que os estudantes identifiquem o que essa instalação tem em comum com outras obras de Hazoumè que já vimos. Eles poderão identificar os materiais utilizados – os galões – e destacar que esses elementos fazem referência ao contexto da exploração do trabalho pelo tráfico em Benim. Também podem reconhecer a referência e a incorporação das máscaras nesses galões. Devem perceber que, assim como nos outros trabalhos de Hazoumè estudados neste capítulo, o artista se vale dos modos de produção contemporâneos, cujas referências estão especialmente nas colagens, assemblagens, esculturas modernas e instalações.

Portanto, em um primeiro contato com as imagens, é possível conversar com os estudantes sobre a compreensão da relação dessa obra com as demais produções do artista, suas pesquisas, sua trajetória e sua poética pessoal.

Em seguida, partindo desses referenciais, você pode propor que os alunos façam suas interpretações e leituras da obra. Uma relação que se estabelece é que a instalação cria a reprodução da imagem de um navio negreiro formado de galões, os mesmos galões que fazem referência à exploração do trabalho pelo tráfico de combustível.

Ao perceber que a obra faz referência à escravidão e à privação de direitos que são herança de muitos habitantes do Benim, proponha que os estudantes identifiquem

A instalação de Hazoumè foi criada originalmente em 1997 e consistia em 304 máscaras feitas de galões de plástico e organizadas no chão no formato do navio Brookes.



Gravura que ilustra o navio Brookes produzida em 1788.



La bouche du roi [A boca do rei], de Romuald Hazoumè, 1998-2005 (galões de plástico, vidro, conchas, tecidos, espelhos e metal). Na foto, obra exposta na October Gallery, Londres.

70 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

similaridades e paralelismos entre esses dois contextos. Eles podem identificar, por exemplo, que a pobreza na África pode estar relacionada ao tráfico de escravos, uma das mais significativas fontes dos problemas sociais e econômicos da região. Essa conversa pode ajudar a reforçar a discussão acerca do tema central da unidade.

Ao refletirem sobre a instalação *La bouche du roi*, além de continuarem desenvolvendo a habilidade EF69AR31, ao refletirem sobre aspectos históricos, sociais e políticos das obras

de arte, os estudantes estarão desenvolvendo a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar a instalação como forma de expressão artística, e também a habilidade EF69AR02, ao analisar e contextualizar a produção artística de Hazoumè.

Para as exposições mais recentes, o artista acrescentou à obra alguns elementos, entre eles um filme que mostra o tráfico de combustível entre Benim e Nigéria, no qual os galões de plástico aparecem sendo usados para transportar gasolina. Além disso, incorporou à instalação essências de urina e de fezes humanas. Isso fez com que a ideia de sofrimento e horror do navio negreiro fosse sentida pelo público também através do olfato.

Com essa obra, Hazoumè faz referência às tragédias do passado e trata ainda sobre o presente e o futuro, discutindo as consequências da globalização no mundo atual e o que pode acontecer daqui para frente.

 Converse com os colegas e com o professor sobre as seguintes questões:

- O que você conhece do período do tráfico de africanos escravizados?
- Você consegue ver reflexos desse período na sua comunidade? Quais?
- Em sua opinião, a arte pode nos abrir os olhos para essas questões sociais e nos ajudar a solucioná-las? Por quê? **Respostas pessoais.**

Palavra de artista

“Nós continuamos dentro do Brookes, todos nós [...], não apenas pessoas negras, mas pessoas brancas também [...], nós estamos naquele mesmo barco.”

HAZOUMÈ, Romuald.

Disponível em: <www.history.ac.uk/1807commemorated/exhibitions/art/labouche.html>. Acesso em: 31 ago. 2018. (Texto traduzido.)

Dica de visitação

Em sua cidade existem artistas que questionam os problemas sociais? Procure descobrir onde fica o ateliê de um deles e visite-o para conhecer o trabalho e conversar com ele!

Critique

 Não escreva no livro!

Você conheceu algumas obras de Romuald Hazoumè e da história desse artista. Agora, pode compartilhar com o professor e com os colegas o que acha do artista e de seu trabalho. Para dividir suas opiniões com a turma, faça um texto crítico considerando as seguintes orientações:

- 1▶ Primeiro, reflita sobre o que você acha da arte de Romuald Hazoumè. Pense nos materiais que ele utiliza para compor suas obras, assim como nos temas e nas questões políticas e econômicas que ele aborda.
- 2▶ Avalie os aspectos que fazem você gostar ou não do trabalho desse artista.
- 3▶ Com base em sua análise, estruture o texto que vai escrever planejando como vai começar, como será o desenvolvimento e o final.
- 4▶ Elabore a primeira versão do texto e argumente em defesa de seu ponto de vista, explicando por que gostou ou não da proposta do artista. Crie um título adequado ao texto.
- 5▶  Compartilhe a primeira versão do texto com um colega. Ouça as sugestões dele sobre o que você escreveu e dê suas opiniões também.
- 6▶ Considere a troca de ideias com seu colega e faça os ajustes necessários. Revise seu texto, verifique se está coerente e elabore a versão final.
- 7▶ Na data combinada com o professor, selecione alguns trechos do seu texto para compartilhar com a turma e ouça as leituras que os colegas farão. Dessa forma, cada um poderá mostrar seu ponto de vista sobre a obra de Hazoumè e, assim, discutir sobre a produção desse artista.

Sugestão de site

Para conhecer mais obras do artista Romuald Hazoumè e de outros artistas africanos contemporâneos, visite a página da CAA-Cart (Contemporary African Art Collection), que reúne uma coleção de arte privada. Se considerar pertinente compartilhar com os estudantes imagens de algumas obras dessa coleção, recomendamos que faça uma triagem para eleger o que acha adequado. Disponível em: <<http://www.caacart.com/>> [site em inglês]. Acesso em: 26 set. 2018.

Critique

Para analisar criticamente o trabalho de Hazoumè, é necessário que os estudantes levem em conta todos os aspectos trabalhados sobre o artista, a fim de contextualizar suas análises: a trajetória do artista, sua construção de estilo e marca pessoal relacionados à sua relação com o contexto, a apropriação de materiais que realiza em suas obras e, principalmente, a relevância social e política de seu trabalho.

É importante orientar os alunos sobre a importância de embasar o texto não somente em opiniões, gostos ou experiências pessoais, mas também nos conhecimentos que construíram no decorrer do capítulo.

Um pouco de história da arte

Habilidades da BNCC (p. 72-79)

Artes visuais

Contextos e práticas (EF69AR01) (EF69AR02) (EF69AR03)

Artes integradas

Patrimônio cultural (EF69AR34)

As artes visuais africanas

Ao trabalhar com os estudantes textos informativos como os que constam nesta seção, para orientar a leitura, você pode usar a proposta de questões para serem discutidas em grupo. Não devem ser perguntas sobre dados do texto, mas para reflexão. A intenção é pedir aos estudantes que troquem ideias pensando nessas questões a partir da leitura do texto, em grupos. Nessa primeira parte, você pode propor, por exemplo, que discutam: “O que sabemos sobre a arte na África?”; “Como vocês acham que é a produção artística neste continente?”; “A África é um continente enorme, com países com suas culturas, religiões e histórias próprias. O que sabemos sobre este continente e essa diversidade?”; “Vocês imaginam que existe uma grande diversidade de produção artística no continente? Por quê?”; “Neste capítulo, conhecemos um artista contemporâneo africano, que trata de questões da atualidade e faz referências também às tradições artísticas e culturais de seu país. O que aprendemos sobre a arte na África ao estudá-lo?”.

Organize grupos para que realizem a leitura de parte por parte do texto. Promova uma socialização para que compartilhem o que discutirem entre os grupos, antes de passar à parte seguinte da leitura. Nessa etapa, ao conversarem sobre as questões propostas por você, é importante que destaquem que a arte africana abrange tanto as produções tradicionais e locais, de origem étnica regional, quanto a influência da arte europeia gerada pelos processos de colonização.

UM POUCO DE HISTÓRIA DA ARTE

As artes visuais africanas

A África é o segundo continente mais populoso do mundo, com cerca de 900 milhões de habitantes. É formada por 54 países independentes e alguns territórios que lutam por autonomia, apresentando grande diversidade geográfica, étnica, cultural e política.

Trata-se de um enorme continente com uma história muito antiga, rica em diversidade de estilos artísticos que podem ser encontrados em museus de arqueologia e de arte do mundo todo.

No entanto, a história da arte africana é considerada recente porque a arte europeia e acadêmica serviu como parâmetro para ela por um longo período, desvalorizando a cultura e as artes tradicionais da África. Isso aconteceu a partir da diáspora africana, nos séculos XIV e XV, e, em especial, durante o neocolonialismo do século XIX, como consequência do etnocentrismo.

Desde a diáspora africana, decorrente do escravismo europeu, as artes desse continente influenciaram as artes da Europa e das Américas em uma miscigenação cultural. Atualmente, os artistas africanos têm buscado cada vez mais o seu espaço produzindo uma arte atual que, ao mesmo tempo, resgata práticas culturais antigas, valorizando sua cultura de origem.

Arte africana pré-histórica

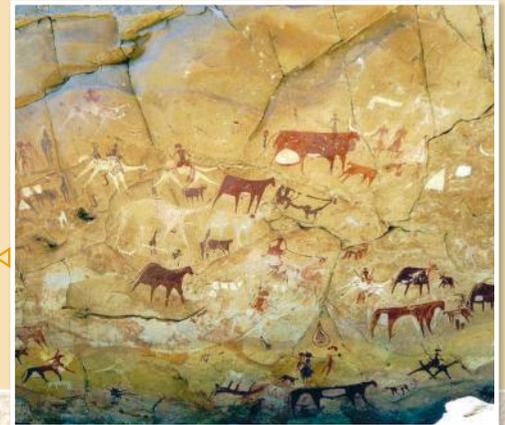
As pinturas rupestres africanas datam de 30 000 anos atrás e passaram por diversos períodos. Entretanto, como foram feitas em superfícies expostas ao calor, frio, sol, vento, chuva e erosão natural, muitas das mais antigas se perderam e parte das que restaram data de cerca de 10 000 a 2 000 anos atrás. As pinturas rupestres encontradas no Saara nigeriano, por exemplo, datam de 12 000 a 2 000 anos atrás e tiveram diferentes períodos.

A seguir, observe algumas das pinturas que resistiram ao tempo e conheça um pouco de cada período.

Período do Búfalo – 12 000 a 6 000 anos atrás

As pinturas desse período incluíam animais como hipopótamos, rinocerontes, girafas, elefantes, búfalos e grandes antílopes. Muitos desses animais não existem mais no Saara devido a mudanças no clima que causaram a desertificação do local nos últimos milhares de anos.

Pinturas rupestres na gruta de Manda, nas montanhas Ennedi, no Chade, África Central. Os humanos são mostrados caçando com lanças e machados. A pintura retrata não apenas a caça, mas também a relação entre humanos e animais.



David Stanley/Acervo do fotógrafo

72

UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Arte africana pré-histórica

Para trabalhar as pinturas rupestres africanas, é interessante repetir a mesma estratégia de leitura em grupo com perguntas que guiem as conversas.

Depois que os estudantes tiverem compartilhado suas discussões acerca da parte anterior, sistematize as contribuições na lousa ou peça que anotem no caderno o que foi mais significativo na troca entre os grupos. Em seguida, para a leitura dessa parte do texto, você pode manter os mesmos grupos ou trocar

as formações para que mudem as referências nos diálogos e dinamizem seus repertórios.

Lembre-se de propor questões que ensejem a conversa e a reflexão. O objetivo não é que os estudantes percorram o texto atrás de respostas, mas que façam a leitura do texto como subsídio para pensarem sobre as perguntas apresentadas. Você pode, por exemplo, propor questões como: “O que é arte rupestre?”; “O que caracteriza a arte rupestre?”; “Qual é a importância da arte rupestre para a reflexão sobre a linguagem, a arte e o desenvolvimento humano?”.



Período de Cabeça Redonda – 9 500 a 7 000 anos atrás

Esse período teve pinturas que mostravam figuras humanas caracterizadas pelas cabeças bem redondas.

- ▶ Pintura rupestre que mostra três figuras humanas voltadas para a direita, Parque Nacional de Tassili n'Ajjer, Argélia, África.

Período Pastoral – 7 200 a 3 000 anos atrás

As imagens desse período mostram pessoas pastoreando animais e também caçando, geralmente retratando figuras humanas segurando arcos.

Pintura rupestre do Período Pastoral, Argélia, África.



Período do Cavalo – 3 200 a 1 000 anos atrás

Os humanos são mostrados vestidos e com cavalos nas pinturas feitas durante esse período. As imagens trazem pessoas em cavalos com armas e em carruagens.

- ▶ Pintura rupestre do Período do Cavalo, Argélia, África.

Período do Camelo – 3 000 a 2 000 anos atrás

Esse é o período final da arte rupestre do Saara. As pinturas dessa fase mostram camelos, bois e cabras. O armamento avançado é representado com lanças, espadas e escudos.

Pintura rupestre mostrando humanos montados em camelos, acompanhados de infantaria, Chade, África.



- ▶ Mesmo que o texto não contenha informações diretas ou não apresente explicitamente comentários acerca da arte rupestre como objeto de estudo do desenvolvimento da linguagem, os estudantes podem ter pistas sobre essas relações ao ler o trecho dessa seção e ver os diversos exemplos de arte apresentados.

Assim, antes de propor que os estudantes iniciem a leitura tendo as questões como orientadoras, você pode conversar com eles sobre arte e linguagem. A linguagem é o meio que desenvolvemos para comunicar nossos pensamentos, sentimentos

e ideias. A partir da comunicação, nós dialogamos com o outro e damos sentido à realidade que nos cerca.

Na linguagem verbal (oral e escrita), articulamos o pensamento sobre a existência das coisas, nomeamos objetos, sentimentos, pessoas, elaboramos conceitos e definições sobre tudo, inclusive sobre nós mesmos. Porém, a linguagem verbal não é a única que utilizamos para nos comunicarmos nem a primeira que aprendemos na vida. Quando bebês, constantemente nos comunicamos por meio da linguagem não verbal. Nós choramos

Arte tribal africana

Oriente os alunos a ler o texto sobre arte tribal africana seguindo a estratégia de leitura e discussão em grupos. Peça que identifiquem qual é o papel dos objetos na arte tribal africana e como esses utensílios eram confeccionados.

Texto complementar

Preconceito, como o próprio termo diz, é uma ideia preconcebida, um julgamento preconcebido sobre os outros, os diferentes, sobre o qual nós mantemos um bom conhecimento. E o preconceito é um dado praticamente universal, pois todas as culturas produzem preconceito. Não há uma sociedade que não se define em relação aos outros. E nessa definição acabamos nos colocando em uma situação etnocêntrica, achando que somos o centro do mundo, a nossa cultura é a melhor, a nossa visão do mundo é melhor, a nossa religião é a melhor, e acabamos julgando os outros de uma maneira negativa, preconcebida, sem um conhecimento objetivo. Isso é o preconceito, cuja matéria-prima são as diferenças, sejam elas de cultura, de religião, de etnia, de raça no sentido sociológico da palavra, de gênero, até de idade, as econômicas. Todas as diferenças podem gerar preconceitos.

[...]

O brasileiro gostaria de ser considerado como europeu, como ocidental. Isso está claro no sistema de educação. Nosso modelo de educação é uma educação eurocêntrica. A escola é o lugar onde se forma o cidadão, onde se ensina uma profissão. Há escolas que sabem lidar com os dois lados da educação: ensinar a cidadania e a profissão. A história que é ensinada é a história da Europa, dos gregos e dos romanos. No entanto, quem são os brasileiros? Os brasileiros não só descendem de gregos e romanos, de anglo-saxões e de europeus. São descendentes de africanos também, de índios, e descendem de árabes, de judeus e até de ciganos. E se olharmos o nosso sistema de educação, onde estão esses outros povos que formaram o Brasil? Então, há um problema no Brasil, além de essas pessoas serem as maiores vítimas da discriminação social, no sistema de educação formal elas não se encontram, elas são

Arte tribal africana

Entre a enorme diversidade de culturas africanas estão as sociedades tribais de várias etnias. Os artefatos produzidos por esses povos, como máscaras, estatuetas e objetos utilitários, expõem uma técnica apuradíssima e são utilizados em rituais e festas há aproximadamente 5 000 anos.

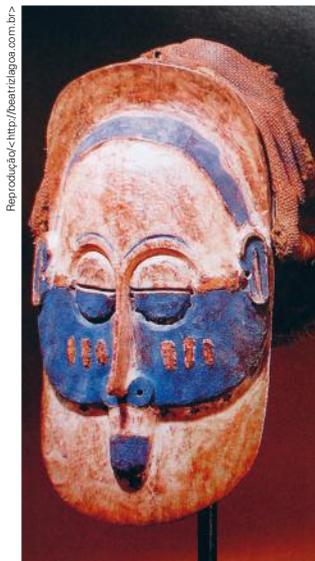


Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França.

► Cerâmica Nok exposta no Museu do Louvre, Paris, França.

Esses objetos são criação coletiva e impregnados de significados sociais, religiosos e mágicos, relativos às crenças e aos costumes de uma tribo ou grupo, como os nascimentos, passagens à idade adulta, casamentos, funerais ou guerras por posse de território.

Os materiais utilizados para a sua confecção, em geral, são madeira, marfim, couro, fibras, cabelo, conchas, metal, pérolas, ouro e pedras preciosas locais.



Reprodução<http://beatrizlagoa.com.br>

► Máscara lulu de madeira, Congo, África.



Reprodução/Christie's

► Máscara grebo de madeira, Costa do Marfim, África.

74 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

simplesmente ocidentalizadas, são simplesmente embranquecidas.

Se colocarmos as questões: “quem somos, de onde viemos e por onde vamos?”, vamos ver que o Brasil nasceu do encontro das culturas, das civilizações, dos povos indígenas, africanos que foram deportados e dos próprios imigrantes europeus de várias origens. Comemoramos os cem anos da imigração japonesa, e fala-se mais dos cem anos da imigração japonesa do que dos 600 anos da abolição. Não tenho nada contra isso, mas fala-se muito pouco da abolição. Então, se queremos saber quem somos, devemos conhecer todas as nossas raízes, aqueles povos que formaram o Brasil, alguns dizem que somos um país mestiço,

mas essa mestiçagem não caiu do céu. Já que não queremos reconhecer a diversidade das coisas, suponhamos que sejamos todos mestiços, vamos pelo menos estudar as raízes da nossa mestiçagem, isso faz parte da nossa cultura. Mas o brasileiro não se incomoda, o brasileiro quer se ver como europeu ocidental, parece que o brasileiro não se enxerga.

[...]

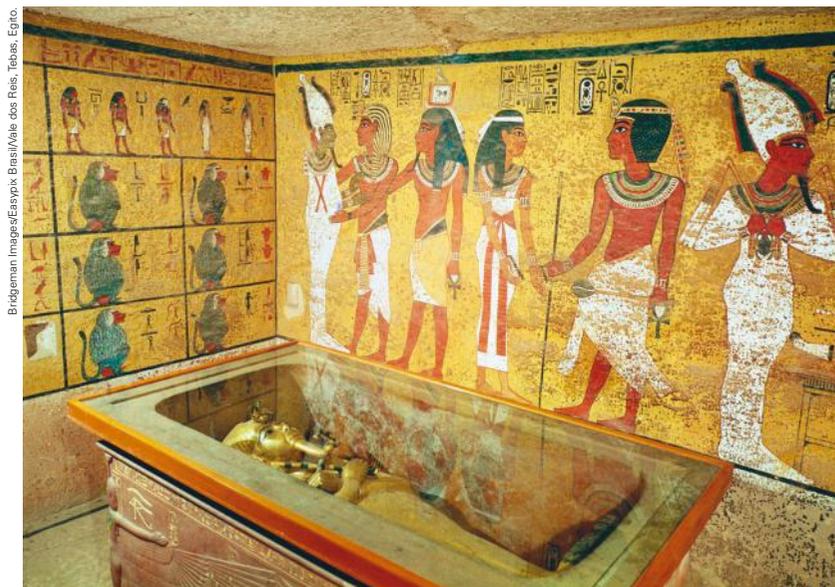
Preconceitos são muitos, por isso você não pode ter uma fórmula geral para combater todos os preconceitos. Em primeiro lugar, você não se combate com a lei, que combate os comportamentos concretos

Grandes civilizações africanas

Antes da chegada dos europeus e do tráfico de escravizados, a África já tinha uma história de grandes civilizações, como veremos a seguir.

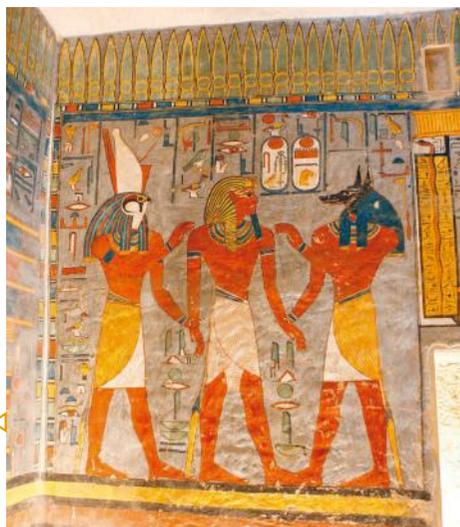
Egito faraônico

Foi nas margens do rio Nilo, no nordeste africano, em 3000 a.C., que a civilização egípcia produziu obras de arte magníficas. A produção artística egípcia consistia principalmente de esculturas e máscaras mortuárias, além de afrescos que contavam fatos da vida dos deuses e da vida dos faraós, os homens mais poderosos do Egito. Essas obras decoravam as salas onde ficavam os túmulos, ou sarcófagos, dos faraós, as chamadas salas mortuárias. As salas mortuárias localizavam-se em imensos edifícios cheios de passagens secretas, alguns em forma de pirâmide.



Bridgeman Images/Esasyph, Brasil/Vale dos Reis, Tebas, Egito.

Para desenhar, os egípcios seguiam a **lei da frontalidade**, segundo a qual os seres humanos deveriam ser desenhados com o tronco e um dos olhos de frente para o observador e o rosto e as pernas de perfil.



Pintura mural egípcia mostrando o faraó Ramsés I entre os deuses Hórus (esquerda) e Anúbis (direita). Templo de Tebas, Luxor, Egito.



Bridgeman Images/Esasyph, Museu Nacional do Egito, Cairo.

Estátua do faraó Sesotris I, Museu Nacional do Egito, Cairo, Egito.

Câmara funerária no túmulo de Tutancâmon, no Vale dos Reis, Tebas, Egito. Nas paredes, é possível observar afrescos.

que podem ser observados, flagrados e punidos. Os preconceitos são em um terreno em que você não combate com as leis, por isso a educação é importante. A educação é um dos caminhos para combater os preconceitos, não as leis.

Trechos de entrevista concedida pelo antropólogo congolês Kabengele Munanga. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/#ixzz43kpTNzbd>>. Acesso em: 7 out. 2018.

Grandes civilizações africanas

Converse com os estudantes sobre a história das grandes civilizações africanas, destacando as contribuições culturais desses povos. Se possível, consulte o professor de História para saber se a turma já estudou alguma dessas civilizações e o que aprenderam sobre elas.

Faça a leitura de imagens destas páginas com os alunos de acordo com as orientações nas páginas iniciais deste volume.

Ao conhecerem um pouco da história das artes visuais africanas, os alunos estarão desenvolvendo a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar obras de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, ampliando, assim, a experiência com contextos distintos e práticas artístico-visuais. Também desenvolverão a habilidade EF69AR02, ao pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

Nestas páginas, abordamos a arte produzida pelas grandes civilizações e impérios africanos. Antes da colonização dos europeus, havia grandes civilizações, reinos e impérios, que produziram muita arte e cultura. Existiram, e ainda existem, sociedades tribais, com um modo de vida similar ao dos indígenas brasileiros.

Antes de realizar a leitura dos textos destas páginas com a turma, promova um debate em sala de aula sobre a importância de saber a história da África a fim de evitarmos preconceitos e o pensamento de que a história desse continente se relaciona, apenas, à escravidão e à diáspora forçada.

Reúna a turma em grupos e apresente as seguintes perguntas: “Como viviam os africanos entre o período da Civilização egípcia e a chegada dos colonizadores europeus?”; “Que tipo de organização social eles tinham?”; “Que produções artísticas e científicas eles produziam?”.

Peça aos alunos que um dos integrantes dos grupos seja o porta-voz. Depois que os grupos chegarem às suas conclusões, peça ao porta-voz que apresente as considerações de seu grupo aos demais alunos. Finalmente, convide a turma para ler estas páginas de forma compartilhada.

Sugestão de livro

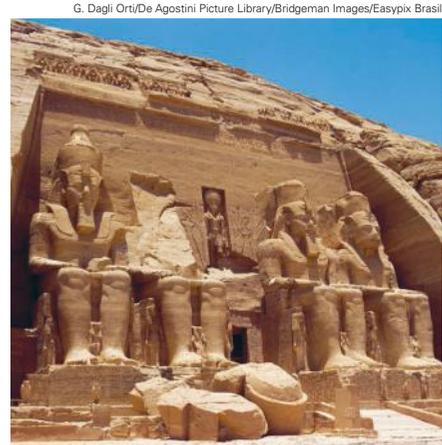
WILLETT, Frank. *Arte africana*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo/Imprensa Oficial, 2017.

Nesse livro, a arte africana é analisada à luz da História, da Arqueologia e da Antropologia.

Civilização núbica

A civilização núbica surgiu em 750 a.C. e habitava a região entre o Egito e a África subsaariana, parte do continente africano situada ao sul do deserto do Saara. Essa civilização se constituiu como um ponto de encontro entre a egípcia e os povos negros da África, como os iorubás e os **bantos**.

Como a civilização egípcia era muito poderosa, a Núbia passou a ser colonizada por eles. Conseqüentemente, sua arte era muito parecida com a arte egípcia faraônica.

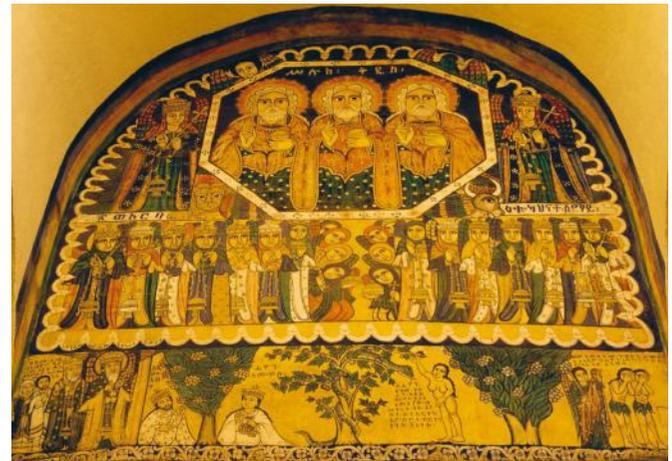


Monumentos núbios de Abu Simbel, Egito.

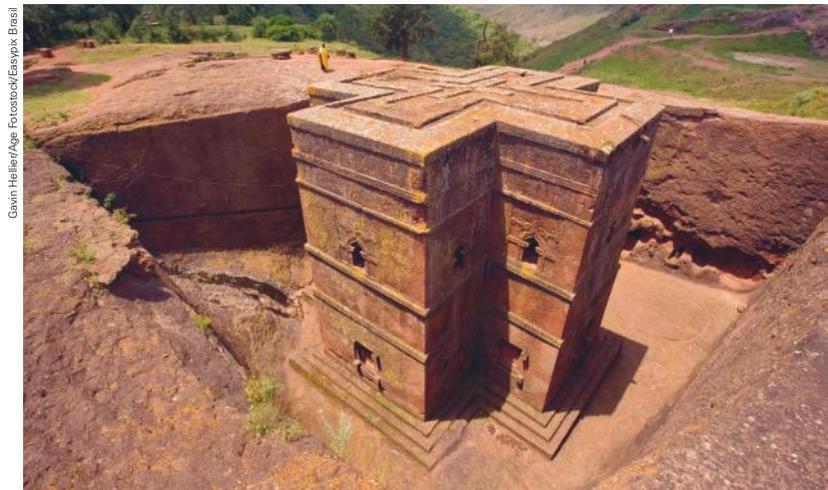
Reino de Axum

Esse reino surgiu no século V a.C. e perdeu força no século XI d.C. Os Axumitas habitaram a região da atual Etiópia. Eles controlavam uma das mais importantes rotas comerciais e ocupavam uma das mais férteis regiões no mundo. Por isso, formavam um império muito rico e as suas cidades tornaram-se centros cosmopolitas, com populações de judeus, núbios, cristãos e budistas.

O império de Axum foi o primeiro estado africano a cunhar a própria moeda. A arte axumita se destacou pela construção de prédios religiosos que traziam dentro deles pinturas e afrescos.



Afresco axumita em igreja em Axum, Etiópia.

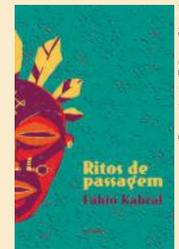


Sítio arqueológico que mostra uma antiga igreja axumita, Lalibela, Etiópia.

Minha biblioteca

Ritos de passagem, de Fábio Kabral (São Paulo: Giostri, 2014).

O livro conta a história de quatro jovens que estão prestes a viver diferentes ritos de passagem, em uma narrativa que se baseia em lendas africanas.



76 UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Sugestão de atividade complementar: Seminário

Organize a turma em grupos para que apresentem breves seminários sobre as civilizações apresentadas no **Livro do Estudante**.

Peça a cada grupo que escolha uma civilização e inicie a pesquisa pelo próprio texto do livro. A partir desta leitura, eles podem determinar quais aspectos da produção artística das grandes civilizações africanas desejam pesquisar e abordar

em seus seminários para seguirem com as pesquisas bibliográficas e na internet.

Essa estratégia permite que, caso mais de um grupo escolha a mesma civilização, provavelmente os seminários apresentem conteúdos e aspectos diferentes em relação ao trabalho dos colegas. Se houver recursos para tal, peça a eles que as apresentações sejam acompanhadas por imagens.

Império de Oyo

O Império de Oyo, ou Oiô, existiu de 1400 a 1835 e localizava-se onde hoje é o sudoeste da Nigéria e o sudeste do Benim. Foi fundado por integrantes do povo iorubá e tornou-se um dos maiores estados do oeste africano.

Ifê foi um dos reinos do Império de Oyo e era reconhecida por todos os iorubás como a fonte mística do poder e o lugar de onde partia a consagração espiritual. Era para lá que retornavam os restos mortais e as **insígnias** de todos os reis.

Por isso, Ifê era considerada uma cidade sagrada para os lorubá e sua arte refletia esse sentimento. Seus artistas criaram uma obra escultórica única, esteticamente e tecnicamente sofisticada. Eles esculpam cabeças de tamanho natural e figuras humanas em terracota e bronze, vasos de cobre, miniaturas, representações de animais domésticos e selvagens em terracota e pedra, entre outras obras.

Outra manifestação dos iorubás é a tecelagem e a estamparia. Os tecidos eram considerados bens raros e preciosos e expressavam o poder e a riqueza da elite.

Vestimenta de um egungun **▷** do Império de Oyo, produzida com materiais como seda, lã, metal, couro, espelhos e madeira.



Bridgeman Images/EasyPix Brasil/
Museu de Arte de Dallas, Texas, EUA.

insígnia: distintivo, emblema, símbolo que identifica uma instituição, um cargo ou uma realeza.



Plus Uromi Ekpe/WAFP Photos/Agência France-Presse

▷ Escultura Ifê de terracota produzida entre os séculos XII e XV.

Império do Benim

O Império do Benim ou Império Edo foi um estado da África ocidental que existiu entre 1440 e 1897, onde hoje se localiza a Nigéria. A capital do império era a cidade de Benim, fundada em 1180.

A arte do Benim era feita com metal, em especial o bronze, pois os beninenses foram grandes técnicos da metalurgia.

© Dirk Bakker/Bridgeman Images/
EasyPix Brasil



▷ Par de esculturas de leopardo de bronze do Benim, século XVI.

Bridgeman Images/EasyPix Brasil/Museu de Arte de Dallas, Texas, EUA.



▷ Estátua de pedra do Congo, de figura masculina sentada.

Império do Congo

Fundado por volta do século XIV, o Império do Congo dominava a região centro-ocidental da África correspondente ao local onde hoje fica Angola. Ali viviam vários grupos da etnia banto, principalmente os Bakongo.

A arte do Congo representava o poder dos reis e da corte. Ela se manifestava em estátuas e máscaras.

Arte e impacto socioambiental • CAPÍTULO 2



dos portugueses no decurso do século XVI.

Outra fonte primária de excepcional valor é o relato de viagem do médico inglês Mungo Park, que entre 1795 e 1797 percorreu a África Ocidental, da desembocadura do Rio Gâmbia até a Curva do Rio Níger. [...]

Convém não desprezar o significado do aporte dos escritores muçulmanos (africanos ou não), que nos deixaram crônicas, roteiros de viagens, obras geográficas, informações comerciais sobre os povos africanos com quem estabeleceram contato muito antes dos cristãos. [...]

Além disso, há que se levar em conta a existência de documentação narrativa escrita nas cidades mais importantes dos antigos Estados do Mali e do Songai, sobretudo nas cidades de Djénné e Tombuctu, que viram nascer desde pelo menos o século XIV núcleos de conhecimento erudito em torno das madrasas de suas mesquitas. [...]

Quanto aos vestígios materiais, houve nas últimas décadas uma decisiva mudança de orientação. As prospecções deixaram de ser feitas em busca de tesouros ou objetos exóticos, e passaram a ter objetivos científicos melhor estabelecidos. [...]

Por fim, resta considerar o valor e a contribuição decisiva do uso da tradição oral. Isso se pode verificar desde a publicação da coleção *Histoire générale de l'Afrique*, na qual os elementos da tradição oral serviram não apenas para corroborar dados considerados obscuros nas referências escritas, mas, em certos casos, constituíram o pilar de sustentação das origens de reinos e dinastias, como no caso dos mossis ou dos povos da região dos Grandes Lagos. [...]

Temos ciência que, para nós, brasileiros, o que dificulta o acesso ao conhecimento da história dos povos africanos é o desconhecimento das línguas faladas e escritas naquele continente. Teríamos muito a aprender se dominássemos o árabe, porque diante de nós se abririam os riquíssimos acervos das universidades marroquinas, tunisianas, egípcias, do Senegal, da Nigéria e da República do Mali.

MACEDO, José Rivair. Antigas civilizações africanas: historiografia e evidências documentais. In: *Desvendando a história da África [on-line]*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-02.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

Texto complementar

Testemunhos documentais

A medida que as pesquisas dos africanistas avançaram, muitos mitos e falácias caíram por terra. O primeiro lugar-comum abandonado foi o da impossibilidade de se conhecer o passado africano pela falta de evidências históricas, de testemunhos documentais. Está mais do que provada a existência de documentação escrita e vestígios arqueológicos os mais variados, e está mais do que comprovada a importância da tradição oral na re-

cuperação da memória dos reinos, das linhagens, dos fundadores das nações africanas.

É claro que a quantidade da documentação escrita aumentou após o século XVI, com os registros de comerciantes, exploradores e viajantes cristãos europeus (Ekanza, s.d.). Nessa categoria, as informações fornecidas por Duarte Lopes, e copiadas por Filippo Pigafeta em 1591, em *A Relação do Reino do Congo*, mostram-se imprescindíveis para o conhecimento da constituição política do Reino do Congo e do Reino de Angola, suas províncias e suas atividades econômicas, sua organização militar, técnicas de guerra, e a gradual interferência

Arte africana a partir do século XX

Para compreender a arte africana contemporânea, é preciso compreender a arte contemporânea ocidental. Na cultura ocidental, tradicionalmente, o conceito de obra de arte é entendido como um trabalho criado por um artista com materiais considerados nobres, como tela de tecido, mármore, bronze, etc. Além disso, essa obra deve ser original ou uma obra-prima, fruto da inspiração, do dom ou da habilidade técnica que o artista tem para imitar a realidade. Como consequência disso, na sociedade, construiu-se a noção de que um trabalho artístico só é considerado arte e seu autor reconhecido como artista se a obra estiver exposta em um museu para que o público possa contemplá-la e, assim, maravilhar-se com sua beleza, transcendendo a realidade prosaica.

Desde o final do século XIX, entretanto, o modo como entendemos o que é arte vem sendo questionado. O contato entre as culturas, o desenvolvimento da tecnologia, a industrialização, a urbanização, a velocidade e os problemas do mundo contemporâneo, entre outros aspectos, colocaram em xeque esses conceitos preestabelecidos.

Até então, em geral, os artistas estudavam arte em academias e conservatórios por longos anos para, depois, romper com os cânones. Essa ousadia era justificada pela “personalidade” do artista, encarado romanticamente como rebelde, excêntrico. A partir do século XIX, no entanto, há uma explosão de estilos e de movimentos artísticos, cada qual com sua proposta estética.

Em razão da intensa e variada produção artística que a época contemporânea passou a apresentar, os críticos – estudiosos que teorizam sobre as obras de arte e as avaliam – passaram a ter papel fundamental na legitimação da produção artística. Além deles, muitas vezes, os próprios artistas legitimam suas criações por meio de textos críticos e manifestos, enriquecendo o conhecimento artístico e estético.

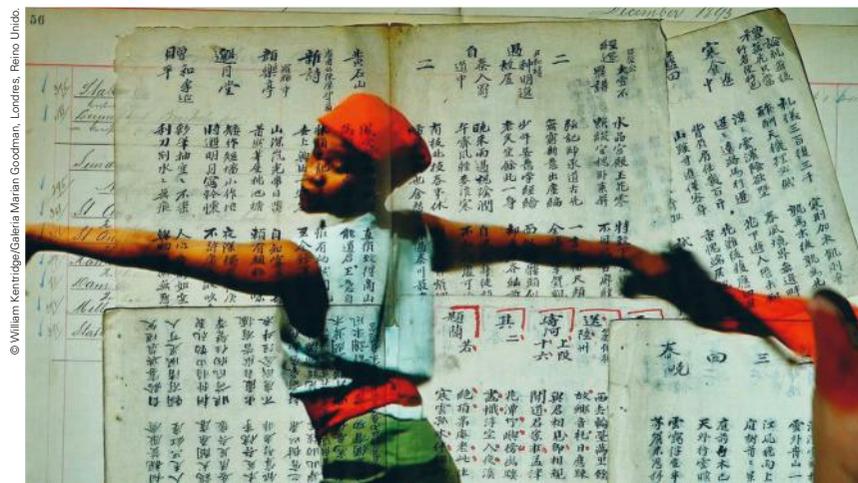
Arte africana a partir do século XX

Como vimos, durante os séculos XIX e XX, a África passou por um processo chamado de neocolonialismo e seu território foi dividido entre mais de uma dezena de países da Europa.

Ao longo do século XX, os países africanos passaram pelo processo de independência e voltaram a poder cuidar de sua arte e de sua cultura, agora modificadas pelas influências resultantes do neocolonialismo. A cultura europeia também foi fortemente influenciada pela arte africana.

Foi a partir da década de 1960 que artistas africanos começaram a criar obras de arte visual que integraram exposições de arte na África e fora dela, sendo reconhecidos no campo da arte erudita. A principal mostra de arte contemporânea africana é a Trienal de Luanda, que incentiva a produção de artes visuais da África.

Atualmente são muitos os exemplos de artistas africanos consagrados no cenário da arte contemporânea mundial. Um deles é William Kentridge, da África do Sul. Suas obras, que transitam entre gravuras, desenhos e filmes de animação, já participaram de mostras em diversos países, levando-o a obter um grande sucesso mundial.



© William Kentridge/Galeria Marian Goodman, Londres, Reino Unido.

➤ Cena de *Towards a Model Opera* [Notas sobre uma ópera modelo], de William Kentridge, 2015. O curta-metragem, que tem 15 minutos de duração, combina atores reais, desenhos feitos com carvão, recortes de silhuetas de papelão e animação.

Já o fotógrafo Omar Victor Diop, do Senegal, é conhecido por seus retratos. Nascido em 1980, desde muito jovem demonstrou interesse pela fotografia e pelo *design*. Um de seus objetivos como artista é mostrar a diversidade das sociedades africanas modernas e seu estilo de vida, além de abordar episódios marcantes na África, como a luta pelos direitos civis.

Uma das séries mais conhecidas de Diop é *Diáspora*, de 2014. Nela, o artista recria retratos de doze africanos que tiveram, entre os séculos XVI e XIX, um importante papel fora de seu país de origem. Observe, na imagem ao lado, a obra *Dom Nicolau*, que recria o retrato de um príncipe do Congo que foi um dos primeiros líderes negros a protestar publicamente contra as influências da colonização ao publicar uma carta aberta em um jornal de Portugal.



© Omar Victor Diop/Galeria MAGNIN-A, Paris, França.

➤ *Dom Nicolau*, de Omar Victor Diop, 2014 (fotografia impressa a jato de tinta sobre papel, 60 cm x 40 cm).

78 UNIDADE 1 • A arte revela questões sociais?

Todo esse processo de mudança nas artes ocidentais influenciou também as artes africanas. Com o advento do neocolonialismo, a educação e cultura europeias acabaram sendo impostas aos africanos, influenciando seu modo de expressão.

A partir do século XX, quando os países africanos foram se tornando independentes e os colonizadores começaram a sair do continente, as artes africanas voltaram a florescer. Sem dúvida, a formação dos Estados africanos vem fomentando a cultura e as artes do continente.

Por tudo isso, e de acordo com o processo de globalização em que estamos inseridos, as artes africanas contemporâneas se apropriaram de modos de pensar e de fazer arte ocidentais, mas sempre em diálogo com suas tradições. Essa é a principal característica das artes visuais africanas contemporâneas: o diálogo entre a arte ocidental de origem europeia e as artes africanas tradicionais, como vimos no trabalho de Romuald Hazoumê.

O nigeriano Abdulrazaq Awofeso realizou sua primeira exposição individual em 2003. Em suas esculturas, muitas vezes figurativas, Awofeso aborda questões políticas, sociais e econômicas típicas dos grandes contextos urbanos. Em *A thousand men can not build a city* [Mil homens não conseguem construir uma cidade], de 2017, o artista esculpiu 758 pequenas figuras humanas de madeira, de diferentes formas e cores, remetendo à diversidade dos povos africanos e à sua migração de um lugar para outro em busca de melhores condições de vida e de emprego.

Dario Oliveira/ZUMA Wire/Alamy Live News/Fotobarena



A thousand men can not build a city [Mil homens não conseguem construir uma cidade], de Abdulrazaq Awofeso, 2017 [758 esculturas de madeira sobre sete bases, tamanhos variados].

Pesquisa

 Depois de observar algumas obras de artistas contemporâneos africanos, forme um grupo com mais três colegas e busque mais informações sobre esses artistas e outras produções que realizaram. Veja algumas sugestões de encaminhamento da pesquisa:

- 1▶ Com os colegas, escolha um dos artistas africanos contemporâneos apresentados no texto para pesquisar sua obra.
- 2▶ Façam um levantamento de informações sobre o artista escolhido e decidam qual será o foco da pesquisa que farão. Vocês podem, por exemplo, se concentrar em uma obra específica que faça parte do trabalho do artista.
- 3▶ Para pesquisar na internet, usem somente fontes confiáveis, como *sites* e redes sociais oficiais e portfólios *on-line* dos artistas.
- 4▶ Seleccionem as informações que considerarem relevantes e escolham imagens que representem o artista e sua obra.
- 5▶ Organizem o conteúdo que encontraram e preparem uma apresentação para compartilhar com a turma.
- 6▶ Planejem a apresentação e considerem que, para complementar a fala do grupo, vocês podem elaborar cartazes ou *slides*.
- 7▶ Em uma data combinada com o professor e com os colegas, apresentem o resultado da pesquisa em forma de seminário, fazendo uma exposição acompanhada de debate.

Nesta dupla de páginas, trabalhamos a habilidade EF69AR03 ao relacionar a arte contemporânea africana com a arte contemporânea ocidental, através dos artistas William Kentridge e Omar Victor Diop, que integram as artes visuais ao audiovisual e à fotografia.

Pesquisa

Oriente os estudantes a buscar na internet informações sobre os artistas contemporâneos africanos. Instrua-os a pesquisar somente em *sites* confiáveis.

Acompanhe o trabalho dos grupos e verifique as fontes que eles estão usando. Veja como está o andamento das pesquisas, se os alunos estão encontrando alguma dificuldade para realizar o trabalho e como estão se preparando para a apresentação. Lembre-se de que o objetivo do seu acompanhamento é esclarecer dúvidas dos alunos, dar apoio no processo de pesquisa e envolver os estudantes na elaboração do seminário.

Com a leitura dos textos, a análise das imagens e a pesquisa proposta na seção, os alunos puderam desenvolver a habilidade EF69AR01, ao pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas africanos de diferentes épocas, ampliando a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Também desenvolveram a habilidade EF69AR02, ao contextualizar diferentes estilos visuais no tempo e no espaço, além de trabalhar a habilidade EF69AR34, ao analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, mais especificamente, suas matrizes africanas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Sugestão de leitura complementar

Para saber mais dos artistas citados, sugerimos estes *links*:

Entrevista com William Kentridge. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/09/1336724-leia-a-integrada-entrevista-com-o-artista-sul-africano-william-kentridge.shtml>>. Acesso em: 7 out. 2018.

Artigo sobre Omar Victor Diop. Disponível em: <<http://www.nonada.com.br/2018/06/omar-victor-diop-usa-liberdade-como-chronologia-em-serie-de-retratos/>>. Acesso em: 7 out. 2018.

Página sobre Abdulrazaq Awofeso, em inglês. Disponível em: <<http://www.sulger-buel-lovell.com/artists/abdulrazaq-awofeso/>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

Habilidades da BNCC (p. 80-83)

Teatro

Elementos da linguagem
(EF69AR26)

Processos de criação
(EF69AR29) (EF69AR30)

Artes integradas

Matrizes estéticas e
culturais
(EF69AR33)

Patrimônio cultural
(EF69AR34)

O povo iorubá

Promova a leitura compartilhada do texto e destaque as informações apresentadas, esclarecendo possíveis dúvidas.

Para que os estudantes possam localizar a região em que vive o povo iorubá, você pode providenciar um mapa do continente africano. Mostre o mapa para a turma e peça que localizem Benim e Nigéria, os dois países da África ocidental em que o povo iorubá predomina. Aproveite que estão observando o mapa para reforçar que a África é um enorme continente formado por 54 países e reúne uma grande diversidade cultural. Permita que os alunos explorem o mapa e observem o nome e a localização de outros países pelos quais demonstrem curiosidade.

Depois de analisarem o mapa, volte às informações do texto e destaque a importância da cultura iorubá na formação cultural do Brasil. Fale sobre a tradição oral dos iorubá, que é preservada até hoje. Verifique se os estudantes estão familiarizados com os *griots* e seu importante papel na transmissão dos ensinamentos da cultura iorubá. Pergunte se a turma se lembra de já ter estudado os *griots* e permita que os alunos expressem o que sabem do assunto.

O povo iorubá

Na região da Nigéria e do Benim, a cultura tradicional predominante é a do povo iorubá. Entre os séculos XV e XIX essa região era denominada Costa dos Escravos e foi um dos maiores centros de tráfico de africanos escravizados para as Américas, inclusive para o Brasil.

Os iorubás são um dos maiores grupos etnolinguísticos da África ocidental, com mais de 30 milhões de pessoas em toda a região. É o segundo maior grupo étnico na Nigéria, correspondendo a aproximadamente 21% da sua população total, e foi um dos grupos trazidos ao Brasil por causa do tráfico de escravizados. Dos quase 5 milhões de africanos que aqui aportaram, aproximadamente a metade era da região da África ocidental.

Originalmente, a cultura iorubá tem tradição oral, ou seja, a tradição e a cultura eram transmitidas oralmente de uma geração para outra. Acredita-se que a língua iorubá seja falada pelos nativos desde 1000 a.C. Em 1850, o bispo Samuel Ajayi Crowther compilou e sistematizou uma gramática da língua iorubá que, apesar de ter sofrido algumas mudanças desde então, hoje em dia é o padrão ensinado nas escolas da região.

Até hoje a tradição oral dos iorubá permanece. Para manter viva a memória desse povo, as lendas e os acontecimentos são passados para as gerações mais novas pelos *griots* e *griottes*, que geralmente são pessoas mais velhas e responsáveis pela preservação e pelos ensinamentos da cultura iorubá.

Gilles Faure/Shutterstock



Para transmitir os mitos iorubás, os *griots* e as *griottes* cantam, utilizam instrumentos musicais tradicionais e fazem uso de expressões faciais e corporais.

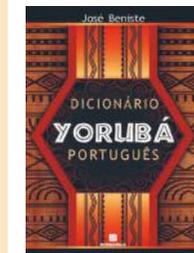
A arte iorubá também é composta de cerâmica, tecelagem, esculturas e confecção de máscaras. Por causa da forte tradição religiosa, a maioria das obras de arte do povo iorubá é feita para honrar seus deuses, os orixás. Esse tema também é trabalhado por Romuald Hazoumê em algumas de suas produções.

etnolinguístico: que se refere, ao mesmo tempo, à cultura e sociedade e à língua.

Minha biblioteca

Dicionário yorubá-português, de José Beniste (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011).

Escrito por um antropólogo, o livro é uma fonte de consulta sobre o idioma iorubá.



Reprodução/Editora Bertrand Brasil

► *Griot* durante contação de história da tradição iorubá para gerações mais novas, em Burkina Fasso, África, 2007.

80 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Material Digital

No **Projeto Integrador "Artes e narrativas afro-brasileiras"**, 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 História.

Texto complementar

As máscaras *Gueledé*, juntamente com as *Egungun* e as *Epa*, são as mais populares entre os iorubá. O festival das *Gueledé* pode ocorrer em honra a uma divindade ou herói cultural, mas a sua função mais tradicional é a de aplacar a *Iyá Nlá* ("A grande mãe") e suas discípulas na Terra ("as mães poderosas"). *Iyá Nlá* é a esposa da divindade *Obatalá* ("O grande pai") e é considerada a "Mãe Natureza", ou seja, "a mãe de todos e a mãe de todas as mães". Por isso, ela representa o princípio maternal na cosmogonia Iorubá,

trazendo em si os atributos de todas as divindades femininas tais como *Iemanjá*, *Oxum* e *Oyá*.

Os motivos esculpidos no topo da máscara estão relacionados a praticamente todos os aspectos da vida e crença dos iorubá. Ocupações profissionais, crítica social e mitos são apenas alguns dos muitos temas tratados nessas obras. Nos dias atuais, por exemplo, o uso de máscaras com representações de motocicletas, aviões e outras tecnologias da vida moderna mostra a capacidade de adaptação desta cultura viva que é a do povo iorubá.

Na língua iorubá, *ori* significa “cabeça”, e *xá*, “iluminação”; assim, *orixá* quer dizer “cabeça iluminada” ou “espírito iluminado”. Os *orixás* têm origem humana; eles são ancestrais africanos divinizados que se manifestam pelas forças da natureza, como a água, o trovão, o vento e o fogo. Quando essas forças se equilibram, produzem uma grande energia: o *axé*. Na tradição africana, em especial entre os iorubás, *Olorum* é o deus supremo, criador das forças da natureza.

Para os adeptos dos cultos africanos, a integração com a natureza é fundamental. Quanto maior for essa força, maior será a ligação dos seres humanos com os *orixás* e com *Olorum*, sendo maior ainda o *axé*.



Reprodução/Conexão da Galeria de Arte Africana Hamill, Massachusetts, EUA.

△ Máscara gelede de madeira pintada.



▷ Ritual gelede, ocasião em que os dançarinos usam máscaras, Benim.

A cultura iorubá espalhou-se pelo mundo, principalmente pelo Brasil, durante a época da colonização. *Nagô* ou *anagô* era o nome que se dava aos negros escravizados que entendiam e falavam a língua iorubá. A Bahia foi a região onde os *nagôs* predominaram.

Apesar das condições em que viviam quando foram escravizados, os iorubás resistiram e muitos de seus descendentes até hoje lutam para perpetuar seus costumes e suas tradições. No Brasil, a principal religião de matriz africana é o *candomblé*, que também cultua os *orixás*.

Pesquisa

 Agora que você já conhece um pouco a arte e a cultura iorubás, forme um grupo com mais três colegas e faça uma pesquisa sobre a influência da cultura iorubá no Brasil. Vejam algumas sugestões de encaminhamento do trabalho:

- 1▶ Reúna-se com o seu grupo e façam um levantamento de informações sobre as características da cultura iorubá.
- 2▶ Com base nesse levantamento, busquem manifestações da cultura e da arte brasileira que foram influenciadas pelos traços da cultura iorubá. Vocês podem pesquisar músicas brasileiras, cantigas, esculturas de artistas brasileiros que tenham características da arte africana, vestimentas, entre outras manifestações.
- 3▶ Busquem fontes confiáveis e usem apenas *sites* oficiais.
- 4▶ Organizem as informações e as imagens que encontrarem e preparem uma apresentação. Seleccionem, juntos, o que for mais importante para compartilhar com a turma.
- 5▶ Vocês podem elaborar cartazes ou *slides* para complementar a pesquisa.
- 6▶ Combinem uma data com o professor para apresentarem um seminário à turma.

▶ Em geral, as máscaras *Gueledé* são compostas por atributos estéticos característicos dos iorubanos. Por exemplo, a figuração dos olhos que aparecem, em geral, vazados e em formato losangular; a representação do nariz (proeminente e triangular), bem como o queixo (em geral afinado) e a maçã do rosto cheia. Observa-se ainda a presença de marcas na face que são chamadas de *escarificações*, indicadores de identidade e hierarquia. Algumas máscaras *Gueledé* trazem uma barba, atributo masculino que pode indicar

poderes especiais quando presente numa figuração feminina. Por isso, geralmente, as máscaras *Gueledé* com esta característica são dançadas à noite e na escuridão.

[...]

BEVLACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. *África em Artes*. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/africa_em_artes.pdf>. Acesso em: 29 set. 2018.

Pesquisa

Incentive os alunos a recorrer à biblioteca para pesquisar a cultura iorubá. Há muitos livros sobre os mitos, a arte, a língua iorubá. Os estudantes também podem começar a busca por informações e livros pela internet. Oriente-os mais uma vez a consultar apenas *sites* confiáveis.

Acompanhe o trabalho dos grupos para esclarecer possíveis dúvidas, orientá-los no processo de pesquisa e verificar como estão se preparando para a apresentação do seminário.

Ao lerem e pesquisarem a cultura iorubá, os alunos estarão desenvolvendo a habilidade EF69AR33, ao analisar aspectos históricos e sociais da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas. Também vão trabalhar a habilidade EF69AR34, ao analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, possibilitando a construção de vocabulário e repertório referentes às diferentes linguagens artísticas.

Texto complementar

A palavra é sagrada

Para o povo iorubá, a palavra é sagrada. Em nossa mitologia, *Olorum* (Deus Supremo) soprou vida nos corpos, então, todas as vezes que falamos, exalamos hálito, hálito sagrado – uma partícula do Criador! Por isso, a palavra tem “*àse*” (vida, força vital). Quando a gente entende o valor filosófico dessa cultura, a gente amplia os horizontes e se aproxima dessas divindades – conta Márcio.

Compreender alguns aspectos da riqueza das religiões de matrizes africanas é o ponto de partida para combater o preconceito, que é fonte da intolerância religiosa.

[...]

Trecho da entrevista concedida ao Por dentro da África pelo professor de cultura iorubá Márcio de Jagun, autor do livro *Yorubá: vocábulo temático do Candomblé*, lançado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ioruba-precisa-ser-reconhecido-como-parte-da-nossa-cultura>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Máscara neutra

Neste momento, após analisarmos as máscaras de Romuald Hazoumè e a presença das máscaras na cultura iorubá e na história da arte africana, buscamos ampliar o repertório dos alunos ao falar do uso das máscaras neutras no teatro. Promova a leitura compartilhada do texto e esclareça eventuais dúvidas dos alunos em relação a dados históricos mencionados ou a palavras e expressões cujo sentido eles não conheçam. Se julgar interessante, retome com a turma o que estudaram sobre a *commedia dell'arte* em anos anteriores.

Texto complementar

Considerações sobre a utilização da máscara neutra na formação do ator

Jacques Copeau foi um dos fundadores da Nouvelle Revue Française e a partir de 1910, tornou-se crítico teatral da revista. Através desse ofício, conheceu o sistema teatral baseado nos papéis de vedetes e os exageros do naturalismo.

Como crítico, rejeitou o naturalismo, corrente estética que prescrevia para a cena a reprodução cinematográfica do real. Copeau afirmava que o naturalismo, por trabalhar com o excesso de detalhes no palco, não exigia do ator o máximo de sua capacidade expressiva e não permitia à plateia explorar ao máximo sua capacidade imaginativa. Copeau rejeitou também o sistema de vedetes que surgiu no século XIX, o teatro de grandes atores com personalidades marcantes.

Afirmava que esses atores eram cabotinos, falsos, estavam preocupados apenas com o sucesso pessoal. Não satisfeito em criticar o que se fazia como teatro, resolveu construir, ele mesmo, uma outra possibilidade para a cena. Defendia que, para realizar uma renovação, era preciso primeiro construir uma escola para formar os novos atores, os quais viabilizariam um novo teatro. Copeau não conseguiu realizar seu projeto nessa ordem, fundando inicialmente o teatro do Vieux-Colombier, em 1913. No projeto de renovação teatral proposto por Copeau, o corpo do ator ocupava um lugar privilegiado.

Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/9800/6739>.
Acesso em: 7 out. 2018.

Máscara neutra

Como vimos ao longo do capítulo, o final do século XIX e o século XX foram épocas de muitas transformações e inovações em vários âmbitos da sociedade, bem como no mundo das artes.

Nesse período, os artistas que pensavam e produziam teatro no Ocidente propuseram mudanças para as artes cênicas. Um dos elementos das artes cênicas que contribuiu para a busca de uma nova teatralidade foram as máscaras.

O uso de máscara no teatro começou no século VI a.C, quando o grego Téspis encenou o deus Dionísio. Na Grécia antiga, a máscara era utilizada principalmente para que os atores representassem os sentimentos, como a alegria e a tristeza.

No século XV, na Europa medieval, surgiram os grupos de teatro itinerantes da *commedia dell'arte*, que se apresentavam em praças públicas e usavam máscaras para representar personagens baseadas nos tipos humanos da sociedade europeia da época.

Ao longo do tempo e da história do teatro ocidental, as máscaras aparecem em diferentes formas e ligadas a diversos personagens. Sempre esteve presente na máscara a ideia de que o ator se transforma e seu comportamento muda quando a usa em cena.

No século XX, em um contexto social e artístico de grandes mudanças, alguns atores e diretores passaram a investigar os efeitos que as máscaras têm sobre os atores e desenvolveram métodos de interpretação e formação de ator a partir da **máscara neutra**.

O francês Jacques Copeau (1879-1949) foi um dos principais profissionais do teatro a estudar a máscara neutra, tornando-a sua principal ferramenta de ensino. Ele propôs rupturas com os modos como o teatro estava sendo feito até então e argumentava que o palco deveria ser o mais neutro possível, para se tornar um espaço onde o elemento de maior importância fosse a presença viva do ator. O ator, por sua vez, também deveria ser neutro, pois, para Copeau, o essencial para a peça de teatro era o texto do dramaturgo.

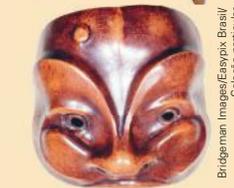
Em 1915 Copeau fundou uma escola para formação de jovens atores profissionais e crianças, iniciando suas experiências com máscaras. Nas aulas, Copeau propunha o uso de máscaras que cobrissem o rosto dos alunos e que não tivessem expressão. Assim, escondendo o rosto, os atores eram estimulados a se expressarem apenas pelos movimentos do corpo.

Jacques Lecoq (1921-1999) foi um professor de teatro, discípulo de Copeau, que tinha a máscara neutra como centro de seu trabalho. Para Lecoq, o aluno deveria se libertar de movimentos condicionados e se tornar um ator-criador, capaz de atuar em qualquer estilo e a partir dos próprios recursos. Segundo Lecoq, a máscara neutra é uma ferramenta que possibilita essa aprendizagem, pois solta as tensões do ator e controla a expressão de seus movimentos.

Apesar de essa máscara ter a característica de ser neutra, ela tem gênero. Existem a máscara neutra feminina e a masculina. Para buscarem a neutralidade, o ator e a atriz precisam aproximar-se dela a partir de suas próprias características (humano, feminino ou masculino). Quem portar uma máscara neutra feminina vai interpretar a mulher e o mesmo vale para o homem.



Bridgeman Images/Easypix, Brasil
Coleção particular



Bridgeman Images/Easypix, Brasil
Coleção particular

Exemplos de máscaras da *commedia dell'arte*, Itália.



Emur/Shutterstock

Exemplos de máscaras neutras.



Reprodução/Arquivo da editora

Máscara neutra feminina.

Máscara neutra masculina.

Experimente

Que tal experimentar uma máscara neutra?

Agora que você conhece a máscara neutra, que tal experimentar interpretar utilizando-a? Primeiro, você terá de fazer sua máscara. Você vai precisar de uma máscara de plástico com o formato de um rosto (pode ser as que são vendidas durante o Carnaval), restos de papel sulfite, cola branca, tesoura com pontas arredondadas, tinta plástica branca, pincel largo, pote com água, pano para limpeza, uma tira de elástico de aproximadamente 20 cm e grampeador, que deve ser utilizado com a supervisão do professor.

- 1▶ Cole os pedaços de papel na máscara de plástico, cobrindo toda a superfície, inclusive os buracos dos olhos e do nariz, se houver. Use bastante cola.
- 2▶ Deixe secar.
- 3▶ Recorte o local dos olhos, usando a tesoura com pontas arredondadas.
- 4▶ Depois, peça ajuda ao professor para grampear o elástico nas laterais da máscara.
- 5▶ Finalmente, pinte a máscara neutra com a tinta plástica branca e deixe secar.

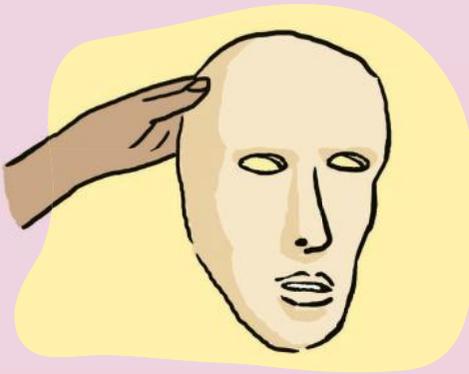
 Com a máscara neutra pronta, que tal participar de um exercício teatral? Enquanto um grupo de alunos se apresenta, o outro será a plateia.

- 1▶ Primeiro coloque a máscara, deixando-a confortável, sem incomodar.
- 2▶ Com os olhos fechados, sinta o contato desse novo rosto que se sobrepõe ao seu: como é a sensação? Há alteração no seu estado corporal e na sua respiração?
- 3▶ Lentamente, abra os olhos e, diante de um espelho, se possível, visualize o conjunto do seu corpo com esse rosto.
- 4▶ Ao comando do professor, agora você vai se expressar usando apenas movimentos do corpo:
 - Imagine que você gosta muito das pessoas da plateia. Olhando para elas, expresse seu carinho e sua afeição.
 - Depois, imagine que você está muito bravo durante uma discussão. Olhe para a plateia e expresse sua raiva.
 - Agora, imagine que você está com comida nas mãos e está com fome. Coma com muita fome.
 - Em seguida, imagine que você está com um pedaço de gelo nas mãos e tem que segurá-lo até ele derreter.
- 5▶ Ao final, vire-se de costas para a plateia e retire a máscara.

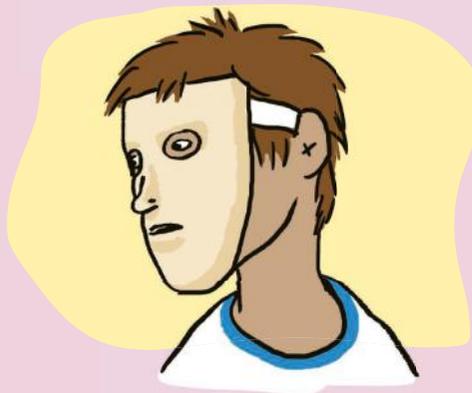
Para concluir

 Depois do exercício teatral, converse com os colegas e com o professor sobre a experimentação. Estas questões podem ajudar a começar a conversa:

- Como foi se expressar usando a máscara?
- Durante o processo, como foi a reação da plateia?
- Você considera ter conseguido expressar bem os sentimentos e as sensações? *Respostas pessoais.*



Ilustrações: Tiago Lucinda/Arquivo de Editora



Experimente

Supervisione atentamente a dinâmica desta atividade, auxiliando os alunos na elaboração das máscaras. É importante que haja um espaço para essa elaboração e também para que as máscaras fiquem reservadas para o processo de secagem.

Para a atividade expressiva, divida a turma em dois grupos, para que um deles seja a plateia. Em seguida, inverta as posições. Ao realizar as atividades com as máscaras neutras, estimule os estudantes a explorar a criação espontânea de personagens.

Nesta dupla de páginas, desenvolvemos a habilidade EF69AR26, ao explorar a máscara neutra, elemento envolvido na composição dos acontecimentos cênicos. Também trabalhamos as habilidades EF69AR29 e EF69AR30, ao possibilitar que os alunos experimentem a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico e que componham improvisações e acontecimentos cênicos.

Sugestão de leitura complementar

BERNARD, Massuel dos Reis. O exercício teatral da máscara neutra com alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação/UFRJ. In: *Teatro: criação e construção do conhecimento*. [on-line], v. 2, n. 2, Palmas/TO, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/download/686/8006/>>. Acesso em: 1º nov. 2018.

O artigo pode ajudá-lo a trabalhar a máscara neutra com os alunos.

**Habilidades da BNCC
(p. 84-85)**

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01) (EF69AR02)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Nesta seção, procuramos estabelecer relações entre os conteúdos de Arte e de outra área do conhecimento. Promova a leitura compartilhada do texto e das imagens, procurando estabelecer relações interdisciplinares com Ciências.

Busque associar os estudos do meio ambiente e da preservação da natureza realizados no componente curricular Ciências ao trabalho de artistas que têm como objetivo ao produzir suas obras discutir e nos fazer refletir sobre o que os impactos socioambientais podem causar na vida das pessoas.

Para as ciências humanas, o desenvolvimento da cultura e a forma como suas diferentes manifestações interagem com o ambiente físico ao redor caracterizam o conceito de meio ambiente. Nesse sentido, o debate acerca da ecologia e da sustentabilidade, ou seja, da maneira ética com que a humanidade utiliza os recursos naturais, sempre esteve, direta ou indiretamente, permeando a história da produção artística.

Desde as primeiras manifestações artísticas do ser humano, na época da Pré-História, já estavam presentes suas relações com a natureza. As pinturas rupestres datadas de cerca de dez mil a 1 500 anos antes de Cristo, apresentam imagens de animais ou cenas de caça e dança (danças que também eram manifestações de rituais que representavam a relação dos seres humanos com a natureza).

O surgimento de tecnologias como a agricultura, os aquedutos e os sistemas de saneamento básico contribuiu para a fixação e o estabelecimento de grandes grupos populacio-

CONEXÕES

Arte e Ciências

Como vimos neste capítulo, existem artistas que se inquietam, analisam e expõem em suas obras questões relacionadas aos impactos socioambientais na vida das pessoas. Outra área de conhecimento que se preocupa com esse assunto são as Ciências.

Em Ciências estudamos a preservação da natureza e descobrimos quanto a poluição faz mal ao meio ambiente e à saúde da população. A fumaça emitida pelos carros, por exemplo, contamina o ar e prejudica a qualidade de vida das pessoas.

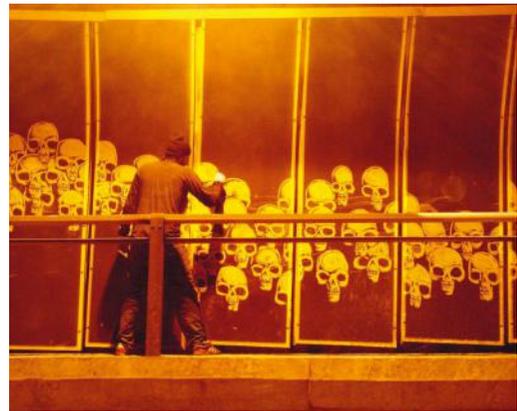
Os gases emitidos pelos automóveis contribuem para o aquecimento global, que é o aumento da temperatura média terrestre causado pelo acúmulo de poluentes na atmosfera. Além disso, o excesso de partículas e gases nocivos lançados pelos carros nos centros urbanos põe em risco a saúde pública. Esse problema é tanto local quanto global, pois afeta os habitantes das grandes cidades e também o planeta.

As emissões de dióxido de carbono são características dos combustíveis à base de carbono, como a gasolina. Esses gases podem causar diversos problemas à saúde dos habitantes.

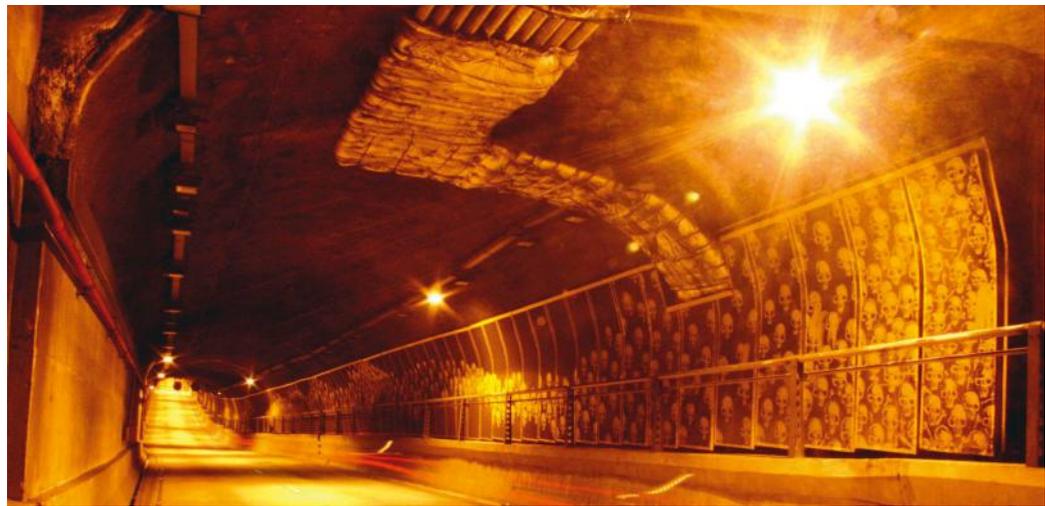
Um dos efeitos da poluição nas cidades é a coloração acinzentada causada pela fuligem que se acumula e cobre os muros e os túneis das cidades.

O artista paulistano Alexandre Orion notou que o túnel Max Feffer, na cidade de São Paulo, tinha originalmente as paredes amarelas, mas com a poluição elas foram se tornando cinzas e até mesmo pretas. Orion percebeu também que, de tempos em tempos, as paredes eram limpas. Então, teve a ideia de interferir nesse processo.

Inicialmente, desenhou com panos úmidos caveiras nas paredes do túnel. Mesmo usando máscaras e outras proteções, o artista ia embora do túnel tonto e enjoado.



Alexandre Orion desenhando com panos úmidos, retirando a fuligem das paredes do túnel Max Feffer, São Paulo (SP), 2006.



Túnel Max Feffer, em São Paulo (SP), repleto de caveiras, 2006.

84 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

nais e mudou significativamente o modo como a humanidade se relacionava com a obtenção dos recursos naturais.

A partir da década de 1960, a arte começou a ter um caráter mais crítico em relação à ação do homem na natureza e aos problemas ambientais. Produziram-se duas vertentes, uma da arte que se propõe a realizar a denúncia desses problemas e outra que se ocupa de sugerir novas relações ambientais.

As obras de Alexandre Orion estudadas neste capítulo são um exemplo de trabalho de denúncia. Com a interven-

ção *Ossário*, o artista tornou evidente os danos causados pela poluição.

Observe com os alunos as imagens do trabalho de Orion e, se julgar oportuno, navegue pelo *site* do artista para que conheçam outras obras dele. No *site* indicado no **Livro do Estudante**, em **Mundo virtual**, há um vídeo que você pode exibir para os alunos. Sugerimos que assista a ele previamente para preparar ideias e argumentos que possam suscitar uma roda de conversa sobre a intervenção *Ossário*.

Entre 2006 e 2011, Orion espalhou caveiras por diversos túneis de São Paulo e criou a intervenção *Ossário*. Toda noite, Orion levava os panos sujos de fuligem para a sua casa e os deixava em um balde de água. Aos poucos, parte daquela fuligem ficava separada no fundo.

Um dia, o artista olhou para aquele material e percebeu que ele representava a cidade. Assim, surgiu o que Orion chama de “poluição mesclada à base acrílica incolor”, uma tinta à base de poluição. Com essa tinta, ele pinta grafites em paredes do mundo todo.



© Alexandre Orion/Arquivo do artista

Sierra Sam, de Alexandre Orion, Rio de Janeiro, 2012 (poluição mesclada à base acrílica incolor, 800 cm x 2900 cm).



Saiba mais

Usar a bicicleta como meio de transporte traz muitos benefícios. Faz bem para a saúde do ciclista, que se desloca pela cidade ao mesmo tempo que pratica uma atividade física, contribui para um trânsito melhor na cidade e ajuda a diminuir a poluição do ar.

Segundo o estudo “Economia da bicicleta no Brasil” realizado em 2018 pelo Laboratório de Mobilidade Sustentável (LABMOB), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a associação Aliança Bike, cada um dos 8 mil brasileiros que usam bicicleta como meio de transporte em vez de sair com o carro deixa de emitir 4,4 kg de CO₂ por ano. Quem não usa o carro e passa a andar de ônibus também contribui para a qualidade do ar que respiramos, evitando lançar na atmosfera 41,9 kg de CO₂ por ano.



Mundo virtual

Para conhecer as pinturas, intervenções, murais e gravuras de **Alexandre Orion**, acesse o site do artista. Disponível em: <www.alexandreorion.com>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Criando laços

Os resíduos da vida na cidade e na sociedade industrial são fonte de inspiração para diversos artistas. Conheçamos dois deles: Romuald Hazoumê e Alexandre Orion. Agora, você pode pesquisar outros artistas que utilizam resíduos e descartes para construir suas obras e, a partir daí, preparar um estudo sobre esses materiais. Veja algumas sugestões sobre como realizar esta atividade.

- 1 Forme um grupo com mais três colegas. Juntos, comecem a pesquisa procurando um artista cujo trabalho envolva materiais reutilizáveis ou resíduos.
- 2 Escolhido o artista, reúnam informações sobre ele. Vocês podem pesquisar o problema ambiental que o artista questiona, qual a sua técnica e que obras produz.
- 3 Durante a pesquisa, tenham bastante atenção com as fontes usadas e verifiquem se elas são confiáveis.
- 4 Com as informações em mãos, façam um estudo sobre o impacto que o resíduo ou material reutilizável usado pelo artista que vocês selecionaram causa no ambiente quando é descartado indevidamente. Por exemplo, se o artista usa recipientes plásticos em sua produção, quais as consequências do descarte do plástico na natureza?
- 5 Tentem descobrir como é realizado o descarte desse material na sua região. Organizem os dados do seu estudo e decidam sobre como querem relatar suas descobertas. Vocês podem elaborar um relato em forma de texto, texto com ilustração, cartaz ou registro fotográfico, por exemplo.
- 6 Na data combinada com o professor, todos os grupos devem apresentar os estudos que fizeram.

▶ Leia com os alunos o texto que consta no **Livro do Estudante**, em **Saiba mais**. Coloque na lousa os dados levantados pelo estudo “Economia da bicicleta no Brasil” que estão no texto. Peça aos estudantes que interpretem essas informações e digam o que entenderam. Pergunte para a turma: “Quem usa bicicleta para se locomover?”; “Na sua família, como as pessoas se locomovem?”; “Usam transporte público?”. Permita que os alunos se expressem e promova uma conversa sobre o assunto.

Você pode complementar a discussão com mais informações. Por exemplo, na última Conferência Mundial do Clima, ocorrida

em 2016 em Genebra, na Suíça, foi adotado um novo acordo entre 195 países com o objetivo de reduzir a emissão de gases poluentes. Nessa ocasião, o Brasil comprometeu-se a diminuir em 37% até 2025 e em 43% até 2030. A população pode ajudar o Brasil a cumprir esse acordo utilizando menos o carro e mais bicicleta e transporte público.

Caso muitos alunos da turma utilizem a bicicleta como meio de transporte, também pode ser interessante aproveitar esse momento para consultar com eles as leis do Código Brasileiro de Trânsi-

to (Lei n. 9.503/1997) que se aplicam aos ciclistas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9503.htm>. Acesso em: 9 nov. 2018.

Nesta seção, os estudantes podem trabalhar a habilidade EF69AR31, ao relacionar práticas artísticas às diferentes dimensões da vida, assim como a habilidade EF69AR02, ao analisar o estilo visual da obra de Alexandre Orion, contextualizando sua produção no tempo e no espaço. Também trabalham a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar uma nova forma de arte visual relacionando esses aspectos à habilidade do componente curricular Ciências, que permite discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental.

Criando laços

Oriente os estudantes na atividade proposta. Acompanhe a busca dos grupos pelo artista que será estudado analisando com eles algumas opções. Você pode apresentar para a turma artistas que tenham um trabalho que envolva materiais reutilizáveis ou mostrar caminhos para que os alunos possam encontrar obras que tratam desse assunto. Suas indicações devem servir de sugestões ou ponto de partida para a pesquisa e a escolha que os estudantes farão. Eles não precisam seguir o que for apresentado.

Verifique as fontes que os alunos estão usando e sempre recomende que pesquisem em sites confiáveis.

Quando os grupos estiverem na etapa de descobrir como um determinado material ou resíduo é descartado na região onde vivem, auxilie-os na pesquisa local. Incentive-os a entrevistar pessoas da comunidade para reunir informações, orientando-os em relação às medidas de segurança necessárias nesse tipo de situação. Ajude-os a escolher as pessoas com quem falar e a elaborar as perguntas que farão. Os estudantes podem conversar com moradores e com autoridades locais, como vereadores ou o subprefeito.

**Habilidades da BNCC
(p. 86-89)**

Artes visuais

Elementos da linguagem
(EF69AR04)

Materialidades
(EF69AR05)

Processos de criação
(EF69AR06) (EF69AR07)

Sistemas da linguagem
(EF69AR08)

A atividade proposta nesta seção retoma habilidades e conteúdos vistos neste capítulo, além de resgatar os produtos dos exercícios anteriores, que serão expostos na mostra de artes visuais.

Os alunos vão criar uma exposição de arte coletiva e escolher um tema relacionado a problemas sociais decorrentes de problemas ambientais. Em grupos organizados por temática – um dos problemas relacionados aos impactos socioambientais –, eles vão escolher e, se necessário, rever os trabalhos feitos anteriormente, dando-lhes melhor acabamento ou mesmo transformando-os, se for o caso. Além disso, após a realização da exposição, vão exercer o papel de críticos para analisarem o trabalho, desde a escolha do tema e do local até suas impressões sobre as obras.

Passe de grupo em grupo para verificar a adequação da relação obras/temática e oriente-os em suas dúvidas pontuais.

A proposta demanda sua participação como orientador do trabalho, ajudando os alunos a solucionar possíveis problemas durante o planejamento e a elaboração da exposição e das obras. Deixe-os livres para decidir o tema, os materiais que querem utilizar e como querem apresentar os trabalhos.

Para começar, apresente a proposta desta seção aos alunos e auxilie-os em cada etapa. Uma questão importante nesta atividade é a vinculação entre a escolha dos trabalhos já feitos e aquilo que os alunos querem expressar na exposição. Para escolherem, suas obras e analisarem os trabalhos dos colegas, os estudantes desenvolvem a

Neste capítulo, vimos obras que abordam problemas sociais ligados a impactos ambientais. Conhecemos o trabalho de Romuald Hazoumè e de outros artistas contemporâneos africanos e percebemos a diversidade cultural na África. Notamos o quanto a arte está relacionada à vida, seja no tema escolhido pelo artista que retrata um problema de todos, seja no jeito de ser produzida, individual e coletivamente, seja nas exposições coletivas elaboradas por museus e instituições de arte que reúnem diferentes trabalhos.

Com as experimentações e produções que você fez neste capítulo, que tal organizar uma exposição de arte coletiva? A proposta é que você trabalhe com os colegas e, juntos, busquem organizar e expor todas as obras realizadas com o tema impacto socioambiental, como o aquecimento global, a poluição ambiental, animais em extinção, etc.



Cascata gerada pelo derretimento de gelo no arquipélago de Svalbard, na Noruega, 2013.



Queimada na Floresta Amazônica, Rio Branco (AC), 2016.



Poluição do ar na cidade de São Paulo (SP), 2017.



Lobo-guará, espécie ameaçada de extinção.

Segue uma sugestão de encaminhamento que pode ajudá-los a desenvolver a exposição.

Etapa 1

Organização do grupo

- 1▶ Forme um grupo com mais sete colegas. Juntos, vocês vão produzir uma exposição com os trabalhos criados ao longo do capítulo.
- 2▶ Dê preferência a colegas que tenham escolhido temas parecidos com os seus.

86 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

habilidade EF69AR04, ao analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento, etc.). Também desenvolvem a habilidade EF69AR05, ao experimentar diferentes formas de expressão artística.

É importante que os estudantes reflitam e considerem a escolha dos trabalhos a serem agrupados para a exposição. Para isso, os grupos devem ser organizados por temas, como aquecimento global, extinção de animais, poluição, etc.

Participando dessa atividade, os estudantes trabalham a habilidade EF69AR06, ao 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 alternativos. Além disso, eles desenvolvem a habilidade EF69AR07, ao dialogar com princípios conceituais e processos de criação nas suas produções visuais.

Converse com os alunos que serão os curadores da exposição e oriente-os sobre o planejamento do espaço. Peça que ▶

Organização das funções

Para uma exposição de arte acontecer, além dos artistas e suas obras, é necessário que haja um curador e um produtor. Veja quais são as funções desses dois profissionais:

- **Curador:** geralmente, é quem organiza a exposição. É responsável por pensar toda a exposição e precisa analisar desde o local ideal para a sua realização até como as obras devem estar dispostas nesse lugar. Isso porque o curador tem como principal desafio potencializar os significados das obras de arte, criando relações entre elas e também entre as obras e o espaço em que estão expostas. Uma mesma exposição pode ter mais de um curador, trabalhando, assim, em equipe.
- **Produtor:** é a pessoa encarregada de providenciar o que for necessário para que a exposição aconteça. Os produtores são responsáveis pelo transporte das obras de arte, pela preparação do espaço expositivo e pela montagem da exposição. Eles sempre trabalham em conjunto com os curadores e com os artistas porque é na montagem que se define como as obras serão dispostas. Os produtores precisam criar soluções para que a exposição fique como foi planejada e sem pôr as obras de arte em risco.

Organização do tempo e montagem da exposição

- 1▶ Com o tema para a produção das obras e da exposição definido e as tarefas divididas, delimitem um prazo para cada etapa do trabalho.
- 2▶ Vocês podem, por exemplo, considerar como etapas iniciais:
 - **curadores:** escolher opções de espaço na escola para a exposição.

Tiago Lacerda/Arquivo da editora



- ▶ imaginem um trajeto que os visitantes percorrerão e pensem como será a entrada, o percurso e o final da exposição. Assim eles podem decidir com os artistas onde e como cada obra será colocada. Também devem analisar os possíveis ângulos para observação das obras. Atuando em funções diferentes nesse projeto, os alunos desenvolvem a habilidade EF69AR08, ao diferenciar as categorias de artista, produtor cultural e curador e estabelecer relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.

Os estudantes precisam 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.

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 da exposição e das obras.

Durante as atividades, incentive os alunos a dialogar sobre o processo de escolha e a analisar os trabalhos de outros colegas, sempre de forma respeitosa e construtiva. Com esse diálogo, os estudantes também podem visitar suas produções e aprimorar suas ideias e seus processos criativos em artes visuais.

Fio da meada

O boxe **Fio da meada** permite que os alunos possam acompanhar a evolução das atividades desenvolvidas durante a unidade, além de retomar a pergunta norteadora e de antecipar as etapas do projeto seguinte.

Organize os alunos em pequenos grupos para que leiam juntos os tópicos que indicam o que estudaram. Esse é um momento de sistematização dos conteúdos, atividades e propostas do capítulo. Propicia à turma identificar as relações entre o que estudaram e o que produziram associando as suas aprendizagens e a ampliação de seus repertórios.

A partir da sistematização dos conteúdos, os estudantes podem avaliar as produções de seus portfólios. Ao propor a leitura em grupo do tópicos do boxe, peça que, nos grupos, cada integrante destaque o que considerou mais significativo em relação a cada item, apontando, por exemplo: o que lhe chamou mais a atenção e por quê; quais os dados, as informações e os conhecimentos mais significativos para eles; se sua visão ou opinião sobre as questões sociais se ampliou ou foi modificada pelo estudo do tópico; como acham que as questões discutidas em cada item se relacionam com a pergunta central da unidade, etc. Peça que tomem anotações durante as conversas.

- **produtores:** buscar autorização dos responsáveis da escola para que a exposição aconteça.



Tiago Lacerda/Arquivo da editora

- **artistas:** rever suas obras e, se necessário, melhorá-las em relação a acabamento, por exemplo.

Etapa 4

Exposição

- 1 Com os colegas e sob a orientação do professor, escolha uma data para a apresentação e planejem o evento.
- 2 Vocês podem convidar as outras turmas e os professores da escola, assim como os familiares e a comunidade escolar, para prestigiarem a exposição coletiva.

Etapa 5

Registro

- 1 Organizem-se para gravar o processo de montagem e a exposição em vídeo.
- 2 Transfiram o material gravado para um CD ou DVD e arquivem essa experiência em seus portfólios.
- 3 Vocês também podem fotografar as etapas e arquivar as fotos nos portfólios.



Tiago Lacerda/Arquivo da editora

Na retomada do portfólio os estudantes podem refletir acerca de seus percursos, assim como avaliarem suas aprendizagens. Para responderem às questões propostas, eles devem se apoiar nas anotações e nos portfólios.

A partir das perguntas do **Livro do Estudante**, os alunos devem identificar quais eram seus conhecimentos sobre as artes visuais, seus pontos de vista e suas relações como produtores de trabalho com os elementos desta linguagem e como se veem agora. Você pode propor que organizem alguns de seus trabalhos

do portfólio sobre as mesas, para identificarem pontos de suas trajetórias: “O que mudou na minha produção?”; “O que os estudos e atividades propostos neste capítulo trouxeram de novo às minhas produções?”; “Como as obras estudadas me influenciaram?”; “Como os temas trabalhados nestas atividades se relacionam com os meus interesses e minhas pesquisas pessoais nas artes visuais?”.

Peça aos alunos que anotem em seus cadernos os principais pontos de suas reflexões e análises. Em seguida, auxilie-os na

Troca de ideias

- Ao se organizarem para realizar uma exposição de arte coletiva, você e seus colegas precisaram dividir as tarefas. Você conseguiu perceber a importância de cada profissional na produção desse trabalho?
- Agora, depois de verem a exposição pronta, vocês exercerão o papel de crítico de arte. Crítico é a pessoa que analisa e julga tanto obras de arte individualmente quanto exposições de arte como um todo. Reflitam sobre a exposição e, individualmente, escrevam um texto crítico expondo suas impressões sobre as obras, analisando a escolha de materiais, as formas e os conceitos das produções artísticas, as escolhas dos curadores acerca do tema e da disposição do espaço expositivo.



Fio da meada

O que vimos

A pergunta que tem orientado nossos estudos nesta unidade é **A arte revela questões sociais?** Ela é o tema do nosso Projeto de Trabalho. No percurso que fizemos até aqui estudamos que:

- a África é o 2º continente mais populoso do mundo formado por 54 países. Lá vivem cerca de 900 milhões de pessoas;
- a arte africana é rica, diversa e tem uma história longa, com civilizações antigas e poderosas;
- por causa de sua história, os africanos tiveram de lutar para preservar sua cultura e arte;
- atualmente, existem artistas visuais africanos que fazem parte do campo da arte contemporânea;
- muitos artistas africanos, como Romuald Hazoumè, expressam o que sentem e pensam sobre os problemas sociais e ambientais de sua comunidade por meio de obras de arte;
- as obras de arte visual tem bidimensionalidade e/ou tridimensionalidade;
- a materialidade de uma obra de arte visual expressa o sentimento e o pensamento dos artistas;
- é possível criar obras de arte com materiais não artísticos;
- artistas visuais utilizam a linguagem artística para expor problemas e críticas acerca de aspectos sociais que os inquietam.

É hora de retomar o portfólio

Relembre o que foi estudado e reflita sobre o seu processo de aprendizagem retomando os registros e as produções do seu portfólio. Depois de fazer essa análise, elabore um texto contando o que aprendeu. Você pode usar as questões a seguir como ponto de partida:

- 1▶ O que você aprendeu a respeito das artes visuais neste capítulo?
- 2▶ Você ficou satisfeito com as suas produções artísticas? Você considera que as suas produções artísticas expressam suas opiniões, sentimentos e emoções? Por quê?
- 3▶ Quais foram suas maiores dificuldades no decorrer do capítulo?

O que vem por aí

Para finalizar o nosso projeto, vamos explorar uma obra de arte criada a partir de elementos de várias linguagens, como arte visual, dança ou teatro. A seguir, no fechamento da unidade, estudaremos e experimentaremos:

- intervenções urbanas que abordem o tema dos problemas sociais;
- vida e obra de artistas que, com seus trabalhos, discutem problemas sociais;
- elementos de uma intervenção;
- criação de intervenção urbana.

- ▶ Os alunos avaliam o uso dos elementos constitutivos das artes visuais, reconhecendo suas estratégias de pesquisa e produção?
- 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 e crítica acerca das relações de poder no contexto social?

Para finalizar, faça a leitura coletiva dos tópicos listados no item **O que vem por aí**. Pergunte aos alunos se, a partir da leitura, eles imaginam outros itens possíveis para serem somados 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.

- ▶ 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 bimestre, analisando os portfólios e a participação em sala a partir dos seguintes critérios observáveis:

- Os alunos reconhecem e distinguem os elementos constitutivos das artes visuais e os conceitos abordados acerca da arte contemporânea?

- Os alunos reconhecem e valorizam a diversidade de manifestações culturais, especialmente na África?
- Os alunos estabelecem relações entre as poéticas contemporâneas e suas características e os diferentes contextos em que estão inseridas?
- Os alunos identificam e refletem acerca das referências e críticas sociais presentes no trabalho de Romuald Hazoumè?
- Os alunos usam os elementos constitutivos das artes visuais em suas produções, mobilizando repertório variado de recursos de composição visual de forma autoral?

Unindo as pontas

A arte revela questões sociais?

Habilidades da BNCC
(p. 90-91)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)
(EF69AR02)

Artes integradas

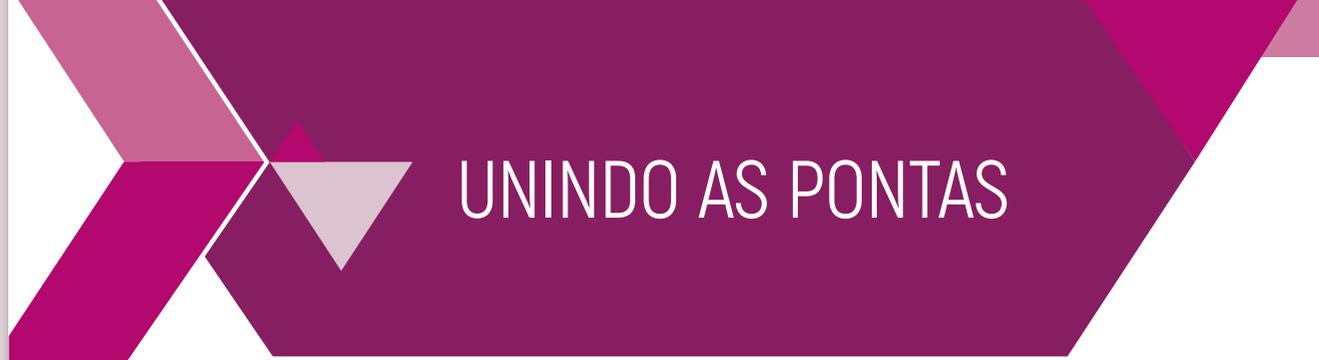
Contextos e práticas
(EF69AR31)

Ao retomar os conteúdos abordados nesta unidade, procure destacar a diversidade de produções e manifestações já estudadas. Reveja com os alunos desde elementos e tradições da cultura indígena e da cultura africana até artistas contemporâneos, que elaboram análises e críticas sociais em suas obras, incorporando tanto aspectos tradicionais como recursos e processos ligados à arte contemporânea, que também se fundamenta historicamente, mesmo que pela ruptura, nas escolas artísticas europeias.

Esta é uma oportunidade para destacar que, ao estudarmos arte e especialmente suas relações com as circunstâncias em que ela é produzida, é necessário que tenhamos abertura para todos os tipos de manifestações, referências e culturas. Do ponto de vista da ampliação dos estudos e de repertório, o que mais nos interessa é a diversidade de situações e contextos, de artistas e processos de criação.

Para a leitura do texto, organize os estudantes em grupos. Ele apresenta uma breve retomada do que foi estudado nos dois capítulos da unidade, destacando a relação desses conteúdos com a pergunta norteadora: **A arte revela questões sociais?** A partir dessa questão, serão realizadas as pesquisas, os processos e as produções desse fechamento.

Peça a cada grupo que elenque, além do que está destacado no próprio texto, outros aspectos importantes sobre as questões que permeiam as relações da arte com os contextos sociais, especialmente as que apareceram nas pesquisas e nos grupos de discussão que realizaram ao



UNINDO AS PONTAS

A arte revela questões sociais?

Nesta unidade, descobrimos que a arte pode expressar ideias e sentimentos sobre os problemas sociais de nossa comunidade e suas causas, despertando emoções e reflexões no público.

Vimos que algumas danças indígenas brasileiras, em especial a dos Pataxó, fazem parte de manifestações tradicionais coletivas, como a Festa das Águas. Mas, ao convidarem os não indígenas para apreciar essa dança e conhecer sua cultura, os indígenas também buscam promover um diálogo cultural e fazer um alerta sobre as questões socioambientais.

Também vimos que muitos artistas visuais hoje em dia utilizam materiais descartados, chamando a atenção para questões sociais decorrentes do descarte indevido de lixo. Ao mesmo tempo, valorizam as culturas tradicionais, recriando práticas ancestrais. É o caso de Romuald Hazoumè, que faz um alerta para os problemas que a escassez de combustível pode trazer para uma região que convive historicamente com problemas sociais, econômicos e políticos.



Indígenas pataxós da aldeia Imbiruçu participando da dança da Festa das Águas, Carmésia (MG), 2011.



△ Kirikanta, de Romuald Hazoumè, 1995 (máscara de galão de plástico, cabelo sintético, búzios, cobre, 28 cm x 13 cm x 22 cm).

90 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

longo dos estudos dos dois capítulos da unidade. Nesta dinâmica, eles devem compartilhar as questões levantadas por eles nas atividades citadas para que compartilhem e colaborem uns com os outros na reflexão sobre o tema da unidade. Ao final, no momento da socialização, solicite aos grupos que compartilhem os principais pontos levantados em suas conversas.

Como vimos, quando nos interessamos pelos problemas sociais que afetam nossa comunidade, é importante buscar a história desses problemas, pois, muitas vezes, um problema local pode estar relacionado a um problema global, que envolve outras pessoas, culturas e lugares.



Indígena pataxó pesquisando no computador em escola da Aldeia Barra Velha, Porto Seguro (BA), 2014.



Público durante visita ao Museu Afro Brasil, São Paulo (SP), 2018.

Conhecendo melhor a História, é possível não só pensar em soluções mas também evitar a repetição dos erros do passado. Em outras palavras, a saída para um futuro melhor passa pelo estudo do nosso passado. Então, como a arte pode nos ajudar a ver os problemas do presente e a entender o que houve no passado para propor novas soluções?

A arte tem um recurso muito interessante: o **estranhamento**, que, como o próprio nome diz, provoca no espectador certo mal-estar e um olhar mais atento. Dessa forma, é possível fazer as pessoas refletirem sobre o que estão vendo e desafiá-las a compreender melhor o que o artista quis expressar.

É pensando dessa forma que uma artista brasileira vem fazendo o público refletir ao levar sua arte para diversos países. Vamos conhecer seu trabalho?



Menino em contato com escultura de gelo da obra *Monumento mínimo*, de Nêlé Azevedo, exposta em Florença, Itália, 2008.

Este fechamento trata de trabalhos de intervenção artística no espaço urbano, o que leva a reflexões acerca do papel social e político da arte e sobre as formas de ocupação e integração no espaço público. Procure conversar com os estudantes sobre o direito à cidade e ao espaço público como exercício da cidadania, pensando nas possibilidades que cada um tem de ocupar espaços e interagir com os demais cidadãos.

Nesta dupla de páginas, buscamos levar o estudante a desenvolver a habilidade EF69AR01, ao começar a apreciar e analisar a obra de Nêlé Azevedo, 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. Também iniciamos o trabalho com a habilidade EF69AR02, promovendo a pesquisa e a análise da obra da artista, que será contextualizada posteriormente. Por fim, começamos aqui a relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética abordando, assim, a habilidade EF69AR31.

Habilidades da BNCC
(p. 92-99)

Artes visuais

Contextos e práticas (EF69AR01) (EF69AR02)

Materialidades (EF69AR05)

Artes integradas

Contextos e práticas (EF69AR31)

Antes de iniciar a conversa sobre intervenções urbanas, procure estimular os estudantes a pensar sobre lugares da cidade por onde eles circulam e sobre questões que esses locais suscitam. Por exemplo, uma praça descuidada e pouco frequentada, uma rua muito movimentada, um ponto de ônibus mal iluminado, uma ciclovia que viabiliza o transporte alternativo. Para dar continuidade à reflexão, solicite aos estudantes que escrevam os locais e as questões em cartões e coloque-os em um saquinho. Divida a turma em grupos de 3 ou 4 estudantes e peça que sorteiem um cartão. A partir do local e do questionamento, cada grupo deve pensar em pelo menos dois comentários sobre o espaço e a questão, seja propondo soluções, seja com ideias que revelem claramente os benefícios desses locais para a população.

Para finalizar a proposta, apresente a intervenção urbana realizada por Néle Azevedo em São Paulo. Procure dialogar com os estudantes perguntando sobre o lugar, as questões que ele provoca, convidando-os a interpretar a obra realizada pela artista.

Comente com os estudantes que na cidade pode existir arte em toda parte: esculturas, monumentos, prédios históricos e arquiteturas modernas que fazem parte da paisagem urbana. Mas há também artistas que utilizam o espaço público para apresentar suas criações, ou seja, eles se apropriam de lugares do dia a dia, interferindo na rotina dos transeuntes de forma inusitada, para transformar locais públicos em lugares de apresentação e circulação da arte.

Para que os estudantes compreendam o caráter artístico e o processo de *Monumento mínimo*,

MAIS PERTO

A arte de Néle Azevedo

Observe a imagem a seguir. Ela retrata a intervenção urbana *Monumento mínimo*, da mineira Néle Azevedo (1950-). Nesse trabalho, a artista usa esculturas de gelo, com no máximo 20 centímetros de altura, que ficam expostas ao ar livre e derretem em aproximadamente meia hora.



Intervenção urbana é uma ação artística realizada em um espaço público da cidade, como praças, ruas e avenidas. Uma intervenção pode ter elementos de várias linguagens artísticas, como artes visuais, audiovisual, música, dança e teatro.



Monumento mínimo, de Néle Azevedo, em frente ao Theatro Municipal de São Paulo (SP), 2005.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- Que sensações a obra *Monumento mínimo* provoca em você? Você gosta dela ou não gosta? Por quê?
- Que materiais costumam ser utilizados na elaboração de uma escultura?
- Na sua opinião, qual foi a intenção da artista ao usar gelo nessa obra? **Respostas pessoais.**



⚠️ Detalhe da obra *Monumento mínimo*.

92 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

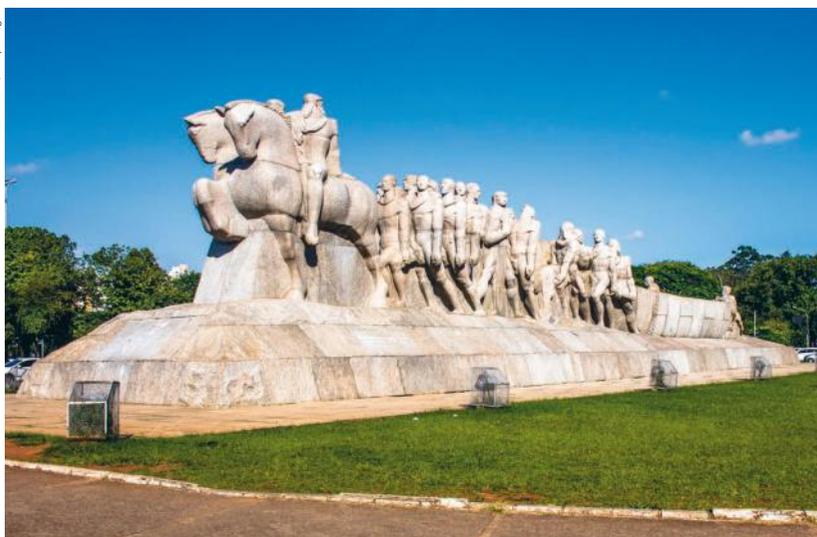
nimo, estenda a conversa sobre as intervenções urbanas: diga que a esse tipo de trabalho artístico chamamos intervenção urbana. Essas intervenções podem ser de teatro, dança, música, *performance* ou artes visuais. As intervenções artísticas normalmente são realizadas no espaço urbano, nas ruas da cidade. Por isso, são conhecidas como intervenções urbanas. São manifestações que interagem com o espaço preexistente, ou seja, os artistas precisam conhecer ou escolher o lugar onde o trabalho será realizado, estudá-lo, e a partir dele criar uma proposta de interação com o espaço.

As intervenções artísticas têm por objetivo propor novas experiências com a cidade, para que as pessoas estabeleçam relações mais comprometidas e menos automáticas com os lugares por onde passam e que frequentam todos os dias.

O fato de as intervenções modificarem, mesmo que temporariamente, os lugares por onde os habitantes da cidade circulam faz com que os modos de agir na cidade também se transformem, o que dá a esse tipo de manifestação um caráter político, pois convida toda e qualquer pessoa a pensar e discutir sobre a cidade.

A proposta de Nêle Azevedo nessa obra é representar o inverso do que se entende por monumento. Quando pensamos em um monumento, geralmente vem à nossa mente uma escultura de grandes proporções, que homenageia um herói ou uma autoridade e integra-se à paisagem de forma duradoura.

Alf Ribeiro/Getty Images



▶ O Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret (1894-1955), 1954. Localizado em frente ao Parque do Ibirapuera, na praça Armando Salles de Oliveira, em São Paulo (SP), o monumento representa um período da nossa história em que os bandeirantes e imigrantes europeus escravizaram os indígenas brasileiros. Foto de 2017.

A obra *Monumento mínimo* é composta de peças bem pequenas que representam o anonimato e não homenageiam nenhuma pessoa em especial. Nela, a artista pretendeu expressar o que pensa e sente sobre a pessoa comum, desconhecida, que enfrenta com coragem o dia a dia. Em vez dos materiais convencionais e resistentes, como pedra e metal, Nêle usa o gelo, que derrete devagar, remetendo à própria fragilidade da vida humana.

Palavra de artista

“Encontrei nos monumentos públicos uma síntese de minha inquietação: a celebração histórica muito longe do sujeito comum. Busquei uma conciliação entre a esfera pública e a esfera privada, entre o eu subjetivo e a cidade. Assim, propus o *Monumento mínimo* como um antimonumento, subvertendo uma a uma as características dos monumentos oficiais. No lugar da escala grandiosa, largamente utilizada como ostentação de grandeza e poder, propus uma escala mínima. No lugar do rosto do herói da história oficial, uma homenagem ao observador anônimo, ao transeunte, numa espécie de celebração da vida, do reconhecimento do trágico, do heroico que há em cada trajetória humana. E no lugar de materiais duradouros, propus as esculturas em gelo que duram cerca de trinta minutos. Elas não cristalizam a memória, nem separam a morte da vida, mas ganham fluidez, movimento, e resgatam uma função original do monumento: lembrar que morremos.”

AZEVEDO, Nêle. Entrevista para Luciana Tonelli. Nêle Azevedo: arte e espaço urbano. *Goethe-Institut Brasilien*, fev. 2013. Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/mag/20968261.html>>. Acesso em: 6 set. 2018.

Desde 2005, *Monumento mínimo* vem percorrendo diferentes cidades do mundo. Na primeira vez que a artista organizou essa intervenção, colocou trezentas esculturas na praça da Sé, na cidade de São Paulo, em abril de 2005. Já em novembro daquele mesmo ano, expôs nas escadarias do Theatro Municipal de São Paulo seiscentas esculturas.

UNINDO AS PONTAS < 93

Sugestão de site

Para ampliar o repertório dos estudantes, você pode mostrar outros exemplos de intervenções. As intervenções do artista Antony Gormley instigam o público a refletir sobre as relações que as pessoas têm com os lugares em que vivem. Em muitas de suas propostas, o artista cria esculturas de figuras humanas em tamanho natural e as instala em espaços públicos, às vezes impossíveis de se alcançar. O ato de colocar as figuras humanas em lugares em que podemos circular e em outros inacessíveis e distantes perturba pela escala, nos sentimos grandes e pequenos, acompanhados e só no ambiente em que moramos. Caso julgue pertinente, visite a página de Antony Gormley e apresente suas obras. Disponível em: <www.antonygormley.com>. Acesso em: 9 nov. 2018.

Converse com os estudantes a respeito dos monumentos brasileiros: “Quais monumentos brasileiros vocês conhecem?”; “Em quais cidades eles ficam?”; “Como as populações dessas cidades os reconhecem?”; “A que personagens ou momentos da história do Brasil esses monumentos fazem referência?”; “De que forma eles são homenageados pelos monumentos?”.

Aproveite para analisar e discutir com os alunos o papel dos monumentos na construção das identidades nacionais: “Que valores sociais e políticos podem ser afirmados por meio de um monumento?”; “Como isso influencia a maneira como uma população vê a história de nosso país?”.

Ao conhecer a obra de Nêle Azevedo e refletir sobre os monumentos brasileiros, os alunos dão continuidade ao trabalho com a habilidade EF69AR01, ao prosseguir com a análise da intervenção urbana, para ampliar o repertório sobre as práticas artístico-visuais. Também desenvolvem a habilidade EF69AR02, ao analisar a intervenção urbana, contextualizando-a no tempo e no espaço. Além disso, seguem desenvolvendo a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Material Digital

A Sequência Didática 3 “Monumentos e memória coletiva”, do 2º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Assista ao vídeo “Coletivos de intervenção” com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 2º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

Deixe que os alunos manifestem suas impressões acerca das propostas de intervenção no espaço urbano. Eles podem apontar questões, como: “Mas isto é arte? Para que serve isto?”. E outras que revelem um estranhamento em relação às propostas da arte contemporânea. Ao falar sobre intervenção artística e ocupação de espaços públicos, destaque temas como a democratização do acesso à arte e à cidade.

Quando os estudantes conhecerem um pouco mais sobre as potencialidades das intervenções urbanas, retome com eles as conversas anteriores acerca dos lugares da cidade e as questões correspondentes. Cada grupo apresenta para a turma suas ideias de intervenção, abrindo um debate, orientado e coordenado pelos próprios estudantes a partir de seus registros da aula anterior. Após a apresentação dos grupos, solicite um levantamento de ideias de intervenção para os locais apresentados, anotando na lousa todas as propostas. Cada grupo registra a sistematização realizada pelo professor para que seja retomada posteriormente.

Ao apreciar as imagens desta seção com os estudantes, estimule-os a observar com atenção os trabalhos e as intervenções da artista e a levantarem hipóteses acerca de qual impacto esses trabalhos podem ter causado e como o público se relacionou com cada um deles. Faça perguntas, como: “Como vocês reagiriam ao se deparar com esta obra?”, “Quais significados podemos atribuir a estas ações e intervenções?”, “Como vocês acham que as pessoas reagiram ao ver essas intervenções?”, “Qual é a diferença entre uma intervenção urbana e um trabalho de arte exposto em um museu?”.



Maya Hiti/AP Photo/Glow Images

Monumento mínimo, de Nêle Azevedo, em Gendarmenmarkt, uma praça de Berlim, Alemanha, 2009.

Em setembro de 2009, as esculturas de Nêle ganharam tom de protesto. Em parceria com o World Wildlife Fund (WWF), uma organização não governamental voltada para a preservação do meio ambiente, Nêle expôs mil esculturas em uma praça de Berlim, na Alemanha. Sob o forte calor do verão daquele ano, as esculturas derreteram rapidamente, chamando a atenção da população para as mudanças climáticas e o aquecimento global.

Com as intervenções de *Monumento mínimo*, Nêle realiza uma obra de **arte efêmera**, que causa admiração pelos diversos países que percorre e estabelece uma relação com o público que extrapola a apreciação. A população local e as pessoas presentes no momento da intervenção participam da montagem da obra e da construção de todo o processo.

Em cada cidade que recebe sua obra, Nêle busca voluntários para trabalhar na produção das esculturas. Como são centenas de esculturas, a artista conta com a colaboração de muita gente. Dessa maneira, provoca uma composição coletiva do trabalho e envolve as pessoas da região, aproximando-as na concepção da sua arte. Isso faz com que a obra passe a ter mais sentido localmente.

Arte efêmera é um conceito que define as obras de arte que não têm o objetivo de serem eternas ou duráveis, diferentemente de um quadro, por exemplo, que continua existindo depois de pintado. Como a arte efêmera tem duração breve, para que persista no tempo, deve ser registrada por meio de fotos, filmagens ou textos escritos.



Carolina Ferreira/Azevedo/Arquivo da artista

Público ajudando na montagem da intervenção *Monumento mínimo* no Paço das Artes, em São Paulo (SP), no evento de encerramento das atividades da instituição. Foto de 2016.

94 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

No momento de colocar as esculturas na escadaria ou em outro local em que serão expostas, a artista pede a participação e a colaboração de quem estiver próximo. Cria-se, assim, um vínculo maior entre o público e a obra. Ao ser também responsável por organizar as esculturas no espaço escolhido pela artista, o público deixa de ser apenas espectador e passa a participar ativamente na construção do *Monumento mínimo*.

Durante e após a montagem, o público acompanha as esculturas de gelo derretendo e, quando a escultura acaba e resta apenas a água escorrida pelo chão, a obra passa a existir na memória de quem a viu e nas fotos e vídeos que a registraram.

© Azevedo/Acenso da artista



► Público ajudando na montagem da intervenção *Monumento mínimo* na praça Dom João, Porto, Portugal, 2006.



© Azevedo/Acenso da artista

◀ Registro da intervenção *Monumento mínimo*, de Nêle Azevedo, com as esculturas quase totalmente derretidas, na praça Dom João, Porto, Portugal, 2006.

Para criar suas pequenas esculturas, a artista utiliza moldes de plástico, como é possível observar nas imagens da página seguinte. Como vimos no Capítulo 2, convencionalmente, os moldes são usados na técnica da fundição, que consiste em despejar metal derretido em um molde e aguardar a sua solidificação, ou seja, a volta ao estado sólido após o resfriamento, para, então, obter a escultura (quebrando ou abrindo o molde, por exemplo).

Proponha uma investigação em grupos, para que analisem as relações da intervenção com o espaço urbano, os procedimentos e materiais utilizados. A investigação pode ser aprofundada com pesquisa de outros trabalhos da artista na internet, para que possam conhecer mais sobre sua poética.

Para complementar a análise, desafie os estudantes a pensar em outras possíveis propostas que poderiam ser feitas nos mesmos lugares em que a artista realizou suas intervenções. É importante que toda a investigação seja realizada por escrito, para ser apresentada pelos grupos para a turma.

Procure conversar com os estudantes sobre a cidade e a relação que estabelecem com ela. Este é um caminho para introduzir a conversa sobre monumentos históricos, patrimônio histórico e identidade. Em seguida, procure identificar se na cidade há monumentos que apresentam significados simbólicos ou históricos e se eles sabem onde se localizam. Você também pode mostrar imagens de monumentos conhecidos no Brasil que são patrimônio universal, tais como o Cristo Redentor, no Rio de Janeiro (RJ).

Nesta dupla de páginas, além de continuar desenvolvendo as habilidades EF69AR01 e EF69AR02, trabalhamos a habilidade EF69AR05, ao analisar as esculturas de gelo de Nêle Azevedo, de modo a refletir sobre a materialidade nas artes visuais.

Sugestão de vídeo

Assista ao vídeo *Monumento mínimo*, que mostra a artista Nêle Azevedo fazendo sua intervenção em Lima, no Peru. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PS25TQAE9Fs&t=14s>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

Texto complementar

Apenas algumas considerações sobre o monumento e a escultura no espaço público
[...]

A discussão do corpo na cidade e da cidade vem acontecendo em meu trabalho desde 2000. Tornou-se objeto de pesquisa no mestrado apresentado em 2003 no Instituto de Artes da Unesp com o título de *Monumento Mínimo – Proposta plástica do mínimo como monumento inserido na cidade*. O eixo de discussão e reflexão poética são os monumentos públicos.

Sabemos que uma das características do monumento é ser erigido pelo poder constituído para celebrar suas conquistas como uma escrita da história oficial. Uma vez que todo poder ou vitória traz em si mesmo a derrota e a opressão sofridas pelo dominado ou derrotado, os monumentos em seu louvor incorporam também essa contradição e são chamados por Walter Benjamin de monumentos da *barbárie*.

O projeto **Monumento mínimo** vai usar o monumento oficial como ponto de referência a partir do qual ele discute a celebração oficial e insere um corpo efêmero no espaço da cidade. Essa discussão ocorre basicamente pela subversão da escala, da homenagem dirigida, do lugar da instalação, da interação com o público e ao final, da efemeridade da matéria gelo.

Todas essas contraposições consideram as transformações ocorridas no entendimento da escultura depois dos anos 60 e a insatisfação com os espaços interiores e protegidos destinados às exposições; a mesma insatisfação que levou muitos artistas a atuarem no espaço público a partir dos anos 80; a chamada intervenção urbana. Vale lembrar que a lógica da escultura de homenagem comemorativa e de pedestal, já tinha começado a se esgarçar no final do século XIX. A escultura se expandiu abandonando forma, matéria e tema utilizados anteriormente.

Como o espaço público não é liso, nem é neutro, ainda que a neutralidade seja utilizada como desenho urbano, tem implicações políticas, econômicas e mercadológicas; uma escultura nele instalada estabelece relações com o entorno de diferentes ordens, que podem ser de concordância, aderência, ou de fricção, etc.

No entanto, no lugar de metal derretido, Néle enche os moldes com água e os coloca no congelador. Depois, a artista desenforma as esculturas de gelo e as armazena em ambiente refrigerado até o momento de sua utilização nas intervenções.



© Azevedo/Acervo da artista

➤ Processo do trabalho para produção das esculturas de gelo de *Monumento mínimo*, em Birmingham, Reino Unido, em julho de 2014. Observe a quantidade de moldes de plástico utilizada pela artista. Depois de cheios de água, eles vão para o congelador.

Após experimentar diferentes materiais – como ferro, barro e gesso –, Néle passou a fazer esculturas de gelo. Sobre as esculturas derreterem rapidamente, é importante refletir sobre o que fala a artista: elas “ganham fluidez, movimento e resgatam uma função original do monumento: lembrar que morremos”.



William Fallows/Azevedo/Acervo da artista

➤ Néle Azevedo e equipe trabalham em ateliê na preparação de esculturas de gelo para uma exposição em Paris, França, 2015.

Palavra de artista

“O processo do trabalho é intenso. Em geral levo comigo um assistente, formamos uma equipe de produção com assistentes locais. Ele exige sim um trabalho físico que se torna quase meditativo pela repetição do gesto, pela grande atenção e delicadeza que exige em seu manuseio – é repetitivo e em série: produzimos mais de 100 esculturas por dia. A fabricação das esculturas ainda é artesanal, mas se aproxima da produção industrial em série. Permanecemos trabalhando na cidade por 10 ou 15 dias – a depender do número de esculturas necessárias para ocupar o espaço escolhido. Quanto mais esculturas mínimas multiplicadas, mais potente ele se torna.”

AZEVEDO, Néle. Entrevista para Luciana Tonelli. Néle Azevedo: arte e espaço urbano. *Goethe-Institut Brasilien*, fev. 2013. Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/mag/20968261.html>>. Acesso em: 6 set. 2018.

96 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Desde os anos 80, as intervenções no espaço urbano buscam discutir e evidenciar essas relações, deixando vir à tona as discordâncias e as críticas que compõem a própria estrutura social. O novo tipo de atuação no espaço público aglutina também experiências anteriores tomadas do monumento *pop*, das instalações, da *Land art*, da arquitetura, do urbanismo e de outros tipos de experiência de caráter sociológico, participativo, cênico, etc. Diferente, portanto, da lógica de atuação de enfeitar as cidades que se espalhou a partir do séc. XVIII tendo uma escultura de homenagem com pedestal no meio da praça.

A compreensão da escultura para além do objeto tridimensional, profundamente comprometido com o lugar que ocupa, ou no qual se atua, foi também intensamente explorado e trabalhado por Joseph Beuys em seu conceito ampliado de arte que conduz ao que ele denomina escultura social – uma categoria inédita na arte, que atribui ao escultor a tarefa de analisar as estruturas sociais.

Nesse contexto, uma praça, um edifício público, um jardim ou um monumento são elementos da gramática estética da cidade e ao mesmo tempo são signos da ideologia dominante. O compromisso da “arte pública” com a cidade segundo Madreruelo, “não está tanto

Depois de ver algumas informações sobre a obra *Monumento mínimo*, converse com os colegas e o professor.

- O que você acha dessa proposta de Nêle Azevedo?
- Por que você acha que o título da obra é *Monumento mínimo*?
- Em sua opinião, por que as esculturas são de pessoas tão pequenas? O que será que isso quer dizer? *Respostas pessoais.*

Sobre a artista

Artista e pesquisadora independente, Nêle Azevedo nasceu na cidade de Santos Dumont, em Minas Gerais. Mudou-se para São Paulo, onde se formou em Artes Plásticas, fez mestrado em Artes Visuais e, atualmente, é a cidade em que vive e trabalha. Já recebeu diversos prêmios por suas esculturas e tem obras expostas em galerias de vários países.

Uma das características de sua obra é criar intervenções no espaço urbano que são efêmeras e estabelecem relações com a história local e também entre a arte e o convívio. Como forma de perpetuar essas ações, cada intervenção urbana feita pela artista ganha registro em fotografia e vídeo.

Outra obra de Nêle Azevedo que causou impacto foi *Glória às lutas inglórias*. Assim como em *Monumento mínimo*, na intervenção *Glória às lutas inglórias* Nêle se inspirou em monumentos públicos. Observe um registro dela a seguir.



Intervenção *Glória às lutas inglórias*, de Nêle Azevedo, realizada no centro de São Paulo (SP), 2007.

em seguir gerando esse tipo de signos ideológicos como em pretender ser um reflexo da atividade social da cidade. [...] deve conferir ao contexto um significado estético e também social e deve ser comunicativa e funcional”.

Na tentativa de evidenciar relações mais complexas das estruturas sociais as intervenções urbanas foram intensificadas em diferentes cidades pelo mundo, no final dos anos noventa. Artistas, individualmente ou em coletivos passam a “pensar e habitar” as cidades de diferentes modos. A meu ver, entre outras coisas, essas ações refletem uma busca profunda na construção de um espaço público novo uma

vez que perdemos o espaço público tradicional e por consequência traduzem uma legítima busca de cidadania. No nosso caso aqui no Brasil, sem nostalgias de uma cidadania nunca alcançada, mas ao contrário, na afirmação de ações que podem abrir brechas para outro *pathos* de coexistências.

AZEVEDO, Nêle. *Apenas algumas considerações sobre o monumento e a escultura no espaço*. São Paulo, 15 de maio de 2008. Disponível em: <<http://www.corpocidade.dan.ufba.br/arquivos/resultado/ST2/NeleAzevedo.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

Nesta dupla de páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR01, ao seguir apreciando e analisando o trabalho de Nêle Azevedo, contextualizando-o no tempo e no espaço, e também ao apresentar outra criação da artista, para ampliar a experiência com práticas artístico-visuais distintas e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

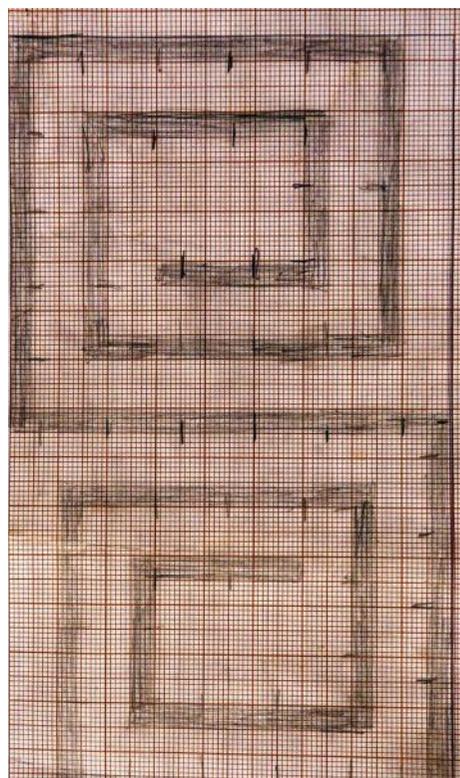
Retome a conversa sobre os lugares na cidade com os quais os estudantes estabelecem vínculos mais estreitos, que representam suas histórias. A ideia é que ressignifiquem suas relações com monumentos e obras públicas eleitos como patrimônio e que possam ser mais ativos na ligação que estabelecem com eles, e se sintam incluídos no debate sobre essas decisões, questionando se concordam ou não com elas. Para argumentar e criticar é necessário conhecer. Por isso, pesquisar e saber mais sobre a presença ou não de monumentos e obras públicas nas cidades em que moram pode ser um bom começo.

Há inúmeros monumentos famosos pelo mundo. Estudar sua história, os valores que eles representam e como as populações dos diferentes países se relacionam com eles é uma forma de aprofundar a reflexão dos estudantes acerca do papel social e político da arte. Você pode pesquisar com os alunos em *sites* de turismo sobre esses monumentos e depois sugerir que, em grupos, aprofundem a pesquisa sobre a história e o papel social desses locais.

Para montá-la, a artista usou esteiras de palha e mais de duzentos caixotes de frutas, que foram dispostos no chão geometricamente, formando um desenho que remetia à cultura guarani. Ao final da montagem, o público podia se sentar nas esteiras e comer as frutas disponibilizadas.

A intervenção foi feita em 2007 no centro da capital paulista, ao lado do monumento *Glória imortal aos fundadores de São Paulo*, do escultor italiano Amedeo Zani (1869-1944).

© Azevedo/Arquivo da artista



► Grafismo dos Guarani utilizado como referência para a composição da intervenção *Glória às lutas inglórias*, de Nêle Azevedo.

► *Glória imortal aos fundadores de São Paulo*, monumento de Amedeo Zani, 1913, instalado no Pateo do Collegio em 1925 (escultura de bronze, 371 cm × 200 cm × 152 cm, e pedestal em granito, 2214 cm × 1205 cm × 1205 cm). Foto de 2011.



Ed Viggiani/Pulsar Imagens

O objetivo de Nêle era fazer uma contraposição ao monumento de Amedeo Zani. Esse monumento tem a forma de um obelisco. No topo, a figura de uma mulher representa a cidade. Ela carrega um ramo de louro, uma foice e uma tocha – que simbolizam, respectivamente: a glória; o trabalho e a religião; e a cultura. O monumento está localizado no Pateo do Collegio, onde, em 1554, foi erguido pelos jesuítas o primeiro colégio para catequizar os indígenas, marcando a fundação da cidade de São Paulo.

► **louro**: folha da árvore chamada loureiro, muito utilizada no tempero de alimentos.

98 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Sugestão de atividade complementar: Projetos de obras públicas

Que tal propor à turma a elaboração de projetos de obras públicas que podem se tornar monumentos? Retome com eles as obras públicas existentes, com foco nas dimensões e na relação que estabelecem com o ambiente. Em grupos, peça que identifiquem e elejam locais na cidade onde poderiam ser construídas obras dessa natureza, de modo a conectar mais os cidadãos com os locais em que vivem. Por exemplo, uma praça onde ocorrem

apresentações de música; ou um centro de cultura em que os jovens se encontram ou uma avenida central. Os estudantes podem localizar imagens na internet, imprimir e desenhar a obra na imagem pensando no tamanho, no material, na forma e na cor. É muito importante que elaborem no projeto uma justificativa com argumentos que expliquem a proposta de construir uma obra pública no local.



► Pessoas interagindo com a intervenção *Glória às lutas inglórias*, de Néle Azevedo, sentadas nas esteiras e comendo as frutas. Foto de 2007.

🗨️ Agora, converse com os colegas sobre as relações que você vê entre a intervenção *Glória às lutas inglórias* e o monumento *Glória imortal aos fundadores de São Paulo*. Para isso, analise os seguintes aspectos de ambas as obras:

- Que semelhanças podem ser percebidas nos títulos das obras? E diferenças?
- Quais são suas dimensões e como é sua disposição no espaço? Que técnicas foram utilizadas na produção de cada uma delas? E quais materiais?
- Como é a interação com o público nas duas obras?
- Você gostou ou não das obras? Por quê? **Respostas pessoais.**

🌐 Mundo virtual

Visite a página de **Néle Azevedo** na internet para saber mais de seu trabalho. Lá é possível ver mais fotos, vídeos e textos sobre Néle e suas obras. Disponível em: <<http://neleazevedo.com.br>>. Acesso em: 6 set. 2018.

Pesquise

- 1▶ 🗨️ Após conhecer um pouco do trabalho de Néle Azevedo e das suas propostas de revelar questões por meio da arte, forme um grupo de cinco integrantes e, juntos, pensem em um monumento que vocês conheçam, de preferência algum que esteja na região em que vocês vivem.
 - 🗨️ O que vocês sabem dele? **Resposta pessoal.**
- 2▶ Com base nas informações que já conhecem, façam uma pesquisa para descobrir a história desse monumento. Procurem descobrir informações como:
 - Quem criou o monumento? Com que propósito? Quando isso aconteceu?
 - Quais os materiais e técnicas utilizados?
 - Qual é a importância desse monumento para a comunidade? Como ela se relaciona com ele?
- 3▶ Organizem as informações, selecionem algumas imagens que retratem o monumento e, depois, apresentem os resultados à turma. Para isso, vocês podem utilizar recursos como uma apresentação de *slides* ou cartazes com as informações e imagens selecionadas.
- 4▶ 🗨️ Após descobrirem as informações sobre os monumentos apresentados pelos grupos, compartilhem ideias e opiniões sobre eles:
 - Vocês acham que a homenagem prestada por meio desses monumentos faz jus à História? Por quê? **Respostas pessoais.**

Pesquise

Para realizar a pesquisa proposta no box, peça à turma que se organize em grupos de cinco participantes.

Incentive os alunos a buscar informações com familiares e moradores locais que possam conhecer os monumentos da região e saber informações sobre eles. Sugira aos estudantes que entrevistem as pessoas da comunidade e ajude os grupos a elaborar as perguntas.

Para complementar as informações coletadas com os moradores locais, os grupos podem pesquisar em livros e na internet. Oriente os alunos a verificar as fontes que serão usadas nesse trabalho. 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.

Ao explorar outras obras de Néle Azevedo e realizar o trabalho com esta seção, além das habilidades já mencionadas, os alunos dão prosseguimento ao trabalho com a habilidade EF69AR01, ao realizar uma pesquisa sobre monumentos históricos, que podem ser tradicionais ou contemporâneos, de diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com contextos diversos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

Habilidades da BNCC
(p. 100-103)

Artes visuais

Processos de criação
(EF69AR06) (EF69AR07)

Artes integradas

Processos de criação
(EF69AR32)

Arte e tecnologia
(EF69AR35)

Agora é a vez de os estudantes criarem intervenções no espaço da escola. Com a turma, faça um levantamento sobre as questões mais urgentes para serem discutidas com a comunidade. Por exemplo, o lixo e a reciclagem, a economia de água, os cuidados com as áreas construídas, a presença ou a ausência de áreas verdes, o desperdício de material, a circulação de pessoas e áreas de convívio social.

Anote na lousa as ideias e peça aos estudantes que registrem as questões em cartazes. Vocês podem debater sobre os tópicos que acham mais necessários de ser transformados em uma intervenção, para envolver a comunidade e mobilizar todos a participar da reflexão.

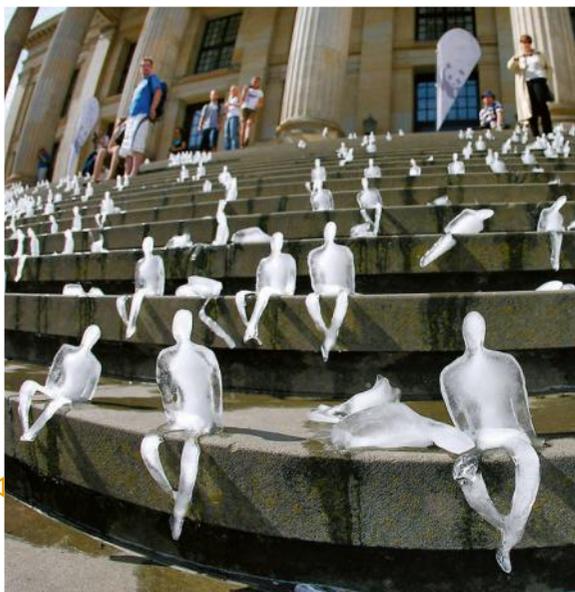
Em seguida, elaborem algumas ideias de como podem concretizar visualmente essas questões, criando imagens ou objetos, ou até mesmo utilizando mobiliário que proponha transformações nos lugares em que a questão é mais evidente.

O próximo passo é caminhar pela escola e pensar no melhor espaço para a realização de intervenções artísticas. Oriente os estudantes a relacionarem as questões que vão tratar com os espaços. Ao retornar para a sala de aula, proponha aos alunos que registrem as ideias de espaços nos mesmos cartazes em que as questões aparecem.

Apoie os estudantes na organização dos grupos, a partir das escolhas dos temas que desejam abordar. Com os grupos organizados e algumas ideias esboçadas, proponha que elaborem projetos de intervenções a partir de um roteiro: questão a ser abordada

Intervenção

Que material você usaria para fazer uma obra de arte efêmera? Que questão social gostaria de expressar com ela? Inspirado nos estudos desta unidade, você e os colegas vão criar uma intervenção que se relacione com a pergunta que tem norteado o nosso trabalho: **A arte revela questões sociais?**



Detalhe da intervenção
Monumento mínimo, de
Nêle Azevedo, em
Gendarmenmarkt,
Berlim, Alemanha, 2009.

Maya Hittij/AP Photo/Glow Images

Etapa 1

Montagem dos grupos e reflexão

- 1▶ Forme um grupo com mais três colegas.
- 2▶ Juntos, conversem sobre o que desejam tratar com a obra que vão elaborar. Pensem, por exemplo, no tema que querem abordar, nos sentimentos e situações que pretendem expressar.

Etapa 2

Escolha dos materiais e elementos

- 1▶ Após discutirem a proposta da obra, escolham os materiais e os elementos mais adequados para exprimir suas ideias.
- 2▶ Considerem que a intervenção deve ser efêmera e tenham sempre em vista o propósito que querem destacar. Por exemplo, pensem se pretendem dar um caráter de denúncia ou sensibilização e se há sensações e emoções que querem explorar.
- 3▶ Pensem nos elementos diversos que podem usar, como sons, luzes, o próprio corpo, objetos, imagens, etc. O importante é escolher o meio adequado de expressar as ideias que o grupo pretende explorar na obra.

100 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

na intervenção, espaços potenciais para a realização dos projetos, primeiras ideias de intervenção, materiais necessários e divisão de tarefas (preparação do espaço, elaboração dos materiais, divulgação do trabalho junto à comunidade, registro do processo em fotografia ou vídeo e desmontagem do trabalho).

Para a realização do projeto, os estudantes podem realizar uma fotografia do espaço em que a intervenção será realizada e fazer desenhos sobre elas.

4 ▶ Observem as imagens e as legendas a seguir. As características expressas por meio delas podem ajudar na escolha dos elementos.



Valentyn Volkov/Shutterstock

▼ A solidez e a frieza do gelo.



jeep2499/Shutterstock

▼ A aspereza da textura dos corais.



Gimanshin/Shutterstock

▼ As cores e os perfumes das flores.



Pietro Peres/Shutterstock

▼ A liquidez e a transparência da água.



Erik Svoboda/Shutterstock

▼ A textura uniforme dos materiais lisos.



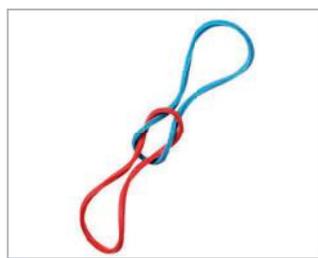
Patrice Chumillas/Shutterstock

▼ Os odores e os aspectos de materiais orgânicos.



Geo-grafika/Shutterstock

▼ A nebulosidade da fumaça.



mayakova/Shutterstock

▼ A elasticidade e a maleabilidade da borracha.



Athapol Saifa/Shutterstock

▼ A leveza do algodão.



Sheng/Shutterstock

▼ O excesso de material e linhas das superfícies rugosas.



Jiang Hongyan/Shutterstock

▼ A rigidez e a resistência das pedras.



SeDmi/Shutterstock

▼ A fragilidade do carvão.

5 ▶ Pensem em outras características de elementos que podem ser interessantes para a intervenção do grupo.

Você pode dar orientações para fazer ajustes nos projetos, para tornar as ideias viáveis. Com os projetos definidos e ajustados, marque uma data para a finalização das intervenções e peça a cada grupo que elabore um cronograma de trabalho, de modo que dimensionem bem o tempo para a concretização das ideias. Para incrementar ainda mais as intervenções dos estudantes, além das propostas de intervenção apresentadas no **Livro do Estudante**, você pode trazer outras referências, a partir das ideias dos estudantes.

É importante considerar que para realizar uma intervenção é necessária uma ação significativa no espaço, que demanda a realização de propostas em grandes dimensões, e por essa razão é adequado realizar esse tipo de trabalho de modo coletivo, para que a proposta elaborada possa produzir o efeito desejado.

Quando a turma der início à concretização de tarefas, a organização é fundamental, e dividir as tarefas torna-se importante. Combine frentes de trabalho: limpeza do espaço e isolamento da área enquanto a intervenção estiver sendo montada, elaboração dos objetos que serão expostos ou coleta de objetos e mobiliário, realização de oficinas para produzir materiais que serão expostos.

Para realizar uma intervenção artística, não é necessário criar os objetos a serem expostos. Do mesmo modo como faz parte dos procedimentos de trabalho com essa linguagem a apropriação do espaço, é possível também fazer uso de objetos prontos para a concretização da proposta. O coletivo Contrafilé, por exemplo, se apropriou de uma catraca para realizar sua intervenção. Ele instalou a catraca em um pedestal que estava desocupado em uma praça no largo do Arouche, em São Paulo. O título do trabalho, “Monumento à Catraca Invisível – Programa para Descatracalização da Própria Vida”, contribui para pensar sobre a questão que o grupo queria discutir: por quantas catracas precisamos passar em nosso cotidiano?.

Defina em grupo se é possível apropriar-se de objetos para a realização da intervenção que desejam criar. Esse procedimento, bastante comum na produção de arte contemporânea, por meio de um simples ato de trocar objetos de lugar, pode provocar boas reflexões.

Como a interação das pessoas com a intervenção é parte do trabalho, fazer um registro por meio de fotografias, gravar depoimentos e filmar tornam-se etapas do processo. Além disso, expor os registros ou publicar em uma rede social possibilita que a questão levantada pela turma continue em pauta e não se esgote com a intervenção.

Ao realizarem essa intervenção coletivamente, os alunos trabalham a habilidade EF69AR06, desenvolvendo de forma colaborativa processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, fazendo uso de materiais e recursos convencionais e alternativos. Também desenvolvem a habilidade EF69AR07, dialogando com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais. Além disso, analisam e exploram as relações processuais entre diversas linguagens artísticas, explorando a habilidade EF69AR32, e, ao manipularem recursos digitais para registrar o produto final de modo ético e reflexivo, trabalham a habilidade EF69AR35.

Etapa 3

Planejamento

- 1º É interessante fazer um planejamento da intervenção. Para isso, vocês podem escrever a proposta, explicando as ideias que querem trabalhar. Anotem também os materiais e elementos que usarão.
- 2º Planejem e descrevam como vão dispor os elementos escolhidos, como a obra será produzida e apresentada ao público. Façam esquemas, desenhos e esboços se acharem necessário.
- 3º Pensem se o público participará em algum momento da produção, se vai interagir com a obra e como será essa participação. Verifiquem se precisarão de um lugar pequeno ou espaçoso para apresentá-la.
- 4º Com o professor e os outros grupos, organizem um calendário de preparação e apresentação da obra, considerando quando vão reunir o material necessário, o que vão precisar arrumar e quanto tempo vai levar.

Pessoas circulando durante a montagem da intervenção *Glória às lutas inglórias*, de Néle Azevedo, em São Paulo (SP), 2007.



Marcos Gorgatti/Arquivo/Arquivo da artista

Etapa 4

Intervenção

- 1º Com os colegas e sob a orientação do professor, escolha uma data para a intervenção.
- 2º Convide os colegas da escola, os professores, as famílias e a comunidade escolar. Vai ser um sucesso!
- 3º No dia da intervenção fiquem atentos à reação do público, percebam se a interação com a obra acontece, como se desenvolve e quais são as ações dos participantes.

Etapa 5

Registro

Escolham um ou mais integrantes do grupo para ficarem responsáveis pelo registro do processo de criação da intervenção e do momento em que o público interage com ela. Vocês podem, por exemplo, fotografar e filmar o que acharem relevante, ou mesmo escrever um relato coletivo sobre a experiência.

102 > UNIDADE 1 - A arte revela questões sociais?

Fio da meada

Tenha a pergunta norteadora da unidade como foco dessas conversas, destacando que as trajetórias de aprendizagem dos estudantes foram traçadas e percorridas a partir dessa questão e do diálogo com seus repertórios. Sobre a síntese do que foi estudado neste fechamento, peça a cada estudante que destaque o que foi mais significativo em cada tópico e que identifique como essas aprendizagens se manifestam nos portfólios e no produto final desta unidade.

É preciso que o professor esteja atento à retomada dos conteúdos relativos também às linguagens das artes visuais e da dança. Ao rever todas as experiências de criação, produção e apresentação da intervenção, propostas neste fechamento, procure incentivar os estudantes a refletirem acerca dos processos e recursos de integração entre as linguagens.

Peça que se lembrem do que foi discutido acerca de como cada uma das linguagens expressa os problemas e questões sociais e se perceberam, ao integrar as duas linguagens em uma

Troca de ideias

- Após a realização da intervenção, combinem um dia para analisar o trabalho com toda a turma.
-  Reúnam os registros feitos, observem as fotos, assistam às filmagens, compartilhem impressões e promovam um debate para avaliar os processos de criação, o resultado dos trabalhos e seus desdobramentos, a reação do público, etc.



Fio da meada

O que vimos

No decorrer desta unidade, percebemos que a arte pode revelar questões e situações importantes que nos cercam, como a relação das pessoas com a cultura, a região em que vivem, os problemas sociais que as afetam, etc. Na reta final do nosso projeto, vimos que:

- os artistas têm liberdade para expressar o que sentem e percebem do mundo a sua volta;
- os artistas usam materiais diversos para transmitir sentimentos, causar sensações e, por vezes, estranhamento, provocando reflexões;
- muitos artistas se preocupam com as questões sociais e com a preservação ambiental e essa preocupação se reflete em diversos aspectos de suas obras;
- a materialidade de uma obra de arte influencia na interpretação que o público faz dela;
- a arte pode revelar os problemas da sociedade em que vivemos.

É hora de retomar o portfólio

Para finalizar o trabalho desta unidade, avalie o seu processo de aprendizagem e elabore um registro escrito do que você aprendeu. Guarde esse registro em seu portfólio. Para ajudar em sua reflexão, responda às questões a seguir:

- 1 ▶ Depois do que estudou nesta unidade, de que forma você acha que os materiais escolhidos pelos artistas podem expressar ideias, sentimentos e sensações?
- 2 ▶ O que você aprendeu sobre arte efêmera? Qual é a importância do público na produção e exposição de obras que seguem esse conceito?
- 3 ▶ Você ficou satisfeito com seu produto final? Como os estudos da unidade contribuíram para realizá-lo? Por quê?
- 4 ▶ Que dificuldades você encontrou ao longo do projeto do semestre? Quais estratégias utilizou para superá-las?

Puxando outros fios

A arte pode nos envolver de diversas formas e nos fazer respeitar e valorizar culturas que foram negligenciadas e injustiçadas historicamente. Por meio de manifestações festivas ou de situações de estranhamento, podemos refletir, pesquisar e criar expressões artísticas e soluções para problemas sociais que nos afetam e afetam a nossa comunidade. Que tal continuar a criar e investigar outras formas com que a arte pode revelar os problemas da sociedade em que vivemos?

▼ e, para a verificação do produto final, procure responder às seguintes perguntas:

- Que conteúdos específicos das linguagens artísticas abordadas nos capítulos foram mobilizados pelos estudantes para a pesquisa e a produção do trabalho proposto no fechamento?
- Os grupos realizaram as produções de maneira coletiva e colaborativa? Discutiram ideias e expectativas comuns? Organizaram e compartilharam pesquisas e experimentações ao longo da produção? Dividiram papéis e tarefas? Avaliaram a produção e reorientaram seus projetos quando necessário, de forma democrática e amigável?
- Os estudantes recuperaram e mobilizaram procedimentos e conceitos estudados na unidade para realizarem suas produções? Você considera que eles realizaram isso de forma autoral?
- As propostas e os projetos elaborados pelos estudantes para suas produções refletem as discussões realizadas acerca da questão norteadora da unidade?
- Os estudantes pensam criticamente e expressam suas visões sobre as relações entre as manifestações culturais e produções artísticas e as questões sociais?

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.

- ▶ produção, como essas características se complementam e se combinam. Ajude-os a perceber que, ao se integrar as linguagens artísticas em uma produção – especialmente coletiva –, temos mais do que a soma de seus recursos, criamos novos recursos expressivos com essas combinações.

Organize os estudantes em grupos para que discutam as questões propostas no box. Circule pela sala e acompanhe as conversas, incentivando que retomem as anotações e os portfólios. Peça a cada grupo que anote, em uma folha de papel, os

conteúdos que foram discutidos e quais opiniões e hipóteses acerca do tema eles formularam. É importante que se baseiem também em suas experiências com a produção artística em diversos contextos para que discutam as relações entre arte, transformação social e espaços urbanos.

Observe o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista uma avaliação processual e levando em conta os conteúdos dos dois bimestres e a mobilização dos alunos para a realização do produto final. Retome os observáveis apresentados em cada capítulo ▼

UNIDADE 2

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais

- Itens 1, 3, 4, 6, 7, 9 e 10

Específicas de Linguagens

- Itens 2, 3, 4 e 5

Específicas de Arte

- Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 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 de Arte.

O projeto apresentado na Unidade 2 contempla os seguintes aspectos:

- **Questão norteadora:** A arte pode transformar uma comunidade?
- **Tema contemporâneo central:** Educação em direitos humanos.
- **Outros temas:** Preservação do meio ambiente; diversidade cultural; educação para o consumo.
- **Capítulo 3:** Estudo de elementos da linguagem do teatro com base na apreciação de uma montagem teatral, aproximando, assim, os estudantes do teatro.
- **Capítulo 4:** Estudo de elementos da linguagem musical com base na apreciação da obra de um grupo afro-brasileiro, aproximando, assim, os estudantes da música.
- **Produto final:** Criação e realização de uma *performance* circense que procura responder à questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade.



▼
Divisor, obra viva de Lygia Pape no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (RJ), 2010.

104 >

Expectativas de aprendizagem da unidade

- Valorizar a diversidade cultural e as manifestações artísticas em diferentes contextos, desde as relações comunitárias até os meios de comunicação de massa.
- Reconhecer e valorizar a presença da herança da matriz cultural africana na cultura brasileira.
- Refletir acerca do papel das manifestações e produções artísticas em diferentes contextos culturais, sociais e políticos.

- Reconhecer a arte como instrumento de crítica, discussão e transformação sociais.
- Identificar características conceituais das produções e manifestações artísticas que abordam temas sociais.
- Reconhecer e valorizar o papel social de produções artísticas e manifestações culturais no Brasil.
- Conhecer e valorizar a produção teatral que dialoga com o público.
- Realizar experimentações e criações na linguagem do teatro.



A arte pode transformar uma comunidade?

Existem muitas maneiras pelas quais as pessoas podem se expressar em relação à comunidade em que vivem e ajudar a transformá-la. A arte é uma delas! Nesta unidade, você vai refletir sobre como as manifestações artísticas podem provocar mudanças e transformações onde vivemos.

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

- 1▶ Alguma vez um espetáculo, uma música ou outro tipo de manifestação artística provocou mudanças em suas ideias e sentimentos? Por que você acha que isso aconteceu?
- 2▶ Será que participar da criação ou da divulgação de obras de arte pode ajudar a mudar uma comunidade? De que forma?

Habilidade da BNCC
(p. 104-105)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Ao trabalhar as questões propostas, observe o quanto os estudantes refletem acerca das relações entre a arte e seu potencial de transformação do contexto. As perguntas iniciais são diagnósticas, para que você identifique os conhecimentos prévios dos estudantes, e, por isso, é importante valorizar respostas autênticas e que expressem os pontos de vista e os repertórios deles.

Explique aos estudantes que nesta unidade partiremos da pergunta norteadora **A arte pode transformar uma comunidade?** Vamos refletir acerca do potencial de mudança da arte, em diversos contextos, ao agir de maneira ativa em relação a esses problemas. Nesse sentido, também é importante que os estudantes compreendam a amplitude do conceito de mudança em uma comunidade: podemos falar de mudanças estruturais, mudanças econômicas, mudanças na postura dos membros da comunidade em relação às suas questões, enfim, há muitas possibilidades quando se fala em promover mudanças.

O conceito de transformação é muito importante para a Filosofia e para as Ciências Sociais. Aqui, compreendemos essa ação como fruto do sentimento, do pensamento e da ação livre baseada em valores como a responsabilidade.

Assim, o trabalho proposto nesta abertura aborda a habilidade EF69AR31, ou seja, busca instigar os estudantes a relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

105

- ▶ Conhecer e valorizar os gêneros musicais brasileiros e as manifestações artísticas a eles relacionadas.
- ▶ Realizar experimentações e criações na linguagem musical e seus diversos meios e materiais.
- ▶ Conceber, planejar e realizar coletivamente uma intervenção artística.
- ▶ Apropriar-se das linguagens artísticas e seus recursos como instrumento de reflexão e expressão acerca de seu próprio contexto.

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 Língua Portuguesa.
- 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. 106-107)

Música

Elementos da linguagem
(EF69AR20)

Teatro

Elementos da linguagem
(EF69AR26)

Antes de iniciar as experimentações, converse com os estudantes acerca das formas de registro das propostas que serão realizadas, para que sejam incorporadas aos portfólios. Lembre-os da importância de incorporar esses registros aos portfólios, pois, ao observarem suas experimentações e produções, ao longo do tempo, poderão refletir sobre suas aprendizagens, habilidades e preferências nas linguagens artísticas. Além disso, é necessário destacar que, como a pesquisa e a criação em arte são processuais, o portfólio também é um importante instrumento para a avaliação e a autoavaliação em arte.

Quais são os problemas de sua comunidade?

Para que os estudantes iniciem a discussão sobre a identificação de problemas na comunidade, comece propondo que os grupos, inicialmente, estabeleçam o contorno da comunidade, podendo ser a vizinhança, o bairro, a cidade.

Talvez seja importante determinar o que caracteriza uma comunidade: falamos de pessoas próximas, que se relacionam, que podem se encontrar e trocar opiniões sobre problemas do dia a dia? O que é uma comunidade? Pode ser um condomínio, por exemplo?

Há muitas formas de trabalhar o conceito de comunidade, desde as mais específicas e locais até as mais amplas, como as chamadas “comunidades” das redes sociais. Nesse momento, é importante que os estudantes foquem na ideia de comunidades mais locais, de pessoas próximas, que compartilham muitas características e muitos problemas.



INTRODUÇÃO

Experimentação

Para começar o trabalho com esta unidade, que tal participar de algumas experimentações artísticas? Antes de dar início a essas experiências, planeje com o professor formas de registrar as atividades, para depois guardá-las no **portfólio**. Você e os colegas podem, por exemplo, tirar fotografias, produzir um vídeo ou fazer um relato escrito do trabalho.

Quais são os problemas de sua comunidade?

- 1) Em grupos de até cinco integrantes, você e os colegas vão buscar notícias de jornal que relatem os problemas de sua comunidade e, juntos, deverão escolher uma que represente mais a realidade do lugar em que vivem.
- 2) A ideia agora é apresentar o conteúdo da informação para os colegas da turma utilizando os recursos descritos a seguir.

- **Improvisação:** criem cenas baseadas na notícia, que vai servir de roteiro; vocês também podem incluir outras informações que considerem interessantes, desde que tenham relação com o assunto.
- **Leitura simples:** leiam a notícia em voz alta, procurando não expressar emoções nem opiniões. A ideia é que vocês façam uma leitura mecânica, como se fossem um robô que apenas lê as palavras em sequência.
- **Leitura com ritmo:** nesse caso, a proposta é cantar músicas que despertem emoções e ideias. Escolham um ritmo e “cantem” a notícia de jornal.
- **Ação paralela:** alguns integrantes do grupo devem encenar as notícias enquanto os demais conduzem a leitura.

Ao final, formem uma roda e debatam sobre o que foi vivenciado.

- Participar desses jogos ajudou a turma a refletir sobre as questões que afetam a comunidade? De que forma?
- A que conclusões vocês chegaram?
Respostas pessoais.



Tiago Lacerda/Arquivo da editora

106 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Converse com eles sobre com que tipo de problemas podemos lidar. É importante que considerem problemas localizados, como falta de água, problemas com barulho na vizinhança, etc.

Os estudantes não precisam, necessariamente, usar jornais impressos para pesquisas. Podem acessar sites de notícias. Ao encontrarem notícias relacionadas ao tema, iniciarão as improvisações. A primeira proposta é desenvolver uma cena a partir do problema escolhido. Para isso, uma forma de estruturar o trabalho dos grupos é determinar:

- **Onde.** Em que local essa cena se passa. Devem escolher um local específico da comunidade, que se relacione com o problema retratado na notícia escolhida. Por exemplo: uma escola, se for uma questão ligada à educação; um hospital, se for um problema de saúde pública; um ponto de ônibus à noite, se for um problema de segurança ou de transporte, etc.
- **Quem.** Quais são os personagens da cena. Para isso, podem pensar em papéis genéricos, que se relacionem e representem os membros da comunidade ou os agentes relacionados

Quais canções podem ser consideradas heranças culturais da turma?

- 1▶  Em grupos de até cinco integrantes, vocês vão escolher uma canção que represente as preferências do grupo e estudar a sua letra. Para fazer essa escolha, compartilhem canções conhecidas pelos membros do grupo. Vocês podem, por exemplo, cantar as músicas para os colegas, pesquisá-las na internet e reproduzi-las ou utilizar aplicativos de música.
- 2▶ Com a escolha feita, pesquisem a letra da canção na internet para aprender a cantar com a melodia.
- 3▶ Quando todos os integrantes do grupo tiverem aprendido a letra, façam alguns ensaios. Para isso, cantem e, ao mesmo tempo, façam a marcação do ritmo da canção batendo os pés no chão. Procurem observar em que momentos as sílabas das palavras ficam mais fortes para acompanhar o ritmo. Marquem o tempo batendo palmas, na mesma pulsação das batidas dos pés.
- 4▶ Quando todos estiverem ensaiados, os grupos vão se apresentar para a turma.

 Ao final, conversem sobre a experiência que tiveram.

- Do que falam as canções escolhidas pelos grupos? Por que esses temas interessam aos seus integrantes?
- A música pode aproximar as pessoas e evidenciar suas afinidades?

Respostas pessoais.



Tiago Lacerda/Arquivo da editora

INTRODUÇÃO < 107

- ▶ aos problemas: uma dona de casa, um policial, um enfermeiro, um motorista, etc. É importante que, ao escolherem esses personagens, pensem nas suas características e em suas motivações. Como é essa pessoa? Por que ela está nesse lugar?
- **O quê.** Precisam determinar qual é o estopim da cena, como ela começa, estabelecendo como decorre a improvisação. Deve ser um fato ou uma situação relacionada ao problema ou decorrente dele: uma pessoa é assaltada, o ônibus não passa, não há atendimento no hospital, etc.

Para a realização das leituras, proponha que explorem diferentes tonalidades e velocidades de leitura, para darem os diferentes sentidos ao texto. Você pode propor que os membros dos grupos façam a leitura das notícias em jogral: cada um lê um trecho da notícia e o próximo continua, sempre mudando o sentimento a ser expressado na leitura.

A última atividade é um jogo no qual o narrador e os atores improvisam juntos. Portanto, é importante orientar todos os alunos para que, quando estiverem desempenhando o papel de

contadores, fiquem atentos à *performance* dos colegas em cena, pois podem também criar a história com base em elementos que eles desenvolvem ao atuar.

Quais canções podem ser consideradas heranças culturais da turma?

Para a realização da experimentação de música, você também pode propor que os estudantes pesquisem na internet e encontrem as letras ou as gravações. Além disso, a seleção da música pode levar em conta as origens familiares dos estudantes: De que região são suas famílias? Há alguma canção tradicional de sua região que seus pais ou responsáveis costumam cantar? Ouvir com atenção as gravações das canções escolhidas vai ajudá-los a identificar a pulsação dessas músicas.

Com essas experimentações, em conformidade com a habilidade EF69AR26, exploramos diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos e reconhecemos seus vocabulários. Além disso, exploramos e analisamos elementos constitutivos da música, por meio de canções e práticas diversas de apreciação musical, de acordo com a habilidade EF69AR20.

Reflexão

Habilidade da BNCC
(p. 108-109)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

A arte pode ser um meio para que a transformação aconteça?

Estamos no início do projeto do semestre e, nesse momento, o mais importante é identificar e reconhecer os conhecimentos prévios e as visões dos estudantes acerca do tema trabalhado. Uma vez que esta unidade vai tratar do alcance da arte como elemento ativo nas transformações sociais, é importante colocar em pauta os problemas sociais e identificar como os estudantes se relacionam com essas questões. Se for possível, traga para a conversa os problemas e as questões sociais que eles reconhecem em seus próprios contextos, que foram trabalhados na experimentação da seção anterior.

A partir de uma reflexão sobre as relações entre a arte e os contextos sociais embasada nas experiências de dança e artes visuais que conhecemos na unidade anterior, os estudantes poderão refletir acerca do papel da música e do teatro nesse contexto. Para essa reflexão, um aspecto importante é que pensem acerca dos elementos típicos e específicos do teatro e da música como recursos para atingir e mobilizar o público e atuar em processos de mudanças em contextos sociais. Proponha questões: “Como o teatro pode alcançar as pessoas?”, “Como o teatro pode colocar em discussão os problemas sociais?”, “As canções podem tratar dos problemas sociais? De que forma?”, “Como a música que fala de problemas sociais pode atingir muitas pessoas, para provocar processos de mudança social?”. Ao discutirem essas questões e formularem suas hipóteses, observe se os estudantes apontam aspectos como:

- as peças teatrais podem representar problemas sociais em suas histórias;

Reflexão

A arte pode ser um meio para que a transformação aconteça?

Observe a imagem abaixo.

Cateau Fernandes/Acervo da fotógrafa



🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- Como você acha que as pessoas que aparecem na foto estão se sentindo?
- Em sua opinião, conhecer as origens das pessoas de uma comunidade pode aproximá-las?
- Será que fazer arte juntos pode mudar uma comunidade e as pessoas que nela vivem? **Respostas pessoais.**

Muitas comunidades têm buscado discutir seus problemas e, por meio da arte, minimizá-los. Espaços que antes não tinham uso podem ser transformados em locais de encontro e de alegria para os integrantes da comunidade.

A arte, em suas diversas manifestações, pode ser um verdadeiro motor na busca por cidadania, mudando a autoestima de um grupo, além de despertar reflexões, levar à autodescoberta e trazer alegria. A música, por exemplo, é um excelente meio para proporcionar às pessoas aprendizado e crescimento.

- 🗨️ Em sua opinião, de que modo as canções e as músicas podem valorizar a origem das pessoas de uma comunidade?
- 🗨️ Você acha que, por meio da produção e apreciação artísticas, podemos transformar o local em que vivemos? **Respostas pessoais.**

▼ O diretor da ONG Favela Mundo, Marcelo Andriotti, com moradores da Rocinha, onde a organização realiza o projeto “A arte gerando renda”, que oferece oficinas de profissionalização em maquiagem artística, decoração de unhas e trançado de cabelos. Rio de Janeiro (RJ), 2017.

108 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

- as letras das canções podem falar de problemas sociais;
- peças de teatro e canções podem propor mudanças sociais e despertar o desejo de mudança nas pessoas;
- a música, pelos seus meios de circulação, pode chegar a muitas pessoas;
- o teatro – especialmente o teatro de rua – pode se aproximar das pessoas, promover a interação, provocar reflexões em diversos contextos, etc.

Leia a seguir um trecho da letra da canção “Comida”, dos Titãs. Depois, converse sobre ela com os colegas e o professor.

Comida

Bebida é água!	A gente não quer só comida
Comida é pasto!	A gente quer bebida, diversão, balé
Você tem sede de quê?	A gente não quer só comida
Você tem fome de quê? ...	A gente quer a vida
	Como a vida quer ...
A gente não quer só comida	
A gente quer comida, diversão e arte	Bebida é água!
A gente não quer só comida	Comida é pasto!
A gente quer saída	Você tem sede de quê?
Para qualquer parte ...	Você tem fome de quê? ...
	[...]

TITÃS. Comida. In: *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. [S.l.]: WEA Brasil, 1987. 1 CD. Faixa 2.

-  O que você acha que a letra dessa canção diz?
-  Releia o seguinte trecho:

“A gente não quer só comida

A gente quer comida, diversão e arte”

No contexto da letra da canção, o que você acha que essa afirmação pretende expressar? **Respostas pessoais.**



Fio da meada

Durante o nosso percurso nesta unidade, a pergunta que vai guiar nossos estudos é **A arte pode transformar uma comunidade?** Ela é o tema do nosso projeto, que vai sempre estar presente, conduzindo nossos trabalhos.

Para explorar aquilo que a arte pode expressar sobre nossa relação com os problemas sociais e a busca pelo exercício da cidadania, no Capítulo 3, conheceremos um grupo de teatro e, no Capítulo 4, um grupo de música.

Ao final da unidade, conheceremos um grupo circense e estudaremos as diversas linguagens artísticas que podem estar presentes em manifestações como essa.

Então, a seguir, no Capítulo 3, nós vamos:

- apreciar obras teatrais;
- conhecer a vida, a obra e as propostas de artistas de teatro;
- estudar elementos da linguagem teatral;
- conhecer um pouco da história das artes teatrais;
- realizar experimentações teatrais;
- participar da criação de um espetáculo teatral;
- pensar se a arte pode ajudar a transformar uma comunidade e de que maneiras.

Para a discussão a respeito da canção “Comida”, do grupo Titãs, se for possível, execute a canção para os estudantes acompanharem com a leitura. Proponha a leitura em grupo, para conversarem sobre do que ela trata: “O que diz a letra dessa canção?”; “O que vocês entendem do trecho ‘A gente não quer só comida / A gente quer comida, diversão e arte?’”; “Do que se trata essa afirmação?”. Essa letra fala não só da necessidade da arte em nossas vidas, como prazer e fruição, mas também como forma de expressarmos nossos desejos e necessidades.

Nesta seção, ao abordarmos a questão **A arte pode transformar uma comunidade?**, buscamos relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, em consonância com a habilidade EF69AR31.

Fio da meada

O boxe propicia a retomada da questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade em articulação com os estudos e as experimentações realizados até então e com a antecipação dos con-

teúdos 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 transformar uma comunidade?** 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 uma leitura conjunta com a turma dos tópicos do Capítulo 3 destacados. Peça que formulem hipóteses sobre como esses tópicos poderiam ajudar a responder à pergunta norteadora da unidade e questione-os sobre outros tópicos possíveis. Caso surjam ideias, peça que anotem no caderno para que 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, convidar 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 de colocar as intenções dos alunos como foco.

Capítulo 3 Arte e participação

Habilidades da BNCC
(p. 110-111)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Neste capítulo, os alunos vão aprender, com base na obra de Augusto Boal, que a linguagem do teatro fomenta reflexões sobre o cotidiano que contribuem para as transformações sociais. A relação entre artes cênicas e participação social e política será desenvolvida. O papel da arte como instrumento de diálogo construtivo acerca das questões políticas e sociais também será abordado. Esses aspectos contribuem para o desenvolvimento da habilidade do aluno em reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros investigando seus modos de criação e produção.

Retome a questão norteadora da unidade e também as discussões realizadas nos estudos da introdução da unidade. Destaque que já discutimos como o teatro aborda as questões sociais promovendo o diálogo sobre mudanças na sociedade. Destaque que, ao discutirmos a arte como elemento transformador, podemos também tratar de conceitos como a democratização e a cidadania cultural. Proponha uma reflexão acerca da ideia de que, se a arte pode ser um diálogo sobre política, educação e transformação social, é importante que os alunos vivenciem práticas artísticas de forma propositiva a fim de exercer a cidadania. O trabalho e a trajetória do grupo estudado neste capítulo são um exemplo dessas ideias e tendem a auxiliar no desenvolvimento da habilidade EF69AR31, que permite ao aluno aprender e relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

O objetivo da primeira questão do boxe **Para começar** é

CAPÍTULO

3

Arte e participação



Vilmar Oliveira/GTO Marear

Integrantes do Grupo de Teatro do Oprimido Marear (GTO Marear), na favela da Maré, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

Assistir a um espetáculo de teatro é uma experiência interessante: ao mesmo tempo que sabemos que os personagens não são reais, muitas vezes sentimos o que eles sentem, sofremos, nos divertimos e nos identificamos com eles. É muito difícil não nos transformarmos de alguma forma após assistir a uma encenação teatral. Neste capítulo, você conhecerá artistas cujo trabalho tem o objetivo de transformar as pessoas por meio do teatro.

► Para começar

- » Você acredita que o teatro só acontece em lugares específicos de uma cidade?
- » Como o teatro pode ajudar os cidadãos de uma comunidade?

Respostas pessoais.

110 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

que você possa identificar de que maneira seus alunos concebem o espaço das artes cênicas. Observe se, ao serem perguntados sobre onde o teatro (as peças, as *performances*, as apresentações cênicas) acontece na cidade, eles relatam a experiência e a vivência de ter visto ou saber sobre o teatro feito na rua, em locais e espaços públicos, ou se a maioria deles se refere aos teatros (edifícios teatrais com palco, plateia, etc.) como o espaço tradicional das artes cênicas. Esse é um importante diagnóstico inicial do repertório dos alunos, para seguir o trabalho com os conteúdos do capítulo.

Na segunda questão, converse com os alunos sobre quais podem ser os interesses comuns dos cidadãos de uma mesma localidade, tais como melhorias no espaço público, por exemplo. Discuta com eles sobre suas próprias vizinhanças: “Quais são os interesses e as preocupações comuns do bairro onde vivem?”; “Esses assuntos poderiam ser tema de uma história, de uma peça?”; “Por que seria importante assistir a uma peça sobre essas questões?”. Aproveite para retomar as discussões feitas na abertura da unidade, incentivando que reflitam sobre o papel social da arte.

1 A arte do Grupo de Teatro do Oprimido Marear

Observe as imagens a seguir, que mostram cenas do espetáculo de teatro *A resposta só é não?*, do Grupo de Teatro do Oprimido Marear (GTO Marear). Essa peça aborda o preconceito vivido pelos moradores das favelas no mercado de trabalho.



Reprodução/Teatro do Oprimido Marear

Cenas do espetáculo *A resposta só é não?*, do GTO Marear, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro (RJ), 2015.



Reprodução/Teatro do Oprimido Marear

Primeiras impressões de *A resposta só é não?*

Depois de observar as imagens, responda às questões a seguir. Procure comparar suas respostas com as dos colegas, identificando diferenças e semelhanças entre elas.

- 1 Em sua opinião, por que o nome da peça é uma pergunta?
- 2 Na segunda imagem, é possível identificar pessoas que podem não ser atores do espetáculo? Essas pessoas parecem participar da peça? De que maneira?
- 3 Ainda na segunda imagem, você vê alguém que poderia cumprir uma função parecida com a de diretor do espetáculo? O diretor geralmente está presente em outros espetáculos? **Respostas pessoais.**

Arte e participação • CAPÍTULO 3 < 111

1 A arte do Grupo de Teatro do Oprimido Marear

Antes de iniciar o trabalho com o tema, incentive os alunos a falar sobre os próprios conhecimentos e as experiências a respeito do que é o teatro. Para isso, pergunte o que acham dessa forma de expressão artística e se eles têm o hábito de ir ao teatro. Caso haja alunos que nunca assistiram a uma peça teatral, pergunte como imaginam que é essa experiência com base no que já viram, leram ou ouviram falar a respeito. Pode-se propor um contraste entre o teatro e os filmes ou programas televisivos,

questionando, por exemplo, se a presença física do ator e a proximidade com o palco podem mudar a relação das pessoas com a história que está sendo contada, se o teatro permite a interação do público com a arte e se há algum modo de a plateia participar das peças.

Fale sobre filmes inspirados em peças teatrais que foram sucesso de público, como *Romeu e Julieta*, *O auto da compadecida*, *Lisbela e o Prisioneiro*, entre outros. Pergunte se viram alguma característica peculiar nesse tipo de filme que o diferencia dos demais.

Procure trechos de espetáculos teatrais na internet para exibir aos alunos antes da leitura do capítulo. Converse sobre o que acharam da atuação dos atores.

Proponha aos estudantes que observem as imagens e respondam a estas perguntas: “O que sentem ao observar as cenas?”; “Como é composta uma peça teatral?”; “O que as pessoas nas fotos aparentam estar sentindo?”; “Gostaria de participar de qual tipo de encenação; drama, comédia, suspense? Explique sua resposta.”; “Qual é a função do teatro na sociedade contemporânea?”; “O que sentem ao assistir às pessoas representando ter outra vida, ser um animal, uma coisa ou uma divindade?”; “O que aconteceria se alguém fingisse ser ele mesmo?”; “O que aconteceria ao sair da posição de espectador e participar da encenação?”; “Como o teatro pode acionar atitudes de reflexão sobre o que o oprime?”.

Durante a análise das imagens da abertura com os estudantes, destaque o fato de que na segunda foto vemos os atores em contato direto com o público, sem separação entre artista e plateia.

Essas atividades contribuem para o desenvolvimento de habilidades que possibilitam ao estudante apreciar os artistas e grupos de teatro brasileiros analisando seus modos de criação, produção e organização, além de relacionar suas práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social.

Ao abordar a arte do Grupo de Teatro do Oprimido Marear, buscamos reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro, conforme a habilidade EF69AR24. Além disso, tratamos da habilidade EF69AR31, relacionando as práticas artísticas desse grupo às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

2 Mais perto de A resposta só é não?

Habilidades da BNCC
(p. 112-117)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

O GTO Mearar tem em seu trabalho propostas comuns a outros grupos e companhias do país: a valorização da herança e da cultura afro-brasileiras como elementos fundamentais de nossas referências de identidade nacional e a defesa e a luta pelos direitos sociais e culturais dos afrodescendentes. Num contexto no qual o diálogo sobre o racismo e a exclusão social dele decorrente é pouco realizado, o papel de artistas e grupos artísticos que abordam esses temas e propõem a discussão pública a seu respeito é de extrema importância. A arte participativa e dialógica é um dos meios de que o indivíduo dispõe para exercer a cidadania.

Antes de fazer a leitura do texto com os alunos, retome com eles o que já viram sobre Augusto Boal, perguntando: “O que vocês sabem sobre Augusto Boal?”; “O que estudamos sobre ele?”. Essas perguntas têm como objetivo verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do artista, que já foi apresentado em outro volume desta coleção. Aqui, vamos aprofundar o estudo em seu trabalho, na intenção de que os alunos reflitam sobre as transformações sociais e políticas que a arte, em especial o teatro, pode causar.

A escolha do Grupo de Teatro do Oprimido Mearar como objeto de estudo deste capítulo teve como base o decreto n. 7 037/2009, que trata dos Direitos Humanos, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP n. 01/2004).

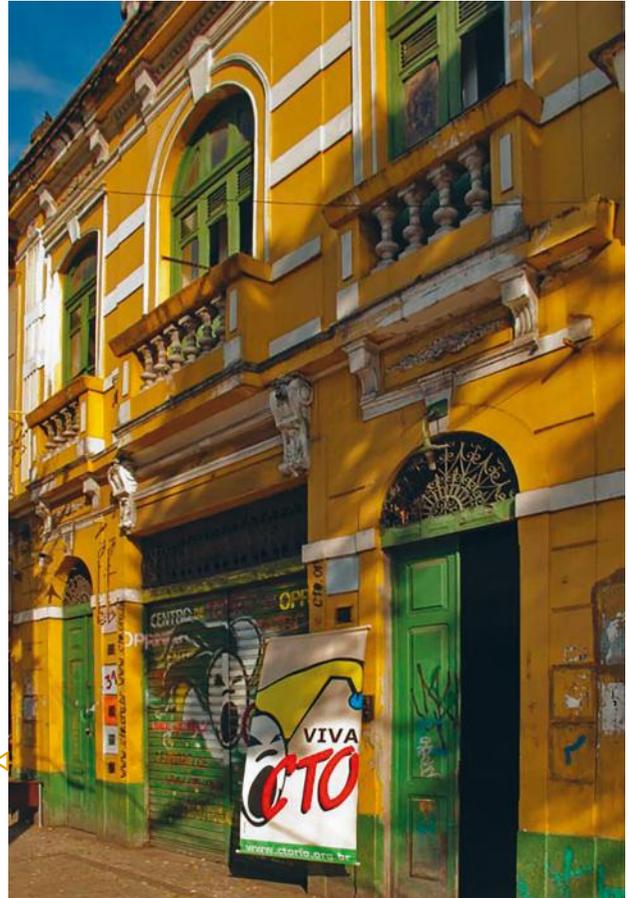
2 Mais perto de A resposta só é não?



A peça *A resposta só é não?* foi criada pelo GTO Mearar em 2015, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). O grupo faz parte do projeto Teatro do Oprimido na Maré, fomentado pelo Centro de Teatro do Oprimido.

O Centro de Teatro do Oprimido (CTO) foi fundado em 1986 pelo dramaturgo carioca Augusto Boal (1931-2009), no Rio de Janeiro. É um centro de pesquisa e difusão da obra de Boal. No fim de 1996, o CTO tornou-se uma organização não governamental (ONG) e, por isso, ganhou espaços e apoio para criar projetos em conjunto com fundações internacionais e nacionais, prefeituras e governos.

O GTO Mearar nasceu em 2014. Surgiu do desejo da atriz Janaína Salamandra e de sua filha Carina Santos de unir a comunidade da Maré em torno do teatro, em especial, do Teatro do Oprimido. Por que você acha que elas escolheram essa forma de teatro?



Fachada do Centro de Teatro do Oprimido, no bairro da Lapa, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

Renato de Aguiar/Acervo do fotógrafo



A atriz Janaína Salamandra, durante a Mostra Livre CTO Maré, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

112 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?



Assista à **videoaula**
“Teatro do Oprimido”

com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 3º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

O Teatro do Oprimido (TO) é o nome de um conjunto de técnicas teatrais que tem como objetivo transformar o público de “espectador”, um ser passivo no teatro, em **espect-ator**, ou seja, em uma mistura de ator e plateia. Ao criar essa forma de teatro, na década de 1970, Augusto Boal pretendia facilitar o acesso das camadas sociais menos favorecidas ao teatro, para que pudessem participar não apenas na plateia, mas também no palco. Sua intenção também foi desenvolver uma nova forma de fazer teatro em um momento da história do Brasil em que havia poucos edifícios teatrais, atores e até mesmo público: o período da Ditadura Militar.



▶ Augusto Boal dirigindo uma encenação do Teatro do Oprimido, São Paulo (SP), 1979.

No Brasil, a Ditadura Militar esteve em vigor entre 31 de março de 1964 e 15 de janeiro de 1985, contando com a participação dos militares e de parte da sociedade civil. Durante esse período, quem se posicionasse contra o governo e suas decisões corria o risco de ser preso, expulso do país ou até morto. Muitos artistas, entre eles Augusto Boal, fizeram da arte uma forma de protesto contra esse regime, que, muitas vezes, censurou obras de arte.

As peças do TO abordam temas baseados em fatos reais vividos pelas pessoas de determinado espaço social, como um local de trabalho, um bairro ou uma comunidade. Esses fatos acontecem em meio às relações que se dão entre as pessoas no dia a dia.

Segundo Augusto Boal, essas relações estão sempre permeadas por momentos de opressão social, em que alguns são **oprimidos**, ou a parte fragilizada da relação, e outros são **opressores**, ou a parte fortalecida da relação. A intenção de Boal, ao propor que fatos reais sejam encenados, discutidos e transformados pelos espect-atores, era fazer o público buscar soluções para esses problemas, sempre de forma dialogica e respeitosa.

▶ **dialogico**: em forma de diálogo, de discussão que visa chegar a um acordo.

+ Saiba mais

A palavra “oprimido” envolve vários tipos de opressão (opressão econômica, familiar, racial, religiosa) e situações as mais diversas, tais como problemas do desemprego, dos emigrantes, da terceira idade, dos preconceitos. [...] O teatro do oprimido é, portanto, denominação ampla a envolver os mais diferentes aspectos de opressão, visivelmente expostos ou mascaradamente disfarçados, que nascem, vivem e sobrevivem nas mais diferentes classes sociais e nas mais contrastantes condições de vida.

LIMA, Mariângela. *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo. Perspectiva, 2006. p. 254.

As técnicas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal e empregadas no Teatro do Oprimido (TO) assumiram o papel de propor o debate aberto não só pelos temas, que são baseados no cotidiano das pessoas, e roteiros de suas peças, mas pelo seu formato, que busca a interação com o público. As propostas do TO demonstram que as artes cênicas podem ter um papel ativo na sociedade a partir da proposição de diálogos. Essa abordagem sugere aos estudantes que busquem outras formas de se relacionar com arte, utilizando-a como uma ferramenta, um recur-

so a partir do qual artistas e não artistas podem convidar outras pessoas a participar de um diálogo público.

A ideia de opressão apresentada neste capítulo refere-se a um processo que acontece em meio às relações de poder, ou seja, em meio às relações que se organizam em torno da grande política orquestrada pelos nossos governantes, mas, também, em meio às relações que se organizam em torno da pequena política, que acontece dentro da família, da escola, do mundo do trabalho, da comunidade, etc.

▼ Em ambas as relações sociais podemos ser oprimidos, ou seja, ser a parte mais frágil da relação, ou opressores, a parte mais forte da relação. Isso significa que uma mesma pessoa pode ter diferentes papéis dependendo da relação social de que participa. Por exemplo: um mesmo homem pode ter o papel de opressor na vida familiar e ser oprimido na vida do trabalho.

Em outras palavras, podemos dizer que não existem pessoas sempre poderosas e outras sempre oprimidas. Pelo contrário, todos nós podemos viver as duas situações no decorrer da vida. Dialogar sobre isso pode minimizar sofrimentos e permite que as pessoas revejam suas atitudes e ações, transformando as relações e os indivíduos.

Para Augusto Boal, o TO é uma proposta ético-estética para intervenção nas relações de poder e tem como objetivo “humanizar a humanidade”. Quando o TO foi criado, o país vivia um governo estatal que censurava obras de arte e não aceitava a participação social em decisões políticas. Por isso, em seu início, o TO tinha como objetivo aumentar cada vez mais a participação dos cidadãos. Atualmente, com a mudança das linhas de governo e com o advento da internet, a participação cidadã vem crescendo cada vez mais na grande política. Assim, o aspecto político das relações sociais cotidianas vem ganhando mais espaço nas encenações do TO.

Ao abordar “A resposta só é não?”, buscamos reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro, conforme a habilidade EF69AR24. Além disso, tratamos da habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Nestas páginas, aborda-se o modo como as encenações do Teatro do Oprimido funcionam a fim de atingir seu objetivo de transformação social.

Uma das principais características desse tipo de teatro é possibilitar que o público compreenda melhor como são feitas as encenações ao se identificar com o enredo encenado, ao interagir na construção do texto teatral, ao codirigir os atores e, por vezes, ao participar das encenações com eles.

É importante explicar aos alunos que o texto do TO tem como base fatos, como o que pode ter ocorrido com alguém da comunidade em que a peça está sendo encenada. Dessa forma, a identificação do público é quase imediata. Além disso, como a principal característica dessa forma de teatro é a presença do coringa dialogando com o público, em geral a plateia responde de forma ativa ao convite dele para que alguém proponha uma solução para o conflito. Para isso, as pessoas levantam da plateia e se juntam aos atores.

Esse processo de identificação do público e o diálogo entre o coringa e a plateia permitem que as inibições do público diminuam e que as pessoas participem ativamente da produção teatral. Além disso, auxiliam no diálogo, na reflexão e na criação de soluções para o conflito apresentado.

É importante destacar que esse processo de identificação e de proposição de soluções envolve tanto oprimidos quanto opressores, ou seja, não é voltado apenas para os oprimidos. O TO também faz com que pessoas que desempenham papéis de opressores nas relações descubram o quanto as suas ações podem fazer sofrer outras pessoas e a si mesmas, e, assim, mudem de atitude.

Em um contexto em que o *bullying* e a violência vêm crescendo com força, trabalhar com o Teatro do Oprimido pode ajudar na mediação dos conflitos escolares.



Reprodução/Teatro do Oprimido Marear

Integrantes do GTO Marear em janeiro de 2012, antes do surgimento do grupo, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

O TO segue três grandes princípios: a reapropriação dos meios de produção teatral pelos oprimidos, a interação do público com os atores e a necessidade do teatro se integrar a uma proposta social e política mais ampla. Em uma mesma peça de TO, as cenas podem ter diferentes gêneros teatrais: comédia, drama, musical, declamação poética, etc., caracterizando-se como uma grande colagem.

A peça *A resposta só é não?* aborda as dificuldades enfrentadas pelos jovens moradores de favelas no acesso ao mercado de trabalho e sua permanência nele. O enredo conta a história do personagem Diogo, morador da favela da Maré, que consegue um emprego em uma empresa multinacional, mas é demitido quando descobrem onde ele vive. Trata-se de um fato real vivido por alguns dos integrantes do grupo. Ao encenar essa situação para os espectadores, o GTO Marear tem a intenção de fazê-los sentir o que o personagem sentiu e levá-los a refletir sobre o ocorrido, principalmente porque, provavelmente, algumas das pessoas da plateia já podem ter passado por algo semelhante.



Reprodução/Teatro do Oprimido Marear

Cena de *A resposta só é não?*, do GTO Marear, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

114 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

O teatro é uma arte essencialmente coletiva, que envolve a participação de diversos profissionais. Proponha aos estudantes que, em trios, façam uma pesquisa sobre as profissões envolvidas numa produção teatral: dramaturgo, diretor, ator, cenógrafo, contrarregista, sonoplasta, iluminador, entre outros; dependendo do tipo de espetáculo, também cantores, dançarinos e músicos. Solicite que identifiquem o que cada um desses profissionais faz e qual é sua contribuição na realização de um espetáculo.

Explique que a realização de uma peça envolve a participação de uma série de profissionais, com conhecimentos específicos de diversas áreas técnicas e artísticas. A proposta da realização de uma pesquisa sobre as atribuições e os papéis de cada um desses profissionais visa ampliar o conhecimento dos estudantes acerca de como se dá o trabalho nessa área. Oriente os trios a levantarem o processo de formação de cada um desses profissionais do teatro.

O espetáculo do GTO Marear utiliza elementos fundamentais do TO, como o aquecimento da plateia, que é uma forma de estimular a concentração do público no espetáculo, e o Sistema Coringa, técnica que usa um facilitador que conduz o encontro da peça com o espectador. O coringa é uma espécie de mediador entre atores e espect-atores. É ele quem promove a discussão de alternativas para os conflitos vividos pelos personagens, sugeridas e encenadas pelo próprio público com os atores do espetáculo.

Nessa técnica utilizada pelo TO, o coringa indica os momentos de mudança de cena, sempre dialogando com os personagens ou com a plateia. Ele não é exatamente um personagem, mas uma pessoa comum que conversa com os personagens e faz indagações a eles, como se fosse alguém da plateia. Dessa forma, guia e acompanha os espect-atores em meio às constantes mudanças e reviravoltas da trama.

O Sistema Coringa se contrapõe a dois recursos tradicionais da narrativa teatral: o coro, que vem do teatro grego e é composto de personagens que funcionam como moderadores e analistas da narrativa das peças; e o *raisonneur*, ou “argumentador”, em tradução livre, que é uma espécie de narrador da peça. Segundo Boal, entretanto, esses dois recursos não cumprem a função de estabelecer uma comunicação efetiva com a plateia, pois fazem parte do mundo fantasioso da peça e, portanto, ficam distantes do público.

Os coringas do GTO Marear são os artistas Janaína Salamandra e Alessandro Conceição. Geralmente, os coringas são atores que já passaram por diversas experiências dentro do TO e, justamente por seu conhecimento e prática, passam a exercer essa função. Em alguns momentos, a figura do coringa se assemelha à de um coordenador de encenação; em outros, é um artista que faz a ponte entre o palco e a plateia.

Em *A resposta só é não?* outros elementos típicos do TO, utilizados para criar a **dramaturgia** do espetáculo, são os jogos e as dinâmicas desenvolvidas nesse conjunto de técnicas teatrais, nas quais os próprios atores expõem momentos em que teriam sofrido opressões em suas vidas e, desse material inicial, criam personagens e uma história que sintetize essas experiências do grupo.

► **raisonneur**: termo francês que se refere a alguém cuja função é comentar algo de maneira racional, a fim de chegar a uma conclusão.

A **dramaturgia** é a área do teatro relativa à produção dos textos dramáticos ou das peças teatrais. O termo “dramaturgia”, em grego, significa “escrever drama”. Já a palavra “drama” quer dizer “ação”. No decorrer do tempo, o conceito de dramaturgia ganhou novos significados e passou a se aplicar a qualquer uso da composição dramática e da representação dos principais elementos do drama, seja nos palcos, seja – hoje mais do que nunca – nas telas da TV e do cinema.



► A coringa Janaína Salamandra conversando com o público em apresentação da peça *A resposta só é não?*, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

Arte e participação • CAPÍTULO 3 < 115

Relembre algumas características dos “coringas” que atuam no GTO Marear e incentive os alunos a analisar as informações do texto. Explique que a elaboração de uma cena, de um roteiro, de personagens ou coringas podem causar reações significativas no público, e isso é um fator fundamental para a compreensão do potencial de transformação da arte. Estimule-os a analisar se, ao provocar intensas emoções e reações no público, o teatro – ou mesmo a arte em geral – incentiva as pessoas a se questionarem sobre a injustiça social. Ao longo da história, o teatro se aproximou e se apropriou de discussões sociais e políticas. A natureza de uma peça de teatro permite não apenas contar uma história, mas, diferentemente do cinema, possibilita também uma interação com o público. Especialmente a partir dos anos 1960, com os diversos movimentos políticos e as mudanças comportamentais, o teatro passou a ser entendido como potência de transformação e, além dos palcos, toma espaços como as ruas, estações de trem e de metrô e praças. A interação com o público passa a ser uma das principais ações das companhias teatrais que têm o diálogo e o debate aberto como características.

Nesta dupla de páginas, continuamos abordando as habilidades EF69AR24 e EF69AR25, reconhecendo e apreciando artistas e grupos de teatro brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro e identificando e analisando diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Essa atividade propõe que os alunos pesquisem como ocorre a formação dos profissionais que atuam na produção e na encenação dos espetáculos que o Teatro do Oprimido apresenta. Durante a pesquisa, o aluno vai aprimorar habilidades que o capacitarão a distinguir etapas da produção, organização e da atuação profissional em teatro.

Nesta dupla de páginas destacam-se a caracterização do personagem expressa de modo alegórico e exagerado e a produção coletiva de trabalhos artísticos, que sempre esteve presente na história da humanidade. O trabalho desenvolvido pelo GTO Marear mostra que o fator “coletividade” tem sido fundamental para a continuidade e o reconhecimento desse grupo. As primeiras manifestações de dança de que se tem registro eram executadas em grupo, assim como a música e o teatro. Até mesmo algumas das pinturas rupestres foram feitas por várias pessoas. Na origem de todas essas expressões artísticas sempre existiu um forte componente ritualístico e social.

No entanto, em muitos momentos, a arte assumiu um caráter de comércio ou de símbolo de *status* e, assim, conseqüentemente, passou a valorizar a individualidade na autoria de uma obra. Mesmo em trabalhos artísticos que exigiam mais de seu processo de execução, como algumas peças teatrais, o reconhecimento individual se dava pela especialização.

A mercantilização da arte chegou ao seu ápice no final do século XIX, com o surgimento do Modernismo. A proliferação de estilos que ocorreu nas linguagens artísticas fez com que as obras fossem valorizadas em função dos seus autores em detrimento da qualidade.

Nesse contexto, julgava-se uma pintura como tendo mais valor do que outra simplesmente por ser criação de determinado artista, ou uma peça teatral como mais importante também por essa mesma lógica: a de ser escrita por determinado dramaturgo. Como forma de reagir a isso, alguns artistas se organizaram em grupos para assumir uma autoria coletiva de suas produções artísticas, em detrimento da figura de um único autor.

O resgate do processo de criação e produção coletivas nas artes tinha o objetivo de ir contra a lógica do mercado e, assim, buscar um caráter mais social da arte.

Em relação ao cenário e ao figurino do espetáculo, a proposta de *A resposta só é não?* se aproxima do teatro tradicional brasileiro e do teatro de rua, pois a origem social dos personagens é expressa de maneira **alegórica** e exagerada, o que permite que a caracterização deles possa se transformar de maneira ágil e dinâmica no decorrer da peça e a partir das interferências do coringa e dos espect-atores.

Além disso, o espetáculo *A resposta só é não?* caracteriza-se pelo uso da música como recurso para apresentar o tema ao público. Muitas vezes, os atores apresentam canções cujas letras contam partes da história, comentam o enredo ou explicam o que se passa na narrativa e com os personagens. Esse é um recurso muito comum no teatro tradicional brasileiro e em folguedos que têm autos e narrativas em sua estrutura, como o Cavalo-Marinho de Pernambuco, por exemplo, no qual partes da história e alguns diálogos são cantados.

Nas imagens a seguir, observe detalhes do cenário e do figurino do espetáculo *A resposta só é não?*, do GTO Marear.

alegoria: modo de expressão ou interpretação que consiste em representar pensamentos, ideias, qualidades, etc., de forma figurada.

Reprodução/Teatro do Oprimido Marear



Reprodução/Teatro do Oprimido Marear

Detalhes do cenário e do figurino da peça *A resposta só é não?*, do GTO Marear, durante apresentação na Escola de Artes Técnicas Luís Carlos Ripper, na Mangueira, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

☞ Depois de observar as imagens, reúna-se com mais dois colegas e converse com eles sobre o que acharam da peça. Respondam às questões a seguir.

- O tema da peça *A resposta só é não?*, do GTO Marear, é importante para os moradores do complexo da Maré? Por quê?
- A peça aborda questões importantes para a sociedade? Que questões são essas?
- O que você achou do fato de a peça incorporar os espectadores? Que papel eles exercem?

Respostas pessoais.

116 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Uma criação coletiva, independentemente da época, em sua essência pode sugerir duas questões: a da autoria coletiva em detrimento da criação individual, fortalecendo o sentimento de grupo dos artistas envolvidos, e o aumento das possibilidades criativas pela contribuição de mais pessoas. Como é o caso do processo de criação coletiva do grupo de teatro Asdrúbal Trouxe o Trombone, que atuou durante a década de 1980. Esse processo consistia na realização de grande número de improvisos durante o espetáculo, que acabava por alterar totalmente o

enredo da peça. Independentemente da temática do enredo, os atores eram estimulados a fazer intervenções baseadas nos próprios gostos.

Na arte contemporânea, há um aspecto interessante nos coletivos, que é a possibilidade da criação se estender para a participação do público, não se restringindo aos integrantes dos grupos. Nessa estratégia, os artistas realizam suas ações nos espaços públicos, tornando fundamental a interação com a população.

Na peça *A resposta só é não?*, o uso das técnicas do TO permite que os jovens que participam do GTO Marear expressem seus próprios conflitos e as opressões sofridas no mundo do trabalho. O desfecho da peça fica a cargo dos espect-atores, que são convidados a se manifestar e a auxiliar o personagem oprimido em sua própria história. Desse modo, o TO é uma ferramenta para que o grupo comunique ao restante da sociedade seus problemas e também suas possíveis soluções.

Além das peças realizadas pelo GTO Marear, outras iniciativas envolvendo o TO têm sido muito relevantes para a favela da Maré, como as oficinas realizadas desde 2014 pelo projeto TO na Maré. Em 2015, ao lado de outras peças, o espetáculo *A resposta só é não?* participou do Circuito Teatro do Oprimido na Maré, evento realizado por esse projeto.

Nadinho Lourenço/GTO Marear



Integrantes do GTO Marear, Rio de Janeiro (RJ), 2015.



Mundo virtual

Visite a página do Centro de Teatro do Oprimido na internet para saber mais do projeto realizado no complexo da Maré: <<https://www.ctorio.org.br/home>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

Sugestão de atividade complementar: Reflexão

Estimule os estudantes a fazer a seguinte reflexão:

Na sua opinião, os trabalhos artísticos que têm o objetivo de dialogar para a transformação social podem ter mais êxito se apresentados em grupos e estimulando a participação do público? Explique.

Nesta dupla de páginas, continuamos o trabalho com as habilidades EF69AR24 e EF69AR25, pois buscamos investigar os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atividade do teatro, além de identificar e analisar o Teatro do Oprimido, um estilo cênico.



Saiba mais

À margem da Baía de Guanabara, entre importantes vias expressas da cidade (avenida Brasil, Linha Vermelha e Linha Amarela) está a Maré. O bairro foi criado em janeiro de 1994, com alterações nos limites dos bairros de Olaria, Ramos, Bonsucesso e Manguinhos.

[...]

Com cerca de 130 mil habitantes, a Maré é um dos nove bairros mais populosos do município, com um contingente de moradores próximo ao de Copacabana e da Barra da Tijuca, e com quase o dobro de habitantes dos bairros da Rocinha e do Alemão. Os dados são do Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A região recebeu esse nome por causa dos mangues e das praias que dominavam a paisagem durante o início de sua ocupação, ainda no período colonial. Naquela época, o local exercia importante papel econômico devido à existência dos portos – Inhaúma e Maria Angu, por onde escoava a produção das fazendas locais – e à presença dos mangues [...].

FERNANDES, Fernanda. Maré: uma cidade dentro do Rio de Janeiro. *Multirio*, 12 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/3086-mare-uma-cidade-dentro-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

▶ No método do Teatro do Oprimido, o público é convidado a participar da cena assumindo o papel de oprimido e sendo estimulado a reagir à situação proposta, tornando-se coautor da obra.

Material Digital

A Sequência Didática 1 “Cenas que contam a escola”, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.



3 Por dentro do teatro

Teatro do Oprimido e transformação social

Habilidades da BNCC (p. 118-127)

Artes visuais

Processos de criação
(EF69AR06)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Elementos da linguagem
(EF69AR26)

Processos de criação
(EF69AR29)

O Teatro do Oprimido caracteriza-se por propor uma nova forma de encenar, mesclando e questionando modos de fazer teatro que vêm sendo construídos ao longo da história.

Uma das principais mudanças em relação ao modo de fazer teatro no Ocidente, proposta por Augusto Boal, é a participação ativa da plateia na encenação, fazendo com que seus corpos deixem de ficar sentados, escondidos uns dos outros. Ao participar da cena, as pessoas da plateia passam a ter uma existência real, uma corporificação.

Por isso, para Boal, o Teatro do Oprimido tem como uma de suas estratégias a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, tirando-os de sua zona de conforto e colocando-os em ação.

O TO é uma metodologia lúdica e pedagógica, um instrumento eficaz de comunicação entre as pessoas, justamente porque os corpos de todos que fazem parte da encenação são atuantes. Assim, durante as encenações, o coringa propõe jogos e brincadeiras para aquecer a plateia. Aos poucos, as pessoas vão se tornando mais e mais ativas.

Seguem alguns exemplos de jogos que o coringa propõe para a plateia durante as encenações, presentes no livro *Jogos para atores e não-atores*, de Augusto Boal, e que você também pode propor aos alunos durante a leitura deste capítulo.

3 Por dentro do teatro

Teatro do Oprimido e transformação social

Com o Teatro do Oprimido, Augusto Boal buscava propor uma transformação existencial dos indivíduos. Ele acreditava que isso envolvia uma mudança de atitude perante o outro, principalmente aquele que nos oprime e, também, a quem oprimimos. Assim, o grande objetivo do TO era diminuir a opressão de uns contra os outros.



Reprodução/Cedoc, Funarte

Augusto Boal em aula sobre o Teatro do Oprimido, São Paulo (SP), 1979.

Para que essa transformação existencial acontecesse, o projeto de Boal partia da ideia de que o indivíduo precisava participar de encenações teatrais em que pudesse ver seu corpo e o corpo do outro e o modo como se colocam e se expressam, por meio de jogos e de exercícios de ativação sensorial e de desmecanização corporal.

Os jogos do TO criados por Boal são divididos em categorias que visam despertar o indivíduo para todos os seus sentidos e reativar sentidos adormecidos ou subutilizados. Em vez de usar o teatro como uma forma de representação dos problemas vividos pelos oprimidos ou como um instrumento de identificação com o público, o teatro de Boal procura criar uma atitude ativa do público em relação ao espetáculo e à vida.

Palavra de artista

“Digo que o Teatro do Oprimido é uma chave. A chave não abre a porta, quem abre a porta é quem segura a chave e a torce. Todo e qualquer teatro mostra um segmento da sociedade em movimento, conflitos humanos sociais e políticos em movimento.”

BOAL, Augusto. [Entrevista]. In: DUARTE-PLON, Leneide. *O teatro contra a opressão*. Disponível em: <<http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/2878,1.shl>>. Acesso em: 21 ago. 2108.

118 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Texto complementar

Cruz e círculo

O Coringa solicita à plateia que levante a mão direita e faça um círculo no ar. Em seguida, pede que levante a mão esquerda e faça uma cruz no ar (ou sinal de mais para quem não é cristão). Por último, pede que levante as duas mãos e, ao mesmo tempo, faça o círculo com a mão direita e a cruz com a mão esquerda. O Coringa pode convidar alguém que conseguiu realizar o exercício para fazer uma demonstração. Deve-se valorizar a participação.

Escrever o nome no ar

O Coringa pede para que a plateia faça um círculo no ar com a perna correspondente à mão que utiliza para escrever. Ou seja, se a pessoa for destra, ela fará o círculo com a perna direita, e se for canhota, com a perna esquerda. Então, pede para que cada um escreva o seu primeiro nome no ar. Depois, solicita-se que todos façam o círculo com a perna e escreva o nome no ar com a mão simultaneamente.

Bons dias

O Coringa solicita dois voluntários, que devem se cumprimentar com um aperto de mãos, dizer bom-dia e seus respectivos nomes.

Experimente

Você e os colegas vão participar de exercícios que se relacionam às propostas de Augusto Boal e do Teatro do Oprimido. Leia as orientações.

Vamos imaginar uma situação de hipnose?

- 1▶  Junte-se a um colega. Um de vocês será o hipnotizador e o outro, o hipnotizado.
- 2▶ O hipnotizador deve começar posicionando a mão próxima do rosto do hipnotizado, que ficará sob seu controle. O hipnotizado deve manter seu rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador.
- 3▶ O hipnotizador iniciará uma série de movimentos com a mão (para cima e para baixo, para os lados, para a frente e para trás), fazendo com que o colega realize todas as contorções possíveis com o corpo, a fim de manter sempre a mesma distância.
- 4▶ O hipnotizador pode usar a outra mão para hipnotizar o colega, fazendo com que ele dê uma volta ao seu redor, por exemplo, entre outras possibilidades.
- 5▶ Depois de realizar o exercício uma vez, os integrantes da dupla devem inverter os papéis.

Para concluir

 Depois de realizar o exercício, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Foi mais fácil ficar no lugar de hipnotizador ou de hipnotizado?
- No papel de hipnotizado, que movimentos você teve de fazer para manter seu rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizador? **Respostas pessoais.**

Agora, que tal criar estátuas vivas?

- 1▶  Forme um grupo com mais três colegas. Juntos, criem duas estátuas vivas que representem atitudes possíveis em uma situação de desrespeito à diversidade: um é o oprimido e o outro, o opressor.
- 2▶ Cada grupo deverá apresentar as estátuas vivas para a turma, discutindo como os oprimidos e os opressores estão representados nelas.
- 3▶ Em seguida, vocês deverão propor alterações nas estátuas, com o objetivo de solucionar o problema, revertendo a situação de opressão.



Tiago Lacerda/Arquivo da editora

Para concluir

 Ao finalizar a experimentação, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Que critérios vocês usaram para criar as estátuas vivas?
- Como foi tentar identificar os oprimidos e os opressores nas estátuas?
- Vocês tiveram alguma dificuldade ao propor alterações nas estátuas criadas pelos colegas? **Respostas pessoais.**

Experimente

Na primeira experimentação, deixe que os alunos se organizem em duplas autonomamente. Em seguida, faça a leitura compartilhada do texto e, se necessário, convide um aluno voluntário para realizar uma rodada com você, a fim de que os demais alunos compreendam a atividade.

Peça aos alunos que tenham cuidado com movimentos bruscos e reforce a importância de sempre manter a mesma distância do colega de dupla.

Para a segunda experimentação, peça que leiam os comandos e deixe-os formar os grupos. Se achar necessário, você pode demonstrar a proposta uma primeira vez, para que os alunos entendam o que devem fazer, caso tenham dúvidas. Explique que gestos, expressões e movimentos corporais são recursos que auxiliam na construção de um personagem opressor ou oprimido.

Depois da atividade, organize uma roda de conversa e discuta as perguntas com os alunos, incentivando-os a refletir sobre as experimentações que fizeram.

Nesta dupla de páginas, continuamos abordando as habilidades EF69AR24 e EF69AR25, reconhecendo e apreciando artistas e grupos de teatro brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro e identificando e analisando diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Além disso, trabalhamos a habilidade EF69AR29, ao propor que os alunos experimentem a gestualidade e as construções corporais de maneira imaginativa no jogo cênico.

Cada um vai demonstrar através de imagens o que menos gosta de fazer em seu cotidiano. Em seguida, o que mais gosta de fazer. Seu parceiro, a cada demonstração, vai dizer o que entendeu. Depois que os dois fizerem suas respectivas demonstrações, cumprimentam outras pessoas.

Chuva italiana

O Coringa orienta todos os participantes a baterem, em ritmos diferentes, o dedo indicador de uma mão na palma da outra. Cada vez que o Coringa adicionar mais um dedo, será acompanhado por todos. Dessa forma, a sonoridade vai ser intensificada, de mo-

do semelhante à chuva que começa com pingos e se transforma em tempestade. Em seguida, faz-se o caminho oposto: dos cinco dedos volta-se para apenas um, até parar. O ideal é que o Coringa não fale durante o processo, apenas levante a mão para demonstrar que vai acrescentar ou excluir mais um dedo. Pode-se também repetir a sequência com todos de olhos fechados, fazendo o processo de um para cinco dedos e o inverso, de cinco para um, apenas pela percepção.

ARSENAL de Exercícios e Jogos. Disponível em: <<http://teatrofazendoarte.blogspot.com/2015/04/teatro-do-oprimido-corpo-e-diaconia.html>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

A árvore do Teatro do Oprimido

Na imagem da árvore do Teatro do Oprimido, percebe-se a multiplicidade de técnicas e a riqueza dessa metodologia. Cada ramo da árvore corresponde a uma técnica desenvolvida por Augusto Boal para tornar possível a transformação social por meio da arte. Os jogos e exercícios de ativação sensorial e desmecanização do corpo, o teatro imagem, o teatro jornal, o teatro invisível, o arco-íris do desejo, o teatro fórum e o teatro legislativo são parte do tronco e dos ramos dessa árvore e desempenham funções concretas. A ética é o fundamento, a base do Teatro do Oprimido. Alimentando suas raízes estão várias formas de conhecimento, como a Filosofia, a História e a Sociologia.

Na leitura do texto do **Livro do Estudante**, é importante que os alunos percebam as relações entre as características estéticas e conceituais do teatro de Boal e seus objetivos mais amplos em relação à transformação social, expressos na árvore. Aproveite para ter uma conversa a respeito do potencial que a arte tem de diálogo com o público: pergunte aos alunos se já viram, em notícias ou mesmo ao vivo, a participação de artistas ou coletivos de artistas em manifestações ou movimentos políticos e sociais e como eles participam dessas iniciativas.

Nesta dupla de páginas, continuamos abordando as habilidades EF69AR24 e EF69AR25, reconhecendo e apreciando artistas e grupos de teatro brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro e identificando e analisando diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

A experimentação apresentada também permite trabalhar a habilidade EF69AR06, ao propor que os alunos criem, de modo colaborativo, um objeto de artes visuais.

A árvore do Teatro do Oprimido

O Teatro do Oprimido pode ser simbolizado por uma árvore. Observe a imagem a seguir.



Miriana Coati/Arquivo da editora

Nessa imagem, a árvore do TO é nutrida pela **ética** e pela **solidariedade**. A ética, nessa forma de teatro, é o ponto de partida para qualquer ação, exercício ou reflexão. A todo instante, o praticante do TO deve saber por que age e qual o significado da ação ética de cada sujeito.

O chão, a base que sustenta todas as intervenções do TO, é a realidade, materializada na economia, na política e na cultura. Todas as encenações surgem de uma necessidade do grupo, de algum processo de opressão que seus participantes vivenciam e querem discutir com a sociedade. Além disso, todos os exercícios do TO estruturam-se sobre três alicerces da comunicação, suas raízes: a **palavra**, o **som** e a **imagem**.

A palavra está associada à poesia, à narrativa e ao teatro. Em relação ao som, privilegia-se aqueles produzidos no e pelo corpo e com objetos descartados ou reutilizados, pois lembram o que é rejeitado, desprezado, isto é, o oprimido. Quanto à imagem, todo grupo praticante do TO é incentivado a criar uma bandeira que o represente. Essa bandeira deve ser uma versão da bandeira do Brasil proposta pelo grupo, com o uso de cores e formas como seus integrantes querem que ela seja.

120 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Texto complementar

Concebido pelo teatrólogo Augusto Boal, o Teatro do Oprimido é um empreendimento político-cultural, que utiliza as técnicas de dramaturgia para favorecer a compreensão e a busca de alternativas para problemas pessoais e comunitários. Através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, estimula-se a discussão das situações de opressão. Segundo Boal (1996b), o Teatro do Oprimido apresenta dois princípios fundamentais: auxiliar o *espect-ator* a se transformar em protagonista da ação dramática, ▶

Experimente

Vamos criar uma bandeira para nosso grupo de Teatro do Oprimido?

Organize-se em um grupo com mais três colegas. Vocês vão precisar de um pedaço retangular de tecido de 45 cm × 65 cm, retalhos de tecido de cores variadas, tesoura com pontas arredondadas e cola para tecido. Leia as orientações.

- 1 Com os colegas, escolha um nome para o seu grupo de TO.
- 2 Depois, recriem a bandeira do Brasil, usando cores e formas que expressem os sentimentos e os pensamentos do grupo sobre a necessidade de transformação social.
- 3 Antes de colar os retalhos, experimentem posicioná-los de diferentes maneiras sobre o retângulo de tecido.
- 4 Quando a bandeira estiver pronta, mostrem-na para os colegas da turma.

Para concluir

Ao finalizar a experimentação, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Quais as principais semelhanças e diferenças entre as bandeiras criadas por cada grupo?
- De que modo cada grupo utilizou as cores e as formas para expressar suas ideias?

Jogos teatrais e Teatro do Oprimido

Ao longo de sua trajetória, Augusto Boal sistematizou diversas séries de exercícios e de jogos com o objetivo de levar o público a se reconhecer como participante do teatro e a se libertar da condição de mero espectador, assumindo a de ator. As várias técnicas associadas ao TO podem ser consideradas jogos teatrais.

Em 1977, Boal publicou a primeira edição do livro *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Até hoje, a obra é utilizada por grupos de teatro do mundo todo.

+ Saiba mais

O teatro e o jogo têm muito em comum. Na década de 1930, a autora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin (1906-1994) criou uma técnica de ensino de teatro baseada em jogos e em técnicas de improvisação que ela chamou de **jogos teatrais**.

O principal objetivo de Viola era fazer com que os estudantes de teatro e as pessoas em geral abandonassem os modelos prontos e se expressassem de um modo mais livre.

Os jogos teatrais criados por Viola Spolin propõem problemas a serem “resolvidos” pelos jogadores. Na estrutura dos jogos teatrais, além dos personagens, da ação teatral e do espaço cênico, há outros três elementos:

- o **foco**, que é a atividade que o jogador deve desenvolver;
- a **instrução**, que é a explicação da proposta do jogo;
- a **avaliação**, ou seja, a verificação e a discussão do resultado.



Viola Spolin, em foto de 1974.

Minha biblioteca

200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro, de Augusto Boal (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977).

O livro reúne diversos exercícios e jogos teatrais criados por Augusto Boal.



Reprodução: Civilização Brasileira

Arte e participação • CAPÍTULO 3

121

de suas próprias vidas. (Associação Internacional do Teatro do Oprimido, 2005.)

Boal compreende que o teatro em sua origem era a celebração do povo, mas que foi apropriado pela aristocracia e direcionado a corresponder e a propagar seus interesses. Daí a sua proposta buscar – aproximando-se, em certo sentido, de uma versão teatral da pedagogia do oprimido de Paulo Freire – socializar os meios de produção do teatro, no intuito de devolver ao “povo” o que dele foi tirado ao longo da história.

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência. No palco os atores fazem aquilo que fazemos no dia a dia: falamos, andamos, exprimem ideias. A diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se aptos, através de exercícios e jogos, para utilizá-la (Boal, 2002). O Teatro, segundo Boal (1996b), nasce quando o ser humano descobre que pode observar a si mesmo, ver-se em ação, ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é e o que não é, imagina o que poderia ser, descobre onde pode ir: o ser humano é capaz de se observar num espelho imaginário. [...]

Através de seus exercícios e jogos dramáticos, é requisitada dos atores a resolução de problemas e conflitos, o que resulta no crescimento da habilidade de fazer opções conscientes, surgindo assim pensamentos reflexivos e críticos (FERNANDES, 1999).

Ele apresenta dois princípios fundamentais: ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática e, então, possa, posteriormente, fazer na vida real as ações da prática teatral. O que se propõe é a própria ação, o espectador não delega poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar, gerando a catarse que é tão pouco transformadora da realidade; ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática proposta, ensaia soluções e debate projetos e modificações (BOAL, 1980). [...]

PEDROSO, Raquel Turci. *Teatro do oprimido: em busca de uma prática dialógica*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/29438056_Teatro_do_oprimido_em_busca_de_uma_pratica_dialogica>. Acesso em: 8 nov. 2018.

para que assim possa fazer na vida real o que praticou nas experimentações cênicas.

A aproximação do Teatro do Oprimido com a proposta político-pedagógica de Paulo Freire se dá em diversos aspectos. Apesar de muitas pessoas associarem Teatro do Oprimido ao livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, o autor e criador do método Augusto Boal atribuiu esse nome ao seu primeiro livro – “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas” – como sugestão de seu editor e de livreiros. [...]

Há, porém, um aspecto central que aproxima o método do Teatro do Oprimido à educação para a libertação: o reconhecimento de que todas as relações humanas deveriam ser de natureza dialógica, e que é só a partir desta relação que há a possibilidade de transformação social. Ademais, assim como a prática educativa na perspectiva freiriana é para a libertação dos oprimidos, é também o horizonte do Teatro do Oprimido.

O Teatro do Oprimido procura ativar os cidadãos na tarefa humanística expressa pelo seu próprio nome: teatro do, por e para o oprimido. Nele, os cidadãos agem na ficção do teatro para se tornarem, depois, protagonistas

Quando trabalhamos com os jogos teatrais de Augusto Boal é preciso lembrar do importante papel do coringa como mediador e diretor da ação. Um dos principais objetivos do coringa é evitar que situações violentas, como uma agressão física, sejam encenadas no T0.

Assim, antes de qualquer encenação de situação de opressão, é papel do coringa conversar com os atores e com os espectadores sobre como apresentá-la sem momentos de violência física. Cabe a ele corrigir os possíveis erros e dirigir os participantes para que a cena não pare.

Além disso, o coringa é quem dialoga com o público, ou com os espectadores, explicando o que está sendo encenado e as regras dos jogos do T0. Ele também avalia as alternativas apresentadas por eles e questiona suas implicações na peça e na vida cotidiana.

Por isso, o coringa não tem um papel de “conferencista” nem de “dono da verdade”. Seu papel é valorizar a participação de todos e instigar as pessoas a serem melhores e mostrarem do que são capazes.

Experimente

Como redescobrir os sentidos?

Para Augusto Boal, a vida em sociedade pode adormecer nossos sentidos, por isso é preciso despertá-los. Vamos experimentar uma das técnicas criadas pelo diretor com esse objetivo?

- 1▶  Forme dupla com um colega. Um dos integrantes da dupla colocará uma venda e o outro será seu guia.
- 2▶ Em um primeiro momento, o guia conduzirá o colega vendado pela sala de aula, fazendo com que ele redescubra o lugar em que está por meio do tato, ou seja, sentindo a textura das paredes, o formato de mesas, a temperatura das cadeiras, o peso de diferentes objetos, etc.
- 3▶ Depois, o guia deverá conduzir seu parceiro apenas por meio de sons combinados previamente. Decidam, por exemplo, que som será usado para indicar que o colega deverá virar à direita ou à esquerda, parar e voltar a andar, subir ou descer um degrau, etc.
- 4▶ Para finalizar, todas as duplas ficarão paradas, em silêncio. Ao sinal do professor, você e os colegas tentarão identificar todos os sons que conseguirem ouvir na sala de aula.
- 5▶ Em seguida, os integrantes das duplas deverão trocar de função.

Como expressar uma situação de opressão por meio de estátuas?

- 1▶  Você e seus colegas serão organizados em trios.
- 2▶ Juntos, pensem em uma situação de opressão que acontece no lugar em que vivem ou que algum de vocês já tenha vivenciado.
- 3▶ Em seguida, cada trio assumirá um espaço na sala.
- 4▶ Quando todos os grupos estiverem posicionados, o professor começará a bater palmas. A cada batida de palmas, um grupo deverá formar estátuas que simbolizem a situação escolhida. Os três integrantes devem participar ao mesmo tempo. As estátuas podem ser de três personagens em uma mesma situação ou representar algum objeto, por exemplo.

Como expressar uma situação de opressão por meio de sons?

- 1▶  A turma será organizada em dois grandes grupos.
- 2▶ Os integrantes de cada grupo ficarão lado a lado, formando duas filas posicionadas uma em frente à outra. Os integrantes de uma fila serão os opressores e os da outra serão os oprimidos.
- 3▶ Alternadamente, os integrantes de cada fila devem criar um som que simbolize o oprimido ou o opressor. Os sons criados podem ser respostas aos produzidos anteriormente. Esse procedimento deverá ser repetido duas vezes.
- 4▶ Em seguida, cada aluno deverá escolher que som gostaria de fazer. Depois, os opressores deverão se posicionar em um lado da sala e os oprimidos, no outro. Ao sinal do professor, cada grupo reproduzirá simultaneamente os sons escolhidos, para que seja possível ouvir ao mesmo tempo a sonoridade dos opressores e a dos oprimidos.

Para concluir

 Ao final das atividades, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Como é a sensação de estar vendado e ter de confiar no colega? E de ser o guia do colega vendado? Como foi estabelecer essa parceria?
- O que vocês pensaram ao criar as imagens e os sons que representaram os opressores? E os oprimidos? Por que vocês fizeram essas escolhas?

Respostas pessoais.

Sugestão de leitura complementar

OLIVEIRA, Sarah Reimann. *O coringa no teatro fórum: formação teatral e política pelo bufão*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais, da Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8032/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Sarah%20Reimann%20Oliveira%20-%202017.pdf> >. Acesso em: 1º nov. 2018.

No trabalho, a autora investiga características do bufão presentes no coringa do teatro fórum.

Técnicas do Teatro do Oprimido

O TO baseia-se em diferentes técnicas desenvolvidas por Augusto Boal, como o teatro fórum, o teatro jornal, o teatro legislativo, o teatro invisível e o teatro imagem, sempre contando com a participação do público e seguindo o ideal de participação no fazer artístico. A seguir, vamos conhecer algumas dessas técnicas.

O teatro fórum

Essa é a técnica utilizada pelo GTO Marear no espetáculo *A resposta só é não?*. Em um teatro fórum, produz-se uma encenação baseada em fatos reais, na qual personagens oprimidos e personagens opressores entram em conflito para defender seus desejos e interesses de forma objetiva. Nesse confronto, o personagem oprimido fracassa e os espect-atores são estimulados a entrar em cena, substituindo os atores e buscando alternativas para o problema encenado.

Ao trazer para a ação, mesmo que teatral, possibilidades de saída para impasses criados pela opressão social, o TO mostra a possibilidade de transformação ou de recriação da sociedade.

Reprodução/Cedoc, Funarte



▶ Augusto Boal atuando em um jogo do Teatro do Oprimido, São Paulo (SP), 1975.

Reprodução/AsmitaTheatre



◀ Apresentação de teatro fórum em rua de Nova Délhi, Índia, 2017. As técnicas criadas por Augusto Boal são utilizadas por grupos de teatro de todo o mundo.

Técnicas do Teatro do Oprimido

Os estudantes verão que o objetivo de Boal era a interação de forma efetiva com o público, por isso ele criou uma série de exercícios e de jogos para transformar o espectador em um eventual ator. Ao abordar esse assunto, você potencializa a habilidade do aluno de pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.

O teatro fórum

Converse com os estudantes sobre o fato de muitas das nossas relações sociais serem marcadas por processos de opressão. É importante discutir o conceito de opressão na sociedade para que compreendam o sentido do teatro de Augusto Boal. Deixe que exponham suas ideias sobre o que é opressão, que exemplifiquem situações de opressão e indiquem quem são os opressores e os oprimidos em cada uma das situações. Pergunte a eles como sentem e encaram essa questão: se há situações em que se sentem oprimidos ou opressores e por quê. Depois, converse com eles sobre a proposta artística de Augusto Boal: “Até que ponto é possível ter consciência dos nossos problemas a partir da arte?”; “Como a arte pode promover uma transformação social?”; “A arte pode fazer isso sozinha?”.

Nesta dupla de páginas, continuamos abordando as habilidades EF69AR24 e EF69AR25, reconhecendo e apreciando artistas e grupos de teatro brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro e identificando e analisando diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Experimente

Nesta atividade, seu papel como coringa é ler o texto da fábula para os alunos e, depois, dialogar com os integrantes de cada grupo sobre a solução encontrada por eles para a situação de opressão exposta na narrativa.

Lembre-se: as soluções não devem ser violentas nem a encenação delas pelos participantes devem ser representações de violência física. Assim, é seu papel mediar esse processo de criação e interferir nas propostas mais radicais, sugerindo mudanças e estimulando a paz.

Essa atividade contribui para o aprimoramento da habilidade EF69AR29, ao possibilitar aos alunos experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

Experimente

Vamos criar as alternativas de um teatro fórum?

Você e os colegas experimentarão a técnica do teatro fórum com base na fábula *O leão, o burro e a raposa*, de Esopo. O objetivo será criar diferentes alternativas para o conflito presente na narrativa. Para começar, leia a versão da fábula reproduzida a seguir.

O leão, o burro e a raposa

Um leão, um burro e uma raposa fizeram entre si uma sociedade e foram caçar. Assim que apanharam uma boa quantidade de presas, o leão determinou que o burro lhes fizesse a partilha. Então ele fez três partes iguais e convidou-o para escolher uma. Enfurecido, o leão saltou sobre ele, devorou-o e, depois, determinou que a raposa fizesse a divisão. Ela juntou tudo num único monte, reservando para si uma pequena porção, e convidou o leão a fazer a escolha. E, quando o leão lhe perguntou quem é que a ensinou a repartir daquele modo, a raposa respondeu: “A desgraça do burro!”.

ESOPO. *Esopo: fábulas completas*. Tradução de Maria Celeste C. Dezotti. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 308.

- 1▶  O professor vai dividir a turma em grupos de até quatro alunos.
- 2▶ Cada grupo deverá criar uma alternativa para a opressão vivida pela raposa. Com os colegas, você pode pensar tanto em soluções que a raposa poderia adotar quanto em outras que demandariam a ajuda de aliados.
- 3▶ As cenas apresentadas devem acontecer logo após a morte do burro, ou seja, quando o leão pede à raposa que divida o alimento.
- 4▶ Improvisem várias situações diferentes, explorando diversas formas de continuar a história. Conversem sobre elas para escolher uma.



Tiago Lacerda/Arquivo da editora

Para concluir

 Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Que alternativas seu grupo criou para o conflito?
- Existem outras saídas possíveis para o conflito? Quais? **Respostas pessoais.**

O teatro jornal

O teatro jornal foi desenvolvido inicialmente pelo Núcleo do Teatro de Arena de São Paulo, do qual Augusto Boal foi diretor entre 1956 e 1971. Consiste em diversas técnicas que permitem que notícias de jornal sejam transformadas em cenas teatrais. A seguir, apresentamos algumas delas.

Improvisação

Depois de se inteirarem de uma notícia de jornal, os atores improvisam uma cena com base nela. A notícia serve de roteiro. Os atores também podem improvisar os prováveis motivos do acontecimento ou as cenas que teriam dado origem a ela.

Leitura simples

Os atores leem as notícias do jornal alterando seu sentido pela forma como as interpretam (ler uma notícia alegre como se ela fosse triste, por exemplo). No teatro, isso é chamado de “distanciamento”, ou seja, procurar se afastar das emoções que um fato causa a fim de melhor analisá-lo.

Leitura com ritmo

Em vez de ler a notícia, os atores devem cantá-la, usando o ritmo musical que melhor transmita o conteúdo desejado, como a nostalgia da bossa nova, a dramaticidade do tango, a alegria do samba, etc.

Leitura cruzada

Duas notícias são lidas ao mesmo tempo, de modo intercalado. De preferência, essas notícias devem ter algum contraste (uma notícia positiva e outra negativa sobre o mesmo tema, por exemplo), para que a leitura de uma amplie a compreensão da outra.

Ação paralela

Enquanto a notícia é lida, os atores encenam como o fato descrito ocorreu, criando imagens que a complementam.

Reforço

Enquanto leem, cantam ou dançam a notícia, os atores devem usar diversos materiais além do jornal, como canções, *jingles*, materiais publicitários, etc.

Histórico

Ao representarem a notícia, os atores criam cenas ou apresentam dados que mostrem o mesmo fato em outros momentos históricos ou em outros países, por exemplo.

Entrevista de campo

Os participantes entrevistam uma pessoa de seu meio social para levantar informações ou descobrir fatos a fim de elaborar uma cena.



Participantes durante oficina de teatro jornal em Goiânia (GO), 2017.

O teatro jornal

Explique aos estudantes que esse método foi uma ação teatral desenvolvida por Augusto Boal como forma de impedir a censura da época. Essa estratégia foi o início da metodologia do Teatro do Oprimido. Relembre que o teatro jornal consistia na transformação das notícias de jornal em cenas ou ações teatrais, demonstrando diversos pontos de vista sobre o mesmo fato noticiado e estimulando a participação do público.

A ideia de Boal era montar pequenos espetáculos diários tendo como base manchetes jornalísticas. Os ensaios seriam à tarde, e toda noite haveria um espetáculo diferente. Desde o início da sistematização dessa metodologia, o diretor via a necessidade de criar novas convenções para o teatro que permitissem aos espectadores “conhecer o jogo a cada espetáculo”. Na opinião do dramaturgo, assim como o futebol, o teatro deveria ter regras conhecidas para que todos conseguissem “jogá-lo”, fazendo dele, de fato, uma arte popular.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de o diretor revelar ao público os recursos e as estruturas do teatro, pois Boal pretendia formar uma plateia ativa e participativa. Para isso, explicitava para o público diversas técnicas de encenação das notícias que buscava elucidar sobre os discursos utilizados.

Nesta dupla de páginas, continuamos abordando as habilidades EF69AR24 e EF69AR25, reconhecendo e apreciando artistas e grupos de teatro brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro e identificando e analisando diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Experimente

Para a experimentação, selecione, antecipadamente, algumas páginas de jornal para distribuição. Peça aos estudantes que leiam os comandos, forme os grupos e oriente-os na organização dos espaços em sala. Escolha uma notícia e demonstre a proposta uma primeira vez, para que os alunos entendam o que devem fazer, caso tenham dúvidas. Peça que explorem os gestos, as expressões, os movimentos corporais, a entonação da voz e, sobretudo, a comicidade, pois esses recursos vão compor a personagem.

Depois da atividade, organize uma roda de conversa e faça as perguntas aos alunos, incentivando-os a refletir sobre a experimentação que fizeram.

Esta atividade permite desenvolver a habilidade EF69AR29, ao levar os alunos a experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa para encenar uma notícia de jornal.

Material Digital

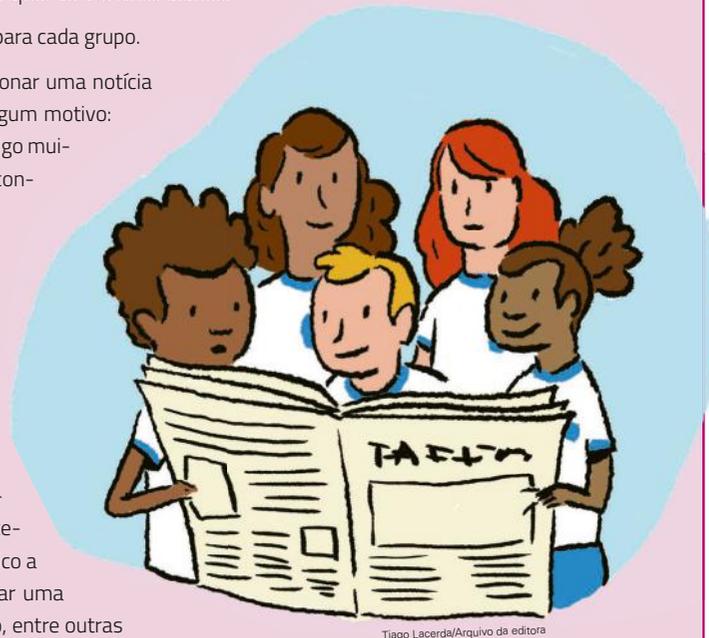


- No **Projeto Integrador "Teatro legislativo na escola"**, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, há uma proposta de trabalho interdisciplinar com o objetivo de aprofundar as habilidades de Arte e desenvolver habilidades de Língua Portuguesa.
- A **Sequência Didática 2 "A construção do personagem"**, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Experimente

Vamos criar uma cena de teatro a partir de uma notícia de jornal?

- 1▶ A turma será organizada em grupos de até cinco alunos.
- 2▶ O professor distribuirá um jornal para cada grupo.
- 3▶ Você e os colegas deverão selecionar uma notícia que acharem interessante por algum motivo: mostrar algo incoerente, revelar algo muito notável, não divulgar algo que consideram importante, etc.
- 4▶ Depois de selecionarem a notícia, planejem uma cena em que seja utilizada a técnica da ação paralela, ou seja, enquanto um dos integrantes do grupo lê o texto, os outros devem encenar como ela aconteceu.
- 5▶ Juntos, decidam o que o grupo pretende comunicar por meio da encenação, como gerar um efeito cômico a partir de uma sátira ou denunciar uma situação muito séria, por exemplo, entre outras possibilidades.



Tiago Lacerda/Arquivo da editora

Para concluir



Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- O que vocês acharam do resultado da combinação entre a notícia escolhida e a forma de comunicá-la?
- O que foi mais surpreendente nessa combinação? Por quê?
- Há outras maneiras de encenar essa notícia? Quais? Como vocês acham que seria o resultado? **Respostas pessoais.**

O teatro legislativo

No teatro legislativo, as soluções encontradas pela plateia em um teatro fórum podem ser transformadas em projetos de lei. Tudo se passa no plano da ficção, porém, com essa técnica, as pessoas percebem que a política é parte da natureza humana e que tudo o que fazemos ou pensamos é uma ação política.

▶ **projeto de lei:** proposta submetida a algum órgão legislativo com o objetivo de criar uma lei.

O teatro invisível

No teatro invisível, os atores se apresentam em um ambiente do cotidiano, ou seja, fora do teatro. O lugar pode ser um restaurante, uma fila, uma rua, um mercado, um trem, etc. As pessoas do local são surpreendidas e durante toda a encenação não devem desconfiar de que se trata de um espetáculo, para que não se transformem em "espectadores". Espera-se a participação das pessoas de forma espontânea e natural.

O teatro imagem

No teatro imagem, a imagem da opressão surge por meio de expressões corporais dos integrantes do grupo, como uma fotografia da cena do conflito. Uma pessoa deverá fazer o papel de testemunha, indicando se a imagem criada realmente retrata o conflito.

Outra técnica utilizada pelo teatro imagem é a produção de pinturas e de esculturas que mostrem a situação de opressão.

Experimente

Vamos criar uma fotografia sobre uma situação de opressão?



Tempo: Livre/Arquivo da editora

- 1▶ A turma será organizada em grupos de até cinco alunos.
- 2▶ Você e os colegas deverão selecionar uma situação de opressão em um livro de História.
- 3▶ Depois de selecionar a situação, planejem como transformá-la em uma imagem a ser fotografada.
- 4▶ Juntos, decidam quem serão os personagens, quais figurinos usarão, como serão cenário e iluminação.
- 5▶ Depois de tudo decidido, ensaiem algumas formações da cena, pensando na mensagem que querem transmitir. Lembrem-se de que o objetivo é mostrar uma situação de opressão.
- 6▶ Fotografem a cena usando uma máquina fotográfica ou a câmera do telefone celular.
- 7▶ Combinem um dia com o professor para expor as fotografias, que podem ser impressas ou exibidas em um projetor acoplado a um computador.

Para concluir

Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Como vocês transformaram a situação de opressão escolhida em uma imagem a ser fotografada? Foi fácil ou difícil fazer isso?
- Que fotografias mais tocaram ou sensibilizaram a turma? Por quê?

Respostas pessoais.

▼ há passagens em que possa discutir situações de opressão para as propostas de fotografia dos grupos. O professor de História também pode dar indicações de situações e momentos históricos que podem ser potenciais para esta atividade.

A atividade precisará ser realizada em momentos diferentes. Primeiramente, você pode propor aos grupos que pesquisem imagens de referência, de momentos históricos ou situações escolhidas, para a pesquisa estética visual para a criação da fotografia. Isso pode ser feito na biblioteca ou no laboratório de informática da escola, ou como tarefa de casa. A partir disso, os estudantes podem fazer o planejamento dos figurinos para a foto, os quais podem ser elaborados com roupas que trarão de casa e até alguns adereços que podem ser confeccionados em sala de aula. Esses figurinos deverão caracterizar os personagens envolvidos na cena escolhida. Também será importante pensar no local ou cenário para a realização da foto. Você pode propor que os alunos procurem na escola locais onde possam fazer essas fotos ou que, organizados nos grupos fora do horário de aula, escolham locais da cidade – praças, edifícios antigos, públicos, etc. – que se adaptem às cenas por eles escolhidas. As fotografias podem ser feitas com câmeras digitais ou aparelhos de telefone celular. Se for possível, providencie um computador e um projetor para apresentar as fotos em sala de aula. Peça a cada grupo que conte qual a cena retratada em seu trabalho, explique a situação de opressão e fale sobre os personagens envolvidos na cena.

Nesta dupla de páginas, continuamos abordando as habilidades EF69AR24 e EF69AR25, reconhecendo e apreciando artistas e grupos de teatro brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro, identificando e analisando diferentes estilos cênicos e contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Experimente

Converse com a turma acerca do tipo de situação que pode representar a relação entre opressor e oprimido: situações de trabalho, relações domésticas, entre autoridades públicas ou mesmo em relações pessoais, como casais ou pais e filhos. Aproveite para levantar situações de opressão social, muitas vezes veladas, relacionadas a preconceito e questões de gênero. Peça aos estudantes que pensem em cenas relacionadas às situações escolhidas, sempre atento a não permitir cenas com agressão

física. Esse é um exercício de expressão corporal: eles podem, inclusive, praticar um pouco a cena com ações e diálogos, mas o importante é que pensem em como registrá-la estática, como uma escultura. Você pode sugerir que façam fotos da escultura. Ao experimentar esses acontecimentos cênicos, o aluno desenvolve também a habilidade EF69AR26, explorando elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos.

Para realizar esta atividade, converse com o professor de História para verificar se, nos estudos realizados nessa disciplina, ▼

4 Mais perto do GTO Marear e de Augusto Boal

Habilidades da BNCC (p. 128-131)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Explore esta dupla de páginas falando sobre a carreira do diretor Augusto Boal, relacionando sua trajetória com o contexto sociopolítico. Explique que a contribuição de Boal foi determinante para o desenvolvimento do teatro no país, sobretudo seu trabalho de interpretação, feito durante os anos 1950, que consistia em adaptar o método de Stanislavski (ao qual teve acesso quando estudava nos Estados Unidos) às condições brasileiras, resultando numa interpretação naturalista.

Relembre que o dramaturgo também foi importante no grupo Teatro de Arena, determinando um trabalho de dramaturgia e interpretação voltado para as discussões e reivindicações populares. Fale sobre 1964, ano em que Boal segue para o Rio de Janeiro com o objetivo de dirigir o *show* Opinião, com os músicos Zé Keti, João do Vale e Nara Leão (depois substituída por Maria Bethânia). Um espetáculo que misturava música e teatro, no qual os músicos intercalavam suas canções com textos relativos aos problemas sociais do país.

Vale lembrar os alunos de que, no início da década de 1970, Boal cria o teatro jornal, que consiste na leitura das notícias dos jornais diários e na atuação improvisada do elenco ao apresentar diversos pontos de vista sobre as notícias, além de convidar o público a participar. Destaque que o teatro jornal foi o início da criação do método teatral posteriormente chamado de Teatro do Oprimido.

Comente que, em 1986, Boal fundou o Centro do Teatro do Oprimido, que busca, por meio da ética e da solidariedade, divulgar sua arte e formar cidadãos. Diga que a ética e a solidariedade que nutrem a árvore que simboliza o Teatro do Oprimido também norteou a vida de Augusto Boal, que foi um dos poucos brasileiros indicados ao Prêmio Nobel da Paz pelo trabalho realizado com o Teatro do Oprimido.

4 Mais perto do GTO Marear e de Augusto Boal

O GTO Marear nasceu em 2012, inicialmente como Grupo Maré, de uma iniciativa da coringa Janaína Salamandra, moradora do complexo da Maré. O grupo se constituiu como um coletivo de TO, ou seja, um grupo de teatro que realiza encenações e *performances* baseadas na estética proposta pelo diretor e teatrólogo Augusto Boal, principal fomentador dessa forma de teatro.

O grupo foi muito importante para o fortalecimento do Teatro do Oprimido no complexo da Maré e ajudou na implementação do projeto Teatro do Oprimido na Maré, em parceria com o Centro de Teatro do Oprimido (CTO) do Rio de Janeiro.

A relação entre o CTO e o complexo da Maré começou na década de 1990, com o próprio Augusto Boal, que incentivou a implementação de projetos na região, resultando na formação de grupos como o Maré Arte e, posteriormente, o Arte Vida, o Maré 12 e o MareMOTO.



Reprodução/Teatro do Oprimido Marear

► Integrantes do GTO Marear durante apresentação da peça *A resposta só é não?* no bairro Gamboa, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

Palavra de artista

[...] Quando subir a maré
Nego vai rodar na ponta do pé
A Maré é um complexo cheio de diversidade
Ásia, euro, afro, índio
Juntos em simplicidade
Uma grande homogenia
Ritmo causa histeria
Se isso não é maré
Maré, o que seria?"

GRUPO Marear. *Metáxis*: Centro de Teatro do Oprimido – 30 anos: Teatro do Oprimido na Maré. Rio de Janeiro: Centro de Teatro do Oprimido, 2016. p. 89.

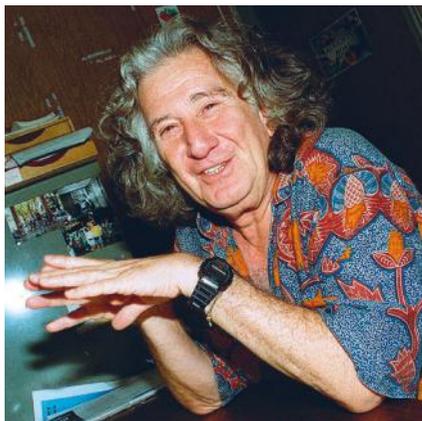
128 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Explique que a intenção do artista era fazer com que o público se identificasse com a situação encenada no teatro e participasse dela de forma real, propondo ideias e soluções para problemas do cotidiano, a fim de, juntos, mudarem a realidade em que viviam. Esses conteúdos favorecem o desenvolvimento da habilidade EF69AR24, ao levar o aluno a reconhecer e apreciar artistas brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.

Augusto Boal nasceu em 1931 no bairro da Penha, na cidade de São Paulo. Chegou a se formar em Engenharia Química, mas ficou conhecido como um dos mais importantes teatrólogos, diretores, dramaturgos e ensaístas do Brasil, além de criador do Teatro do Oprimido.

No primeiro ano da faculdade de Engenharia, candidatou-se ao cargo de diretor de cultura do Diretório Acadêmico. Como era o único candidato, foi eleito. Esse episódio fez com que Boal se aproximasse do teatro profissional e conhecesse dramaturgos importantes, como Nelson Rodrigues (1912-1980), Sábato Magaldi (1927-2016) e Abdias do Nascimento (1914-2011).

Depois de formado, foi estudar Química e Teatro nos Estados Unidos. No retorno ao Brasil, passou a fazer parte da Companhia de Teatro de Arena. Em 1970, foi exilado do país, o que fez com que suas ideias sobre o teatro passassem a ser conhecidas também na América Latina e em várias partes do mundo. Em 1986, fundou e passou a dirigir o Centro de Teatro do Oprimido. A partir daí, o TO tornou-se conhecido no mundo todo.



Augusto Boal, em foto de 1997.

Dadá Cardoso/Folhapress

Com 22 livros publicados e traduzidos para mais de vinte idiomas, sua obra escrita é expressiva e suas concepções são estudadas nas principais escolas de teatro do mundo. Boal também participou da política como vereador da cidade do Rio de Janeiro e, em 2008, foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz. Faleceu no dia 2 de maio de 2009, no Rio de Janeiro.



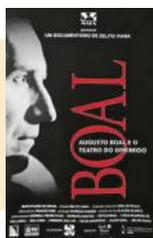
▶ Augusto Boal posa em frente ao Obelisco de Buenos Aires durante o período de seu exílio na cidade, Argentina, 1971.

Reprodução/Instituto Augusto Boal

De olho na tela

Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, direção de Zelito Viana (Rio de Janeiro: Mapa Filmes, 2010).

Com depoimentos do próprio Augusto Boal, o documentário conta a trajetória do diretor e fala sobre a criação do Teatro do Oprimido.



Divulgação/Canal Brasil

Ao relacionarmos o trabalho do GTO Marear e de Augusto Boal, buscamos reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro, conforme a habilidade EF69AR24. Além disso, tratamos da habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Sugestão de leitura complementar

BOAL, Augusto. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/biografias/4772855>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

A página apresenta mais informações sobre a vida de Augusto Boal.

É importante notar que no contexto do governo autoritário da época, que durou de 1964 a 1985, alguns grupos de teatro brasileiros passaram a produzir encenações com o objetivo de fazer o público refletir sobre o que estava acontecendo no país. Um deles foi o Teatro de Arena.

Logo no início desse governo, Boal criou um *show* musical chamado *Opinião*, em colaboração com um grupo de autores que passaram a protestar contra esse modo de governo. Comente que a partir desse *show* o Teatro de Arena passou a produzir espetáculos musicais contando a história de mártires brasileiros.

Promova um momento de diálogo com os alunos, perguntando a eles o que sabem dos dois personagens principais das peças apresentadas nesta página, Zumbi dos Palmares e Tiradentes. Resgate aprendizados que tiveram nas aulas de História e, depois, pergunte-lhes por que Augusto Boal e o grupo Teatro de Arena escolheram esses dois personagens históricos para encenar suas vidas por meio do Teatro do Oprimido.

Depois, questione os alunos sobre o fato de o autor não estar no Brasil quando a peça *Murro em ponta de faca* estreou. Pergunte a eles o que sentiriam se estivessem no lugar do artista, ao saber que uma peça de sua autoria seria produzida e encenada sem a sua presença.

Outras obras de Augusto Boal

Em 1965, com o grupo do Teatro de Arena, Augusto Boal participou da criação de *Arena conta Zumbi*, peça musical que apresenta a história de Zumbi dos Palmares e das revoltas dos quilombos que ocorreram no Brasil colonial.

Pietro Teixeira/Acervo do fotógrafo



► **quilombo:** termo utilizado para nomear os locais de refúgio e de resistência dos escravos fugidos nos períodos colonial e imperial. Atualmente, são chamados quilombolas os descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas no decorrer dos séculos.

► Cena de *Arena conta Zumbi*, em montagem de 2012, feita por João das Neves (1935-2018), dramaturgo brasileiro.

Dois anos depois, em 1967, em *Arena conta Tiradentes*, Boal e o grupo do Teatro de Arena apresentaram a história de Tiradentes, mártir da Inconfidência Mineira. O texto, escrito por Boal e por Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006), buscava incorporar fatos e personagens relativos ao contexto da época, fazendo uma crítica ao governo militar que tinha assumido o poder alguns anos antes, em 1964.

Derly Marques/Idant/Centro Cultural São Paulo



► Cena de *Arena conta Tiradentes*, de 1967.

130 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Texto complementar

Política, crítica social, experimentalismos e humor

Arte feita em presença do artista e em contato direto com o público, o teatro, por si só, desafiava os tempos de isolamento, individualismo e silêncio impostos pelo regime. Depois de 1968, com o acirramento da censura, as companhias mais engajadas tiveram dificuldade de sobreviver.

Apesar disso, foi também um período de experiências teatrais plúrais, todas de alguma forma fornecendo práticas e reflexões críticas

ao contexto autoritário. Fez-se teatro engajado realista, comédia de costumes, dramas familiares, teatro de vanguarda, teatro amador, teatro musical, teatro com temáticas jovens e contraculturais. De todas as artes, o teatro talvez tenha sido a que mais se pautou pela diversidade em busca de novos e velhos públicos.

Pouco depois do golpe, ainda em 1964, artistas ligados ao extinto Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE realizaram, no Rio de Janeiro, o espetáculo *Opinião*, dirigido por Augusto Boal e produzido pelo Teatro de Arena. Era a primeira reação de impacto organizada

Na década de 1970, em *Murro em ponta de faca*, Boal contou a história de um grupo de exilados brasileiros no Chile, na Argentina e na França durante a ditadura no Brasil. A primeira montagem da peça no Brasil foi realizada em 1978, com direção de Paulo José (1937-), como uma forma de homenagem a Boal, que, na época, desenvolvia seu trabalho em outros países da América Latina.

Roberto Fleitenbach/Acervo do fotógrafo



► Cena da peça *Murro em ponta de faca*, em montagem de 2013.

Critique

⚠ Não escreva no livro!

Depois de ter conhecido um pouco mais das obras e da trajetória do GTO Marear, escreva um texto comparilhando sua opinião sobre o trabalho do grupo. Leia as orientações:

- 1► Para começar, reflita sobre estas questões:
 - Você acredita que participar do GTO Marear foi uma oportunidade de mudança de vida para os integrantes do grupo?
 - Qual sua opinião sobre o modo como o grupo utiliza o TO, criado por Augusto Boal?
- 2► Com base em sua análise, procure identificar e listar os aspectos que o fizeram gostar ou não do trabalho do grupo.
- 3► Em seguida, redija a primeira versão do texto, argumentando em defesa de seu ponto de vista.
- 4► 🗨 Troque a primeira versão do texto com um colega e ouça as sugestões dele. Compartilhe suas impressões sobre o texto dele 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 seu ponto de vista para o leitor.
- 6► Na data combinada com o professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre o trabalho do GTO Marear. Para se preparar, selecione alguns trechos do seu texto que possam ser lidos para o professor e os colegas durante a discussão.

Arte e participação • CAPÍTULO 3

◀ 131

pela arte engajada contra a ditadura. Nara Leão (depois substituída por Maria Bethânia), João do Vale e Zé Kéti intercalavam canções de fundo político com narrações sobre os problemas sociais do país, num texto escrito por Armando Costa, Oduvaldo Vianna Filho e Paulo Pontes.

Em grupos mais alinhados à esquerda, como o Oficina e o Arena, o teor político das discussões sobre os rumos do Brasil avançavam para o interior do teatro, transformando também o fazer teatral, as maneiras de montar um espetáculo. Nas experiências do Arena com a direção de Augusto Boal, a relação ator-texto foi mudada. Sob in-

fluência do teatro de Bertolt Brecht, os atores conquistaram força e liberdade, propondo interpretações que problematizavam o efeito de realidade da encenação e a identificação da plateia com os personagens.

Mais tarde, a reviravolta atingiu a relação palco-plateia. O Oficina se notabilizou por quebrar a parede imaginária que separava esses dois elementos: os atores avançavam sobre o público, provocando-o e incitando-o à ação, muitas vezes de maneira agressiva. [...]

MEMÓRIAS da ditadura. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/teatro>>. Acesso em: 3 out. 2018.

Critique

O boxe **Critique** proporciona aos alunos que continuem a desenvolver a habilidade de identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral e conhecer mais a obra de Augusto Boal.

Para a elaboração da análise e da crítica sobre o GTO Marear é necessário que os estudantes levem em conta todos os aspectos trabalhados sobre o grupo, para que contextualizem suas análises. Antes de realizarem os textos, organize grupos para que discutam essas questões, compartilhando suas observações e aprendizagens e comparando suas opiniões e pontos de vista. É importante que façam anotações para depois escreverem os textos.

Ao tratarmos do Teatro de Arena, buscamos reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro, conforme a habilidade EF69AR24. Além disso, tratamos da habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Um pouco de história da arte

Teatro de Arena

Habilidades da BNCC
(p. 132-133)

Teatro

Contextos e práticas

(EF69AR24) (EF69AR25)

Antes de iniciar a leitura do texto da seção, é importante promover uma conversa com os estudantes sobre o contexto histórico em que se deu o Teatro de Arena, retomando conteúdos já vistos por eles sobre o assunto. É interessante que os alunos estabeleçam nexos entre os conhecimentos anteriores e os que propomos aqui. Para isso, você pode fazer perguntas como: “O que vocês sabem sobre o Teatro de Arena?”; “Qual é a importância desse teatro para as artes cênicas brasileiras?”.

Essas perguntas, além de servir para verificar o que os alunos conhecem sobre o Teatro de Arena, podem indicar quais pontos você deve reforçar com eles. Se julgar pertinente, convide o professor de História para participar da conversa e dar sua contribuição.

Pergunte aos estudantes o que eles sabem da ditadura militar. Faça anotações na lousa, listando as características, os fatos históricos e os personagens de que eles se lembrarem. Pergunte se conhecem pessoas que foram perseguidas por esse governo e explique o significado de exílio político.

É importante que se trace um panorama do contexto político em que tanto o Teatro de Arena quanto as propostas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal floresceram. Destaque a importância que os artistas tiveram nos diálogos sobre direitos sociais e políticos.

Compreender o contexto em que se deram essas propostas inovadoras no teatro é fundamental para que se discutam com os estudantes as relações entre forma e conteúdo na arte. As ideias de integração e participação do público propostas por Boal, que são formas expressivas inovadoras em relação à maneira que se via e se fazia o teatro, estão

UM POUCO DE HISTÓRIA DA ARTE

Teatro de Arena

Localizado no centro da cidade de São Paulo (SP), o Teatro de Arena, hoje Teatro Eugênio Kusnet, foi fundado em 1953 e tornou-se uma referência na história do teatro brasileiro.

O Teatro de Arena nasceu da iniciativa de um grupo de jovens atores oriundos da Escola de Arte Dramática de São Paulo (EAD). O grupo de artistas que transformou o Teatro de Arena em realidade procurava fazer um teatro que trouxesse mudanças políticas e sociais.

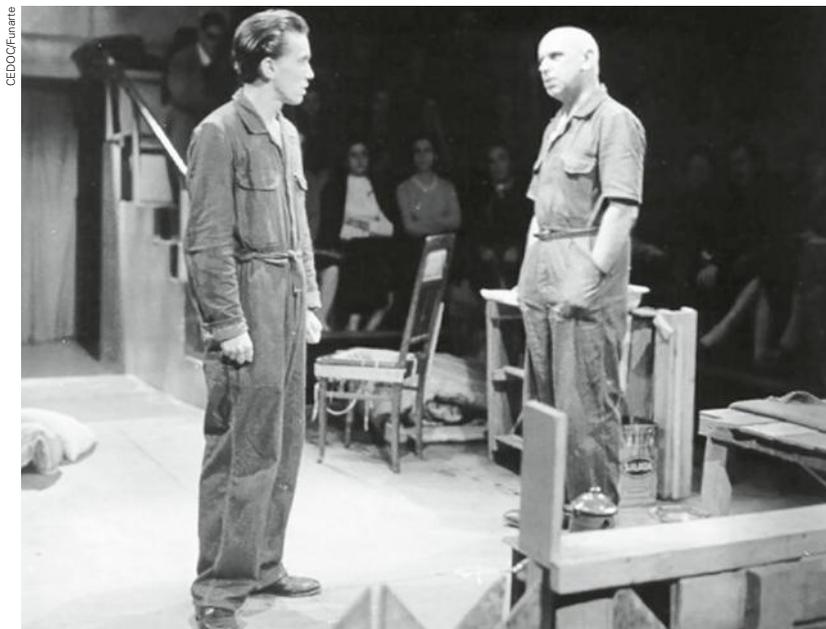
Em 1956, ocorreu um fato marcante para a história do Teatro de Arena: a contratação de Augusto Boal e a união com o Teatro Paulista do Estudante, o que favoreceu também a chegada de Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), o Vianinha, e de Gianfrancesco Guarnieri, que viriam a se tornar dois dos mais importantes autores teatrais brasileiros.

Em 1958, o Arena enfrentou sérias dificuldades financeiras, mas conseguiu se recuperar graças ao sucesso da peça *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, com direção de José Renato (1926-2011). A partir da constatação da necessidade de promover uma dramaturgia com textos nacionais, o Teatro de Arena decidiu promover um seminário de dramaturgia e laboratórios de interpretação, a fim de desenvolver um novo estilo de encenação, mais próximo dos padrões brasileiros e populares.



Arquivo do jornal Folha de São Paulo/Folhapress

Fachada do Teatro de Arena em São Paulo (SP), década de 1950.



Gianfrancesco Guarnieri (Tião) e Eugênio Kusnet (Otávio) em cena de *Eles não usam black-tie*, no Teatro de Arena, São Paulo (SP), 1958.

132 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

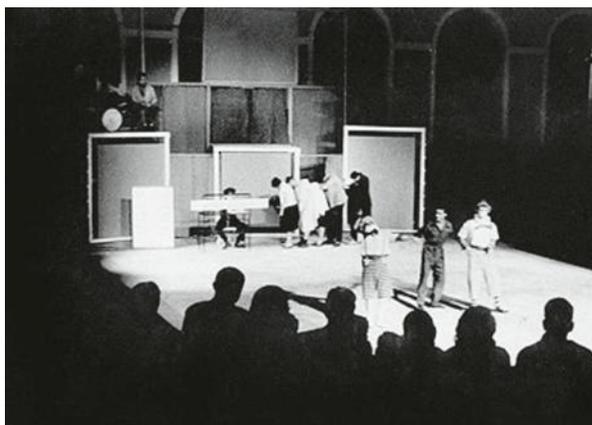
diretamente ligadas ao fato de que os direitos políticos dos cidadãos estavam ameaçados.

Embasa sua fala no decreto n. 7 037/2009, que trata dos Direitos Humanos.

Um bom exemplo desse novo modelo de teatro foi a peça *A mais-valia vai acabar, seu Edgar!*, de 1960, que questiona o modo como a sociedade capitalista produz e consome objetos.

O Arena também realizava um importante trabalho de nacionalização dos clássicos, por meio de montagens de importantes autores mundiais, como Maquiavel (1469-1527) e Molière (1622-1673), cujos textos eram selecionados e adaptados com base em questões pertinentes para a sociedade brasileira da época.

Com a Ditadura Militar instaurada no Brasil em 1964, no entanto, o Arena precisou criar algo novo, pois o governo censurava os espetáculos que tratavam da realidade brasileira daquele momento. Boal e Guarnieri criaram, então, a peça *Arena conta Zumbi, musical* que estreou em 1965 e marcou o surgimen-



Reprodução/Arquivo da editora

Cena da peça *A mais-valia vai acabar, seu Edgar!*, no Teatro de Arena, São Paulo (SP), 1960.

to do Sistema Coringa, que se tornou uma importante ferramenta do TO, como já vimos.

O espetáculo, que conta a história do Quilombo dos Palmares, fez muito sucesso e ficou dois anos em cartaz. As canções da peça, compostas por Edu Lobo (1943-), foram gravadas por diversos intérpretes e se popularizaram no rádio e na televisão. O sucesso se repetiu com a peça *Arena conta Tiradentes*, de 1967, sobre a história do mártir da Inconfidência Mineira.

Em 1968, a ditadura tornou-se ainda mais repressora. Em 1971, Augusto Boal foi detido e logo depois deixou o Brasil, exilado. O Teatro de Arena passou a ser administrado por Luiz Carlos Arutin (1933-1996). O espetáculo *Doce América, Latino América*, criação coletiva, com direção de Antônio Pedro Borges (1940-), foi apresentado até o fechamento do teatro, em 1972.

Em 1977, o teatro foi comprado pelo Serviço Nacional de Teatro, que destruiu grande parte da memória do grupo original, em uma ação de censura da Ditadura Militar. Atualmente com o nome de Teatro Experimental Eugênio Kusnet, abriga elencos de pesquisa em linguagem teatral.

O Teatro de Arena ainda é lembrado por estudiosos e profissionais do teatro como um dos momentos mais marcantes do teatro nacional, revelando diversos diretores, dramaturgos e atores que são reconhecidos por sua vasta obra e qualidade artística. Além disso, foi fundamental para a consolidação de um público interessado em assistir a peças de teatro nacionais.

Pesquisa

Agora, você vai pesquisar a vida e a obra de um dos dramaturgos vinculados ao Teatro de Arena, como Vianinha e Gianfrancesco Guarnieri. Leia as orientações.

- 1▶  Forme um grupo com mais três colegas.
- 2▶ Juntos, pesquisem informações sobre o dramaturgo escolhido. Pesquisem obras criadas para as encenações do Teatro de Arena e também outras produções. Busquem, ainda, mais informações sobre algumas dessas montagens, destacando as mais importantes.
- 3▶ Tenham bastante atenção às fontes pesquisadas. É muito importante que sejam confiáveis.
- 4▶ Depois de selecionar os dados mais relevantes, busquem imagens que as complementem. Se possível, pesquisem também vídeos dos espetáculos pesquisados.
- 5▶ Na data combinada com o professor, exponham o trabalho para a turma na forma de seminário.

Ao observar as imagens que mostram os espetáculos do Teatro de Arena com os estudantes, estimule-os a falar sobre o que lhes chama mais a atenção nas montagens das peças. Pergunte a eles se conseguem, a partir da observação das fotos, imaginar ou levantar hipóteses sobre como é a interpretação dos atores e seu comportamento no palco. Fale sobre a expressão facial e corporal dos atores, que geralmente não se tratavam de interpretações naturalistas, como as das novelas de TV, por exemplo. Pergunte: “Como é a postura dos atores?”; “Que cenários vemos nas fotos?”; “Como os atores parecem agir?”; “As cenas parecem cenas reais? Por quê?”; “Que ideias estas fotos nos passam?”; “O que podemos supor sobre as cenas ao vermos estas imagens?”.

Pesquisa

Oriente os estudantes para que as pesquisas não sejam biográficas. Diga que elas devem conter o contexto social e histórico no qual esses artistas atuaram e o tipo de relação que eles tiveram com o governo. Solicite aos estudantes que façam um levantamento das principais peças escritas ou dirigidas pelos dramaturgos pesquisados, de que forma eles se posicionaram politicamente e como divulgaram seus trabalhos durante o período da ditadura.

Nesta dupla de páginas, abordamos as habilidades EF69AR24 e EF69AR25, reconhecendo e apreciando artistas e grupos de teatro brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro e identificando e analisando diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

Ampliando o repertório cultural

Bloco Tá pirando, pirado, pirou!

Habilidades da BNCC
(p. 134-137)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Nestas páginas, abordamos a relação entre o TO e a luta antimanicomial. Na década de 1980, no Brasil, o Ministério da Saúde realizou a Reforma Sanitária e a Reforma Psiquiátrica. Dessa forma, o modelo assistencial asilar, que fazia com que pessoas com transtornos mentais ficassem isoladas da sociedade em asilos, foi sendo gradativamente trocado pela Rede Psicossocial.

Essa rede se constitui numa gama de serviços, ações e programas que buscam ofertar cuidados a essas pessoas conforme as diretrizes constitucionais de descentralidade, atendimento integralizado e participação social. Essa nova forma de cuidar das pessoas com transtornos retira o foco da doença e direciona-o para a saúde, reinserindo essas pessoas na vida social.

Todas essas práticas foram baseadas na Lei n. 10.216, que discorre sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais.

Augusto Boal participou desse movimento e tinha muita vontade de contribuir para a integração dessas pessoas à sociedade. Como o Teatro do Oprimido propõe uma ativação corporal para articular o sentir e o pensar, quem participa dele acaba se apropriando de sua fala, desejo e ação. Assim, Boal constatou que o TO pode ser muito adequado para que as pessoas com transtornos se expressem e participem mais ativamente.

Por isso, desde 1994, o Centro do Teatro do Oprimido realiza uma pesquisa na Casa das Palmeiras, da Dra. Nise da Silveira, no Hospital Psiquiátrico Dom Pedro II, com o grupo as Princesas de Dom Pedro, e no Hospital Psiquiátrico Jurujuba, com o grupo Pirei na Cenna.

AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL

Bloco Tá pirando, pirado, pirou!

O bloco carnavalesco Tá pirando, pirado, pirou! utiliza as músicas e as alegorias carnavalescas para tratar da inclusão de pacientes da rede pública de saúde mental e da luta antimanicomial.

Você sabe que luta é essa? Desde meados dos anos 1970, no Brasil, existem pessoas que batalham para que indivíduos com transtornos mentais possam fazer parte do cotidiano da sociedade de forma inclusiva, ou seja, fora de asilos e de manicômios.

O bloco surgiu em 2014, de uma mobilização dos funcionários do Instituto Philippe Pinel, hospital psiquiátrico localizado no bairro da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro. O nome do bloco foi sugerido por um paciente do instituto, que argumentou: "Temos que ser audaciosos. Não vamos fazer um carnaval apenas para quem já pirou. Vamos para a rua brincar com quem tá pirando!"

A confecção dos adereços e das alegorias utilizadas pelo bloco acontece em oficinas promovidas no instituto. Desde seu surgimento, o coletivo articulou-se com a Associação de Moradores da Lauro Muller e Adjacências (Alma), buscando inserir-se na comunidade.

Augusto Boal foi um apoiador e folião desse bloco e ganhou uma homenagem no desfile de 2017, com o enredo "Meu caro amigo Augusto Boal, o arco-íris do desejo vai brilhar no Carnaval", em referência à técnica arco-íris do desejo, desenvolvida pelo dramaturgo quando morava em Paris, na França.

Integrantes do bloco
Tá pirando, pirado, pirou!,
Rio de Janeiro (RJ), 2018.



Fabio Rossi/Agência O Globo

+ Saiba mais

O arco-íris do desejo é uma das técnicas desenvolvidas por Augusto Boal no Teatro do Oprimido, mais especificamente, em suas experiências com o TO na Europa, entre 1976 e 1986, período em que ficou exilado.

Boal observou que as opressões vividas pelos europeus eram muito diferentes das encontradas na América Latina, pois não se relacionavam a problemas objetivos e estruturais, como o desemprego, a exploração e as condições precárias de trabalho, a falta de infraestrutura, o abuso de poder e o analfabetismo.

Os problemas dos cidadãos europeus, de acordo com ele, eram de natureza mais subjetiva, relacionados com a solidão, o medo do vazio e a incapacidade de se comunicar. Segundo Boal, o opressor estava dentro da cabeça das pessoas e, para trabalhar com essas novas formas de opressão, criou o arco-íris do desejo.

O termo sugere a análise de todas as cores do arco-íris, recombina-as de acordo com o desejo das pessoas, sempre com o objetivo de ressignificar as opressões internalizadas, dando-lhes outras feições. Dessa forma, Boal se aproximou da Psicologia, pois, para ele, o teatro poderia fazer com que as pessoas realizassem um processo de autoconhecimento, ou seja, era um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas pessoais, encorajando os indivíduos a se livrarem de opressões internas que os separavam do restante da sociedade.

134 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Sugestão de leitura complementar

O que separa, então, o delírio da arte? A recepção do meio, em relação à experiência que é vivida pelos indivíduos em questão? O enquadramento simbólico? Sabe-se, a respeito disso, uma resposta, em definitivo?

Sobre esse aspecto, o teatrólogo Augusto Boal referia-se, exemplificando, tanto no caso da pintura como no do Teatro, às imagens fabricadas nos homens pela arte como produções similares ao que se concebe como delírio. Uma vez que, por exemplo, no caso das composições teatrais, um grupo de indivíduos (plateia) finge que

as pessoas que atuam e discursam em cena (atores) são o que na verdade não são (personagens), para produzir (dramatizar), quando não uma total ficção, então uma reprodução parcial e modificada de eventos que jamais ocorreram exatamente do modo como estão sendo representados. Em suma, o que a ficção de fato fixa, a respeito do que chamamos de real?

SALLES, Lauro. Nise da Silveira, Filósofa da Alma. In: *Ensaios Filosóficos, Volume X - Dezembro/2014*. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2017/10/salles-nise-da-silveira-filc3b3sofa-da-alma.pdf>>. Acesso em: 1ª nov. 2018.

Por meio da música e da celebração de uma festa tradicional brasileira, as questões que afetam esse grupo de indivíduos são trazidas para o debate público. Os enredos, escolhidos por meio de um concurso, variam a cada ano e costumam abordar a saúde mental de forma lúdica, sempre com um viés crítico e consciente. Leia, a seguir, a letra de um dos sambas do bloco, de 2013.

Problema mental não dá em pedra, dá em gente. Vamos tratar dignamente

Vamos tratar dignamente
Isso não dá em pedra, só dá em gente
Porque no mundo ninguém é totalmente normal,
E o Tá Pirando mostra neste Carnaval

Chega de sofrer, agora é tempo de liberdade
Lutar pela igualdade social é um direito da saúde mental
[...]
Somos seres vivos nascidos na dor, só precisamos de atenção e amor
e às autoridades desse país, vai esse alerta: não esqueçam de nós. [Bis]

Salve o Bispo do Rosário, salve os poetas, salve a genialidade
Agora que a loucura se tomou cultura, que o respeito se tome realidade
Venham embarcar nessa reforma, fazer justiça à nossa história. [Bis]

PAIXÃO, Fábio; BARBEIRINHO, Reginaldo; PEREIRA, Willian; PEREIRA, Gustavo. *Problema mental não dá em pedra, dá em gente. Vamos tratar dignamente*. Bloco Tá pirando, pirado, pirou!, 2013.

Os desfiles do Tá pirando, pirado, pirou! costumam atrair um público expressivo, reunindo milhares de pessoas, o que fez com que se tornasse um evento reconhecido no carnaval da cidade do Rio de Janeiro.



Desfile do bloco Tá pirando, pirado, pirou!, Rio de Janeiro (RJ), 2018.

Pesquise

Agora, você vai pesquisar a vida e a obra de Artur Bispo do Rosário, citado na letra do samba do bloco Tá pirando, pirado, pirou!. Leia as orientações.

- 1 ▶ Forme um grupo com mais três colegas.
- 2 ▶ Juntos, levantem informações sobre Artur Bispo do Rosário. Pesquisem sua biografia e sua obra. Busquem dados sobre como ele foi descoberto e o que fez dele um artista mundialmente famoso.
- 3 ▶ Tenham bastante atenção às fontes pesquisadas. É muito importante que sejam confiáveis.
- 4 ▶ Depois de selecionarem os dados mais relevantes, busquem imagens que as complementem. Se possível, pesquisem também imagens das obras do artista.
- 5 ▶ Na data combinada com o professor, exponham o trabalho para a turma na forma de seminário.

Texto complementar

O conceito de diversidade cultural nos permite perceber que as identidades culturais brasileiras não são um conjunto monolítico e único. Ao contrário, podemos e devemos reconhecer e valorizar as nossas diferenças culturais, como fator para a coexistência harmoniosa das várias formas possíveis de brasilidade. Como o respeito a eventuais diferenças entre os indivíduos e grupos humanos é condição

da cidadania, devemos tratar com carinho e eficácia da promoção da convivência harmoniosa, dos diálogos e dos intercâmbios entre os brasileiros – expressos através das diversas linguagens e expressões culturais, para a superação da violência e da intolerância entre indivíduos e grupos sociais em nosso país.

MAMBERTI, S. Por uma cultura democrática. In: BRANT, L. (Org.). *Políticas culturais*. São Paulo: Manole, 2003.

Ao abordar o bloco carnavalesco Tá pirando, pirado, pirou!, buscamos reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro, conforme a habilidade EF69AR24. Também tratamos da habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. Por fim, em consonância com a habilidade EF69AR31, relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Ao propormos a pesquisa sobre Artur Bispo do Rosário, trabalhamos a habilidade EF69AR01, que enfoca a pesquisa, a apreciação e a análise de formas distintas das artes visuais em obras de artistas brasileiros.

Material Digital

A Sequência Didática 3 “Marchinhas e blocos carnavalescos”, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Sugestão de atividade complementar:

Reflexão

1. De que forma o teatro pode contribuir para a transformação social? Proponha que os estudantes discutam sobre as questões a seguir:

a) Ao tratar de temas ligados à ética, aos direitos humanos e à solidariedade, as peças teatrais podem promover o diálogo com o público? Por quê?

b) Qual é a importância da participação do público e de sua interação com os atores para que o Teatro do Oprimido alcance seu objetivo de promover discussões sobre a política e a ética?

c) Quais são as principais características e o legado do Teatro do Oprimido?

2. Seguindo este roteiro proposto, peça que sistematizem as discussões em grupo sobre as relações entre teatro e sociedade:

a) Forme um trio para compartilhar suas reflexões e discutir com os colegas.

b) Em uma folha de papel, tomem nota dos recursos e das características do Teatro do Oprimido que levantarem a partir do trabalho com o **Livro do Estudante** até agora.

c) Por fim, relacionem suas hipóteses com o que foi estudado e socializem com o restante da turma.

O Teatro do Oprimido pelo mundo

Entre 1971 e 1984, Boal viveu no exílio, ou seja, foi proibido de viver no Brasil pelo governo militar, pois era considerado uma pessoa perigosa em razão de seu trabalho no Teatro de Arena.

Inicialmente, Boal foi para a Argentina, onde permaneceu por cinco anos e desenvolveu a estrutura teórica dos procedimentos do Teatro do Oprimido. Depois, viveu em Portugal e, a partir de 1978, em Paris, sempre escrevendo peças e se apresentando.

Essa vivência forçada fora do Brasil tornou Boal conhecido mundialmente. Nesse período, ele ganhou prêmios e trocou experiências com outros grupos teatrais.

Desde 1996, o CTO fundado por Augusto Boal mantém um Programa de Intercâmbio Internacional, que recebe estudantes de diversos países e os capacita para a utilização do método criado pelo dramaturgo por meio do acompanhamento de projetos realizados no Brasil, seminários teóricos, laboratórios práticos e oficinas de formação. Ao voltar para seus países, muitos desses estudantes criam projetos e estruturam redes de praticantes do Teatro do Oprimido.

Reprodução/Centro de Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro.



Intercambistas senegaleses, angolanos, franceses e canadenses durante a Conferência Internacional do Teatro do Oprimido, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

Apresentação do Grupo de Teatro do Oprimido de Guiné-Bissau, África, 2010.



Reprodução/Grupo de Teatro do Oprimido de Guiné-Bissau

Leia, a seguir, um trecho de uma entrevista de Augusto Boal em que ele comenta a globalização do Teatro do Oprimido:

[...] Augusto Boal, que acaba de regressar da Índia, onde esteve criando a Federação Indiana de Teatro do Oprimido, falou com exclusividade por telefone com Carta Maior. Publicamos hoje a primeira parte desta conversa que trata da experiência na Índia e da disseminação do trabalho do Teatro do Oprimido pelo mundo. [...]

136 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Ao abordar as ressonâncias do Teatro do Oprimido pelo mundo, buscamos reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro, conforme a habilidade EF69AR24. Também tratamos da habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar dife-

rentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. Por fim, em consonância com a habilidade EF69AR31, relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Carta Maior – Como está a saúde?

Augusto Boal – A saúde melhorou, está ótima, o que está ruim é meu joelho. A doença que tive já está totalmente controlada, mas o joelho dói. Agora, que estive na Índia, piorou um pouco, pois participei de uma longa marcha com 12 mil aderentes da Federação Indiana de Teatro do Oprimido, andando e correndo pelas ruas de Calcutá.

CM – Como foi isso?

AB – Na Índia, há um grupo, o Jana Sanskriti, que esteve aqui no Brasil, em um festival que realizamos em 1993. Desde então, eles não pararam de crescer e já conseguiram criar centros semelhantes em 16 estados da Índia, mesmo que, em cada estado, em cada região, haja uma língua diferente. São 18 línguas mais ou menos oficiais por lá! Mesmo assim, eles reuniram 12 mil pessoas de 9 estados que caminharam pelas ruas de Calcutá, ouviram meu discurso em inglês com as traduções em bengali e hindi. Depois, fizemos o festival propriamente dito e, no encerramento, fundamos a Federação Indiana de Teatro do Oprimido, que reuniu a assinatura de 37 associações, sindicatos e movimentos operários e de massa. Foi uma coisa muito grande e forte! Algo maravilhoso. Andamos pelo meio das ruas e não deu para aguentar: enfiei-me no meio dos participantes, apoiado pela minha bengala e com uma jovem me ajudando, e tive que andar depressa por mais de meia hora. Foi isso que arrebetou de vez meu joelho!

CM – Como acontece a transposição das técnicas do Teatro do Oprimido para um país com uma cultura tão díspar como a Índia?

AB – As técnicas do Teatro do Oprimido são aplicadas aos problemas deles. Realmente há diferenças culturais; eles são, por exemplo, muito mais melódicos nos movimentos do que os africanos, que são mais rítmicos, ou os franceses, que fazem a coisa mais falada. O método é o mesmo, mas cada cultura o traduz com suas peculiaridades. Não se pode esperar que os hindus ginguem como mulatas! A base é o Teatro Fórum, a entrada do espectador em cena, a forma de desenvolver as entradas até chegar a conclusões de propostas... tudo feito segundo a regra do Teatro do Oprimido.

[...]

CARVALHO, Eduardo. A mundialização do Teatro do Oprimido. *Carta Maior*. Disponível em: <www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/A-mundializacao-do-Teatro-do-Oprimido/12/11770>. Acesso em: 14 ago. 2108.

Atualmente, além da Índia, mais de cinquenta países desenvolvem atividades do Teatro do Oprimido no mundo.

Dica de visitação

Em sua cidade existem grupos do Teatro do Oprimido? Procure descobrir quando se apresentarão para que possa conhecer o trabalho de um deles!

quais as consequências políticas e sociais, entre outros aspectos.

Desenvolvimento da atividade

Os alunos devem apresentar músicas do *show Opinião*.

Reúna os estudantes em grupos de 4 a 6 pessoas.

Cada grupo deverá escolher um artista ligado ao *show Opinião* ou ao Grupo de Teatro Opinião e realizar uma pesquisa, sempre relacionando a importância do *show* para suas carreiras.

Após a pesquisa, o grupo expõe sua conclusão a partir de uma apresentação utilizando a linguagem escolhida ou sorteada.

Após as apresentações, proponha uma roda de discussão sobre as descobertas e os resultados do *show* e do grupo de teatro surgido.

O que os estudantes vão aprender

- Elaborar pesquisas, discursos e trabalhos coletivamente.
- Conhecer a história, o contexto sócio-histórico e o impacto de um dos *shows* mais importantes da música e do teatro brasileiros.
- Experimentar a tradução criativa de linguagens.

Pesquisa

Em grupo, você vai pesquisar a vida e a obra de outros artistas que foram exilados durante a Ditadura Militar. Leia as orientações.

- 1▶ Forme um grupo com mais três colegas.
- 2▶ Juntos, busquem informações sobre artistas exilados, como Ferreira Gullar (1930-2016), Oscar Niemeyer (1907-2012), Glauber Rocha (1939-1981), entre outros. Pesquisem sua biografia e sua obra.
- 3▶ Tenham bastante atenção às fontes pesquisadas. É muito importante que sejam confiáveis.
- 4▶ Depois de selecionar os dados mais relevantes, escolham imagens que os complementem. Se possível, pesquisem também imagens das obras do artista.
- 5▶ Na data combinada com o professor, exponham o trabalho para a turma na forma de seminário.

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Entre as manifestações artísticas coletivas que trabalham os processos de criação coletiva para a transformação social estão os grupos de teatro. Um desses foi o Grupo Opinião, que realizava um teatro de protesto no período da ditadura militar.

O Grupo Opinião surgiu após a realização do *show* de mesmo nome realizado em 11 de dezembro de 1964, que reuniu artistas de diversas linguagens.

Para aprofundar os estudos a respeito das criações coletivas na arte e da organização de grupos ou coletivos artísticos, a atividade complementar é uma pesquisa sobre o *show Opinião* e os seus desdobramentos.

Como se preparar

Organize grupos e proponha uma pesquisa que informe a origem do grupo teatral, como ocorreu a realização do *show*,

Conexões

Arte e História

Habilidades da BNCC (p. 138-139)

Dança

Processos de criação
(EF69AR12)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Ao conversar com os alunos acerca do trabalho de Fernanda Dias, tendo como pano de fundo a arte e a mudança social e os desdobramentos do Teatro do Oprimido, retome as ideias de democratização e cidadania cultural, expostas no início do capítulo. Essa também é uma maneira de desenvolver a habilidade do aluno em reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.

O número crescente de adeptos do método do Teatro do Oprimido mostra como a relação entre arte e transformação social é um tema importante atualmente. A leitura desse texto é uma oportunidade para os alunos aprofundarem e discutirem o conceito de opressão. Questione os alunos: “Por que o número de pessoas que se interessam pelo Teatro do Oprimido está crescendo em todo o mundo?”; “Que tipo de opressão ocorre nesses lugares?”; “No teatro, é possível discutir as opressões cotidianas, familiares, ou ele só é destinado aos grandes debates políticos?”; “Que tipo de contribuição e de troca de ideias pode ocorrer quando pessoas de culturas e línguas diferentes se encontram para falar sobre arte e transformação social?”.

CONEXÕES

Arte e História

Vimos que o Teatro do Oprimido é uma forma de fazer teatro que envolve diferentes possibilidades e técnicas, cuja principal característica é possibilitar a manifestação de grupos sociais oprimidos. Em outras palavras, o TO permite que grupos que vivem em condições adversas ou que são socialmente discriminados ganhem voz e exponham seus problemas e os constrangimentos a que são submetidos.

A atriz, bailarina, pesquisadora e arte-educadora Fernanda Dias é a idealizadora do Laboratório Raízes do Movimento do Teatro Fórum. A artista desenvolve um trabalho que se baseia nas danças de matrizes africanas e na técnica do teatro fórum. Para a artista, a conexão entre essas duas formas de arte deve-se ao fato de que as danças de matrizes africanas possuem em sua origem uma carga de opressão histórica que deve ser considerada pelos artistas que a realizam.

As danças de matrizes africanas geralmente são apresentadas em pares ou rodas e são fundamentalmente rítmicas, ou seja, seguem a percussão das músicas. Para o povo iorubá, por exemplo, o ritmo marcado pela percussão, em especial pelos tambores, é considerado um condutor de axé, a força vital. Essa compreensão sobre o ritmo faz com que muitas danças sejam marcadas pelas batidas dos pés e pelo movimento dos quadris.

Como a História nos mostra, essa forma de dança foi reprimida pelos colonizadores europeus, principalmente em países como o Brasil, que receberam muitos africanos dos povos iorubá e banto, que foram escravizados. Entretanto, os afrodescendentes sempre lutaram para manter suas tradições preservadas, mesmo que tivessem de alterar um ou outro passo de suas coreografias.

Fernanda Dias cria cenas no contexto do teatro fórum, possibilitando que a plateia participe dialogando e dançando!



Fernanda Dias ministrando oficina na Nicarágua, 2016.

No teatro fórum, tradicionalmente, as situações de opressão social relatadas por integrantes do grupo ganham possibilidades de encenação a partir dos diálogos e das ações dos personagens. Na proposta de Fernanda, as danças de matrizes africanas são o veículo utilizado para comunicar as opressões, sendo que essas manifestações, por si sós, já são uma importante forma de resistência e de expressão de uma população que, como a artista afirma, está em “diáspora”.

Diáspora africana é como ficou conhecido um fenômeno histórico e social relativo à imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo, no contexto do tráfico negreiro ocorrido entre os séculos XIV e XIX, processo marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do oceano Atlântico.

A trajetória de Fernanda Dias tem uma forte relação com o Teatro do Oprimido. Ela já integrou dois importantes grupos populares de TO: o Cor do Brasil, que trata de temáticas relacionadas ao racismo de maneira geral, e o Madalena-Anastácia, que aborda especificamente o racismo e o machismo sofridos pelas mulheres negras.

No Centro de Teatro do Oprimido, no Rio de Janeiro, Fernanda conheceu a coringa internacional Cláudia Simone, que também contribui para as pesquisas do Laboratório Raízes do Movimento do Teatro Fórum.



Fernanda Dias durante oficina na Nicarágua, 2016.

Criando laços

Inspirados pelo trabalho de Fernanda Dias, vamos criar uma coreografia sobre uma situação de opressão? Leia as orientações.

- 1▶ A turma será organizada em grupos de até cinco alunos.
- 2▶ Você e os colegas deverão selecionar uma situação de opressão em um jornal ou livro de História.
- 3▶ Depois de selecionar a situação, planejem como transformá-la em uma coreografia. Vocês podem usar música ou não. A escolha fica a cargo do grupo.
- 4▶ Juntos, decidam os movimentos a serem usados e a sequência deles. Considerem o espaço, o tempo, o peso e a fluência entre os movimentos, pensando na mensagem que vão transmitir, tendo como objetivo mostrar uma situação de opressão.
- 5▶ Depois de tudo decidido, ensaiem bastante.
- 6▶ Combinem um dia com o professor para apresentar suas coreografias. Antes da dança, apresentem a situação de opressão para a plateia.

▼ Aproveite para apresentar estas questões: “Como a arte pode expressar os problemas e propor mudanças na sociedade?”; “É possível usar a expressão corporal para debater problemas do cotidiano?”; “De que forma a arte pode propor a denúncia do preconceito e o combate a ele?”.

Ao abordarmos o trabalho da atriz, bailarina, pesquisadora e arte-educadora Fernanda Dias, buscamos reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação profissional em teatro, conforme a habilidade EF69AR24. Também tratamos da habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. Por fim, em consonância com a habilidade EF69AR31, relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Também propomos a investigação e a experimentação de procedimentos de criação em dança, conforme a habilidade EF69AR12.

Criando laços

Em sua história, o teatro sempre teve um sentido político, ora defendendo o *status quo*, ou seja, os interesses de dominantes e opressores, ora ficando do lado da população oprimida, denunciando e propondo um debate com os poderosos.

O teatro popular, por estar historicamente ligado ao povo, tem uma posição de defesa dos interesses populares e, por isso, foi perseguido em muitos momentos na história das sociedades. Em contrapartida, o teatro da corte, patrocinado pela nobreza,

era responsável pela manutenção do sistema, reproduzindo e fortalecendo os interesses de quem detinha o poder.

Dentro do Teatro do Oprimido, Augusto Boal desenvolveu várias formas de fazer teatro, como o teatro do invisível, em que a ação acontece em espaços públicos, reproduzindo cenas do cotidiano, mas sem que as pessoas percebam que aquilo é teatro.

Depois de todos os grupos terem apresentado suas coreografias, é hora de conversar a respeito. Façam uma roda de discussão e conversem sobre como cada grupo apresentou a situação. ▼

**Habilidades da BNCC
(p. 140-143)****Teatro**Elementos da linguagem
(EF69AR26)Processos de criação
(EF69AR27) (EF69AR28)
(EF69AR29) (EF69AR30)

Para criar uma cena nos princípios do teatro fórum de Augusto Boal, organize grupos de dez estudantes, na **Etapa 2**, e peça que desenvolvam o trabalho de acordo com as suas orientações. A montagem de uma cena é, principalmente, um trabalho coletivo e colaborativo. Ao longo da elaboração das cenas, solicite aos estudantes que sempre reservem momentos para discutir as ideias e o andamento do trabalho em grupo.

Para montar os grupos, tenha o cuidado de reunir estudantes com diferentes competências e habilidades, para que sejam grupos heterogêneos em que todos tenham um papel e uma função de acordo com suas possibilidades, seus conhecimentos e suas expectativas.

Os estudantes já realizaram alguns exercícios que abordam situações de conflito e de processos de opressão, e agora podem retomar e desenvolver algum deles ou procurar outro tema para sua cena. Como é um teatro participativo, é importante que a questão escolhida seja significativa para todos, para que o público se sinta envolvido e motivado a participar e opinar. Discutam acerca de situações locais ou nacionais que inspirem a criação da narrativa.

Este é um dos momentos extremamente importantes: a criação da história. Um texto teatral é feito essencialmente de diálogos, para que se transforme em cenas. Peça que se lembrem dos três elementos fundamentais: quem – quais são as personagens e suas motivações; o que – quais são os acontecimentos que se desenrolam ao longo da trama; e onde – o local onde se passa a cena. Nesse momento será explorada a habilidade de pesquisar e criar formas de

Neste capítulo, conhecemos o trabalho do GTO Marear e um pouco da vida e da obra de Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido. Também aprendemos sobre a história do Teatro de Arena e vimos como as técnicas do TO continuam a dar voz a diversos grupos oprimidos de nossa sociedade. Agora, inspirados por todas essas referências, que tal desenvolvermos uma cena de teatro fórum? Leia as orientações das etapas.

Etapa 1**Aquecimento**

Antes de iniciar a criação da cena, você e os colegas vão participar de alguns exercícios de aquecimento.

Exercício 1

Neste primeiro exercício, você vai trabalhar individualmente.

- Imagine como um gigante e uma criatura minúscula andam pelo espaço. Pense nos detalhes: com que velocidade, como se movimentam, de onde e como observam as coisas, do que precisam desviar, quais são os obstáculos, etc.
- Em seguida, ande pelo espaço da sala de aula como se você fosse um gigante e, depois, como se fosse um ser muito pequeno. Lembre-se das características de cada um e tente se concentrar em sua experiência, inventando um espaço imaginário pelo qual você se desloca.

Exercício 2

Neste outro exercício, também individual, você vai imaginar que está se espalhando pelo espaço sideral, onde a gravidade é diferente. O professor será o mediador: ele vai determinar, em voz alta, se a gravidade está aumentando ou diminuindo.

- Caminhe pelo espaço aleatoriamente, sentindo o seu peso e cada movimento que faz com o corpo, prestando atenção na maneira como anda, como o corpo se desloca, como está cada um de seus membros, sentindo sua respiração, a posição de sua coluna, e se há algum incômodo. Imagine todas as potencialidades de seu corpo e perceba como você o utiliza cotidianamente.
- Ao comando do professor, você vai imaginar que a gravidade está diminuindo e andar de maneira mais leve, suspendendo os membros, como se fosse voar.
- Depois, quando for solicitado, você deve imaginar que a gravidade está aumentando e andar de forma mais pesada, como se fosse difícil erguer o corpo.
- Procure acompanhar as orientações do professor e se concentrar nos movimentos do seu corpo.

Exercício 3

 Agora, você e os colegas serão organizados em trios. Você vai se expressar corporal e oralmente de acordo com seus sentimentos. A única regra é não usar palavras, somente números.

- Para começar, escolha um sentimento ou estado de espírito para representar, como amor, ódio, pressa, preguiça, dúvida, medo, coragem, etc. Não conte o que escolheu aos demais colegas do grupo, que devem adivinhar o que você está representando.
- Depois, com seu grupo, tente expressar o sentimento escolhido, mas sem usar palavras, somente números de 1 a 100, em qualquer ordem ou repetição.
- Cada um deve dizer os números como se estivesse se expressando com palavras para representar o sentimento que escolheu e gesticular para ajudar na interpretação. Você e seus colegas terão de dois a três minutos de conversa para tentar descobrir os sentimentos que escolheram.
- Ao final da atividade, converse com os colegas da turma sobre a experiência e como vocês se expressaram.

dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.

Na elaboração dos textos, oriente os estudantes para que não se esqueçam do importante papel do coringa. Ele deve falar com o público, fazer perguntas, explicar as cenas. Para isso, ele pode usar recursos como: falar com a plateia, parar a cena, pedir que um personagem repita ou explique alguma fala ou ação sua para o público. Todas essas passagens devem estar escritas no texto.

Etapa 2

Montagem do grupo e criação da cena

- 1▶  Reúna-se com mais nove colegas para a criação da cena.
- 2▶ Para começar, cada aluno do grupo deverá lembrar uma história de opressão que tenha vivenciado no lugar de oprimido, opressor, ou que tenha acompanhado.
- 3▶ Em seguida, conversem sobre as histórias e decidam qual dará origem à cena. Procurem escolher o relato que for mais significativo para o grupo e que tenha deixado todos os integrantes com vontade de discuti-lo e de buscar soluções para o conflito que desencadeou.
- 4▶ Depois de escolhida a situação, pensem na estrutura da cena, considerando os elementos do teatro fórum: deve haver um opressor, o oprimido e seus respectivos apoiadores (os “aliados”). Na cena, vocês deverão apresentar os personagens brevemente até chegar ao momento em que o oprimido fracassa em seu objetivo pessoal por causa da situação de opressão. Lembrem-se de que será necessário adaptar a história escolhida ao formato da cena.
- 5▶ Depois de adaptar a história, dividam as funções de cada integrante do grupo durante a cena. Alguém precisará ser o coringa, ficando responsável por propor um pequeno aquecimento da plateia antes do início da cena e também por mediar as soluções apresentadas pelo público. Este e os demais papéis devem ser distribuídos conforme os interesses dos integrantes do grupo.



Teigo Lacerda/Arquivo da editora

Etapa 3

Elaboração do cenário, do figurino e da trilha sonora

- 1▶  Juntos, pensem em elementos simples que possam caracterizar as pessoas e os ambientes onde a cena acontece. Para isso, vocês podem utilizar referências do teatro tradicional brasileiro e do teatro de rua, além de se inspirar na peça do GTO Marear. Vale lembrar que é possível identificar um personagem usando apenas uma roupa simples acompanhada de uma peça ou acessório de destaque, por exemplo.
- 2▶ Para a trilha sonora, caso algum membro do grupo toque um instrumento musical, vocês poderão compor uma canção baseada na temática da cena.
- 3▶ Outra possibilidade é utilizar diferentes sons e ruídos produzidos com o corpo ou com objetos, a fim de criar uma ambientação sonora que seja coerente com a opressão que está sendo retratada na apresentação.

Arte e participação • CAPÍTULO 3

141

Peça aos grupos que definam o que cada integrante vai fazer, de acordo com as diversas funções exercidas no teatro: ator, cenógrafo, figurinista, músico. Normalmente, todos são atores na apresentação e se dividem em grupos para realizar as outras funções. Ao ser feito isso, será aprimorada a habilidade de o aluno explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.

A partir do texto criado pelos estudantes, oriente-os a definir que tipo de roupas vão precisar, quais elementos vão compor o cenário e se precisam de música, que pode ser gravada ou executada ao vivo, caso alguém do grupo saiba tocar um instrumento. É importante também que definam os papéis entre eles: alguém pode fazer mais de uma personagem ou, por exemplo, os membros do grupo podem se revezar no papel do coringa. Tudo depende de como o texto foi escrito.

Leia um trecho do artigo de Cilene Canda que fala sobre os materiais usados nos cenários e figurinos do TO:

Sugestão de leitura complementar

Investir na formatividade da cena é também um ato político, pois, “o perigo de uma encenação pobre é induzir os espectadores participantes a apenas falar, discutir verbalmente as soluções possíveis, em vez de fazê-lo teatralmente” (BOAL, 2007, p. 324). O objetivo de fazer teatro é soberano; sem o ato cênico, não haverá Teatro fórum.

“Muitas vezes, os grupos que praticam o Teatro-fórum são pobres, de poucos recursos econômicos. Em geral, veem-se cenografias constituídas por mesa e cadeiras, e nada mais. Isso é uma contingência, não deve ser considerada opção. O ideal é que a cenografia seja o mais elaborada possível, com todos os detalhes que julguem necessários, com toda a complexidade que se considerar importante. O mesmo é válido para os figurinos. É importante que os personagens sejam reconhecidos pelas roupas que vestem e pelos objetos que utilizam. Muitas vezes, a opressão está na roupa, nas coisas: é preciso que coisas e roupas sejam presentes, atuantes, claras, estimulantes (BOAL, 2007, p. 333).”

Os princípios políticos não contradizem a experiência estética ou a diversão. Ao contrário: é importante considerar que o teatro cumprirá, de modo cada vez mais intenso, o seu potencial educativo, na medida em que garantir o vigor estético da experiência.

CANDA, Cilene. Teatro-fórum: propósitos e procedimentos. In: *Urdimento*. n. 18, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/3227/234>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

Na **Etapa 4**, para ensaiar, você pode sugerir aos estudantes que retomem as atividades e as experimentações que realizaram ao longo do capítulo, como forma de exercício e aquecimento para criar suas personagens e cenas. Durante essa prática, as habilidades de experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico serão aprimoradas pelo aluno.

Na **Etapa 5**, para apresentarem as cenas, os grupos precisam definir o local mais adequado na escola. Não precisa ser num palco, já que a ideia do teatro fórum é aproximar atores e público. Oriente-os a fazer cartazes para convidar outros estudantes.

O momento mais importante da apresentação é o debate. Ao fim da peça, organize uma dinâmica na qual os grupos se reúnam com o público para promover o debate acerca da história, da situação vivida pelas personagens. Eles podem elaborar antecipadamente perguntas e propostas de discussão para o público, para que identifiquem quem é o opressor, quais seus motivos e que formas de dominação ele usa sobre o oprimido. Podem propor à plateia que discuta formas de o oprimido reagir e garantir seus direitos. O público pode propor outros finais, que poderão ser encenados de improviso e com a participação deles.

Nesta proposição de elaboração de uma cena de teatro fórum, buscamos explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos [figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia] e reconhecer seus vocabulários (EF69AR26). Além disso, pesquisamos e criamos formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo (EF69AR27), investigamos e experimentamos diferentes funções teatrais e discutimos os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo (EF69AR28). Por fim, em

consonância com as habilidades EF69AR29 e EF69AR30, experimentamos a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico e compomos 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.

Etapa 4

Ensaaios

Quando todos os elementos necessários tiverem sido criados, organizem-se para ensaiar a cena. Aproveitem os ensaios para entender melhor os personagens e pensar como eles agiriam em diferentes situações. Isso será importante no momento da apresentação, quando vocês tiverem de improvisar as alternativas apresentadas pelo público.

Etapa 5

Apresentação



Tiago Lacerda/Arquivo da editora

- 1 Combine com o professor a data e o local da apresentação. Vocês podem usar o pátio ou a quadra de esportes da escola, por exemplo.
- 2 No dia da apresentação, lembrem-se de chegar ao local com antecedência e de trazer todos os elementos necessários para a cena, como objetos do cenário e figurinos.
- 3 A apresentação de teatro fórum deverá obedecer à seguinte ordem:
 - aquecimento da plateia proposto pelo coringa;
 - apresentação da cena;
 - realização do fórum, quando três pessoas da plateia poderão assumir o papel dos personagens e buscar uma alternativa para o conflito. Geralmente, não se substitui o opressor, pois ele é o gerador do conflito a ser solucionado.
- 4 Durante a realização do fórum, o aluno na função de coringa deverá conduzir a plateia por meio de questionamentos, por exemplo:
 - Alguém pensa em possíveis soluções?;
 - O que vocês fariam no lugar do oprimido e de seus aliados?;
 - Alguém acredita que é possível encontrar uma alternativa diferente das propostas?
- 5 Também é função do coringa chamar as pessoas da plateia para subirem ao palco ou ao espaço destinado aos atores, para que assumam a posição dos personagens e dialoguem com os demais atores.

142 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Sugestão de leitura complementar

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamot, 2009.

Para se aprofundar nas propostas estéticas e políticas do método do Teatro do Oprimido, sugerimos essa obra, que apresenta a sedimentação de mais de 50 anos de prática e reflexão sobre arte, indivíduo e sociedade e convida todos a apostar em uma potência radical do pensamento, a potência criadora de realidades possíveis.

Etapa 6

Troca de ideias

- Após a apresentação, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir:
- As soluções trazidas pela plateia foram inusitadas ou eram esperadas pelo grupo?
 - Havia na plateia alguém que poderia se identificar com a situação de opressão mostrada na cena? Isso pode ter feito diferença no momento de propor alternativas? **Respostas pessoais.**

Etapa 7

Registro

Guarde no portfólio uma cópia do texto da cena, anotando as soluções dadas pela plateia. Se possível, registrem em vídeo as apresentações e também as soluções encenadas pelo público.



Fio da meada

O que vimos

Continuando nosso projeto, neste capítulo vimos como o teatro pode ser um meio de transformar a vida das pessoas. Ao longo deste percurso, estudamos que:

- o Teatro do Oprimido é um conjunto de técnicas teatrais que permite a expressão de grupos oprimidos socialmente;
- essa ferramenta teatral se constitui com base em uma série de técnicas criadas por Augusto Boal;
- o Teatro de Arena foi um grande marco na história do teatro brasileiro;
- também é possível expressar a opressão social por meio da música e da dança;
- o Teatro do Oprimido é uma técnica utilizada por diversos grupos que buscam possibilidades de expressão, como o GTO Marear;
- Augusto Boal foi o grande precursor do Teatro do Oprimido e seu trabalho, fundamental até hoje, é reconhecido mundialmente.

É hora de retomar o portfólio

Volte ao seu portfólio e relembre tudo 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▶ O que você aprendeu a respeito do teatro neste capítulo?
- 2▶ Você ficou satisfeito com a produção artística realizada no final do capítulo? Ela expressa suas opiniões, sentimentos e emoções? Por quê?
- 3▶ Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do capítulo, tanto na escola quanto em casa?

O que vem por aí

No próximo capítulo, conheceremos um grupo de música afro-brasileira e veremos como a arte pode valorizar nossas raízes culturais e contribuir para a transformação de uma comunidade. A seguir, nós vamos:

- apreciar músicas afro-brasileiras;
- estudar elementos da música;
- conhecer a vida e a obra dos integrantes de um grupo musical;
- participar de experimentações e de jogos musicais;
- criar uma apresentação musical em grupo.

Como forma de acompanhar as aprendizagens dos alunos, retome com eles as habilidades trabalhadas e os conteúdos do bimestre, analisando os portfólios e a participação em sala a partir dos seguintes critérios observáveis:

- Os alunos reconhecem o teatro como possibilidade de transformações sociais e políticas?
- Os alunos identificam relações entre a trajetória e a produção do GTO Maré e do Teatro do Oprimido e o tema da unidade?
- Os alunos reconhecem, distinguem e nomeiam os elementos constitutivos da linguagem cênica nas apreciações das manifestações artísticas deste capítulo?
- Os alunos usam recursos poéticos e elementos constitutivos das artes cênicas em suas criações e experimentações, mobilizando repertório variado de recursos de criação de cenas e personagens de forma autoral, a partir de experimentações e pesquisas próprias em seu percurso?
- Os alunos avaliam, em suas experimentações e produções, o uso dos elementos constitutivos das artes cênicas, reconhecendo suas estratégias de trabalho e procurando criar de forma coletiva e colaborativa?

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.

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

Organize os estudantes para a leitura dos itens deste boxe. Faça a leitura compartilhada de cada item e peça aos estudantes que indiquem os momentos – leitura de seção, atividade de pesquisa, atividade de experimentação, oficina de arte – em que trabalharam e tiveram contato com cada uma dessas aprendizagens. Durante a conversa, se for necessário, aponte em qual atividade cada uma das aprendizagens foi potencializada, para completar as indicações dos estudantes. Você também pode levantar questões acerca de como essas aprendizagens apa-

recem nos trabalhos dos portfólios, para que identifiquem as construções de seus percursos. Sistematize as contribuições e as indicações na lousa e peça aos estudantes que, ao final, tomem nota em seus cadernos ou portfólios.

O portfólio dos alunos deve estar em permanente construção e revisão. Além de organizarem e refletirem sobre o que produziram nos estudos desse capítulo, é importante que retomem as produções anteriores e identifiquem relações entre elas: semelhanças, diferenças, continuidades, rupturas, transformações, etc.

Capítulo 4 Arte e afirmação

Habilidade da BNCC
(p. 144-145)

Música
Contextos e práticas
(EF69AR16)

Neste capítulo, os alunos terão a oportunidade de conhecer ou aprofundar seus conhecimentos sobre manifestações artístico-culturais de comunidades que, ao expressar sua identidade por meio da linguagem musical, transcendem fronteiras, transformando o modo como são vistas pelo mundo e o modo como se veem.

Para introduzir o tema do capítulo, promova uma apreciação da imagem desta página com os alunos. Peça que leiam a legenda e indague se identificam em que contexto os músicos estão se apresentando. Pergunte se identificam que tipo de instrumentos musicais aparecem na imagem e veja se citam instrumentos de percussão.

Passa, então, às perguntas do boxe **Para começar**, permitindo que os alunos mobilizem suas experiências e seus conhecimentos prévios para respondê-las. Como nos demais capítulos, este momento inicial é de diagnóstico, uma avaliação e uma sondagem inicial dos conhecimentos prévios e das concepções dos estudantes acerca dos temas que serão estudados nas seções seguintes. Assim, procure fazer registros e sistematizar as contribuições de todos, para que possam retomar alguns pontos ao final do capítulo, avaliando as aprendizagens.

Você pode também, se considerar adequado, retomar alguns conteúdos de música do volume do 7º ano, caso sua turma tenha feito esse percurso, e perguntar de quais das canções tradicionais vistas eles se lembram e o que elas teriam a ver com as questões aqui propostas. Indague aos alunos se somente canções tradicionais podem valorizar a cultura de um grupo social ou se também linguagens musicais contemporâneas podem igualmente valorizar tradições histórico-

CAPÍTULO

4

Arte e afirmação



Bloco Afro Olodum tocando no bairro do Pelourinho, em Salvador (BA), 2017.

Você sabia que a música pode reverenciar as tradições, as crenças e as pessoas importantes para a história de uma comunidade? Assim, a cultura permanece viva e, ao mesmo tempo, transforma-se, renova-se e aumenta a autoestima de um grupo social. Neste capítulo, vamos conhecer um grupo que nos ajuda a valorizar as raízes culturais das pessoas de uma comunidade por meio de suas composições e *performances* e, com isso, vamos refletir sobre o preconceito e sobre a luta por igualdade social.

144 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

-culturais desse grupo. Ao longo do capítulo, os alunos poderão confirmar essa hipótese por meio da análise do samba-reggae praticado pelo grupo Olodum.

Durante este bimestre, aprofundaremos nossos estudos em música por meio de uma abordagem etnomusical, sugerindo análises que trabalhem conceitos de música, comportamentos em relação a ela (associação a danças, rituais religiosos, atividade profissional, etc.) e seus elementos constituintes, buscando respeitar e valorizar as diversas formas e práticas culturais da

música, sem hierarquia. Também propomos o ensino da notação musical tradicional e outras formas de registro, conteúdo que é retomado e aprofundado durante os estudos musicais nesta coleção. Nesse sentido, buscamos criar um diálogo entre a abordagem etnomusical e a abordagem convencional do ensino de música. A escolha do Olodum como objeto de estudo deste capítulo teve como base o Decreto n. 7 037/2009, que trata dos Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (CNE/CP n. 1/2004).

Para começar

- » Você já ouviu canções que falam da valorização de um grupo social ou de uma cultura?
- » Você conhece algum artista ou grupo musical que tenha um trabalho voltado a essas questões?

Respostas pessoais.

1 A arte do Olodum

Observe as imagens desta página e da página ao lado, que mostram o Bloco Afro Olodum se apresentando nas ruas da cidade de Salvador, na Bahia. Repare nos movimentos dos músicos, no modo como tocam os instrumentos e onde eles estão se apresentando.

Depois, ouça a canção “Nossa gente” no CD de áudio que acompanha este volume.



Primeiras impressões de “Nossa gente”

Agora, reflita sobre as questões a seguir e compartilhe suas ideias com o professor e os colegas.

- 1▶ Você conhece o grupo Olodum? Em caso afirmativo, conte para a turma o que sabe dele.
- 2▶ O que mais chama sua atenção nas fotos do grupo?
- 3▶ O que você sentiu ao ouvir a canção “Nossa gente”? Por quê?
- 4▶ Quais temas você diria que estão presentes na canção “Nossa gente”? Por quê?
- 5▶ Que relações você consegue estabelecer entre as imagens e a canção?

Respostas pessoais.

Apresentação do Olodum em festival de música, em Salvador (BA), 2017.

Arte e afirmação • CAPÍTULO 4 < 145

1 A arte do Olodum

Comece por observar com os alunos a imagem desta página e procure relacioná-la com as experiências e vivências que eles têm. Pergunte se já participaram de eventos parecidos, se conhecem instrumentos de percussão como o que aparece na foto, se conhecem ritmos brasileiros, especialmente os ritmos baianos. Depois, volte à imagem e oriente-os a identificar detalhes na roupa do músico, seu gestual e o lugar onde se apresenta. Como neste capítulo um dos objetivos será entender a importância da cultura africana e de suas expressões artísticas para a arte

e a cultura brasileiras, pergunte aos alunos que traços culturais podem ser identificados na foto.

Primeiras impressões de “Nossa gente”

Promova a audição da **faixa 9** do CD de áudio e, depois, pergunte se algum aluno já a conhecia. Como a música foi muito executada no Brasil todo, tendo sido gravada por artistas como Caetano Veloso, Ivete Sangalo e Daniela Mercury, é possível que a turma já a tenha ouvido. Avise, então, que, com base na audição da música e do que já conhecem dela (se for o caso), além do que observa-

ram na imagem desta página, vão agora responder a algumas questões.

Ao propor a questão 1, se no grupo houver alunos que já conheçam o grupo Olodum e/ou a obra “Nossa gente”, solicite que contem à turma tudo o que sabem do grupo e da canção. É importante destacar, neste momento, como uma bagagem cultural prévia pode contribuir para o aprofundamento de um debate coletivo.

A seguir, se julgar adequado, você pode trabalhar com a turma a questão 4 e depois as questões 2, 3 e 5. Quanto à questão 3, as canções do Olodum têm forte apelo junto ao público juvenil, transmitindo muitas vezes as ideias de festa e celebração. Se os alunos expressarem sensações que vão nesse sentido, aproveite suas respostas para mediar as discussões sobre as demais perguntas.

Para que os alunos respondam às questões 2 e 5, retome a imagem desta página e pergunte como eles acham que as pessoas retratadas estão se sentindo e o que estão fazendo. Veja se eles se aproximam da ideia de festa, música e dança e indague se a canção “Nossa gente” trata desse tema. Pergunte se a música fala de festas em geral ou de um modo específico de festejar – neste caso, que modo seria esse.

Ao finalizar o trabalho proposto nesta abertura de capítulo, sua turma já terá uma ideia inicial das funções da música relacionadas a dimensões culturais e históricas de seus contextos de origem, tais como serão tratadas no capítulo. A essas dimensões se acrescentará a perspectiva de ativismo social e político do trabalho do grupo Olodum, que será articulada de modo mais estreito à questão norteadora da unidade: **A arte pode transformar uma comunidade?**

Nesta abertura, iniciamos o trabalho com a habilidade EF69AR16, ao começar a analisar a obra do grupo Olodum, por meio da apreciação da canção “Nossa gente”, para relacionar as práticas musicais às diferentes dimensões da vida.

2 Mais perto de "Nossa gente"

Habilidades da BNCC (p. 146-149)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR17)
(EF69AR18) (EF69AR19)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Matrizes estéticas e
culturais
(EF69AR33)

Promova novamente a audição de "Nossa gente" com a turma. Estimule os alunos a prestar atenção nos elementos da música, como o ritmo e o andamento, além dos instrumentos utilizados. Depois da audição, pergunte que lugar seria mais propício para assistir a uma apresentação ao vivo da canção, executada pelo grupo Olodum: em uma pequena sala de concerto, com o público sentado e em silêncio, em um teatro, em um espaço público onde se poderia também dançar ao assistir à apresentação. Pergunte também se alguém da turma sentiu vontade de acompanhar a música com algum movimento corporal ou se sentiu vontade de cantar junto o refrão.

A seguir, leia a letra com os alunos. Se houver palavras que não conheçam, incentive-os a inferir os significados pelo contexto e a confirmá-los em um dicionário. Veja se conhecem a expressão em inglês "oh yeah" que aparece na letra e que expressa, ao mesmo tempo, entusiasmo e afirmação enfática de algo. Então, peça aos alunos que se organizem em uma roda de conversa e faça perguntas como: "Qual é o tema da letra?"; "Por que ela cita o próprio Olodum?"; "Por que há uma expressão em inglês?"; "Essa expressão em inglês tem algo a ver com o verso 'Os gringos se afinavam na folia'"; "O que significam os versos 'O estampido ecoou / Os quatros cantos do mundo'"; "Depois de ter ouvido o Olodum tocando e cantando essa música, vocês concordam com o que diz a letra?".

Mantendo ainda os alunos em roda, promova uma nova audição de "Nossa gente"

2 Mais perto de "Nossa gente"

A canção "Nossa gente" fala da importância de valorizarmos a união das pessoas com muita alegria, música e dança! Para você, quais são os motivos que levam as pessoas a se unirem?

Ouça novamente a canção acompanhando sua letra.

Nossa gente (Avisa lá)

Avisa lá
Que eu vou chegar mais tarde
Oh yeah!
Vou me juntar ao Olodum
Que é da alegria
É denominado de vulcão

O estampido ecoou
Os quatros cantos do mundo
Em menos de um minuto
Em segundos...

Nossa gente é quem bendiz
É quem mais dança
Os gringos se afinavam na folia
Os deuses igualando
Todo encanto, toda dança
Rataplãs dos tambores
Gratificam...

Quem fica não pensa em voltar
Afeição à primeira vista
O beijo, o batom
Que não vai mais soltar
A expressão do rosto
Identifica...

Avisa lá, avisa lá
Avisa lá, ô ô
Avisa lá que eu vou...[3 vezes] [final: 6 vezes]

CARVALHO, Roque. Nossa gente. In: OLODUM. *A música do Olodum – 20 anos.* [S.l.]: Warner Music Brasil, 1992. 1 CD. Faixa 2.

Depois de ouvir a música novamente e conhecer a letra, compartilhe suas impressões com o professor e os colegas.

- A quem você acha que o autor da letra se refere quando diz "nossa gente"? Como você chegou a essa conclusão?
- Depois de conhecer a letra, sua opinião sobre a temática da canção mudou? Por quê? **Respostas pessoais.**

146 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

e oriente agora a turma a cantar junto, acompanhando a letra. Depois, proponha aos alunos as questões do **Livro do Estudante**. Observe se percebem que, além de celebrar as qualidades de uma comunidade que sabe dançar, que sabe fazer festa e música (o rataplã dos tambores) contagiante a ponto de encantar pessoas estrangeiras, a música do Olodum pode ser entendida como a afirmação de uma comunidade, sentido que pode ser ampliado para toda a comunidade afrodescendente brasileira, em paralelismo com os estrangeiros, "o gringo", que é bem-vindo e que, quando aqui chega, fica e "não pensa em voltar".

Para complementar o trabalho com a canção "Nossa gente" e permitir uma leitura mais aprofundada de seus sentidos, você pode retomar as imagens observadas anteriormente. Peça à turma que volte a analisar o gestual dos músicos e pergunte se é necessário levantar os tambores para o alto para tocá-los ou se isso constitui um modo próprio de o Olodum misturar coreografia à execução musical, a fim de envolver o público. Chame atenção também para o figurino dos músicos e a decoração dos tambores, ressaltando as cores usadas. Observe, então, se os alunos percebem que há uma potencialização cênica, performá-



Adriana/Arquivo da editora

rataplã: onomatopéia do som dos tambores.





▶ Olodum durante desfile de Carnaval em Salvador (BA), 1979.

Essa canção, composta pelo músico baiano Roque Carvalho em 1992, é um dos maiores sucessos do Bloco Afro Olodum. Ela faz um convite a todos: baianos, brasileiros, “gringos” e deuses, para que cantem e dançam juntos, em igualdade e harmonia.

Sua letra, comparada com outras composições do Olodum, é simples, de fácil entendimento e busca valorizar as pessoas que vivem no bairro do Pelourinho, em Salvador, na Bahia, mostrando que elas são alegres e cheias de vida, e que todos são bem-vindos para ir até lá, dançar e cantar.

Foi em 1979 que os moradores do bairro do Pelourinho criaram o Bloco Afro Olodum. O nome Olodum vem do diminutivo da palavra “Olodumaré”, que quer dizer “Deus dos deuses” na língua iorubã, falada por povos de diversas regiões da África. Como já vimos, muitos africanos que foram trazidos escravizados ao Brasil falavam essa língua e sua herança cultural é muito forte na Bahia.

O bloco chamou a atenção nos carnavais de Salvador principalmente pela sua bateria. Os ritmos de seus tambores tomaram as ruas da cidade com uma maneira inovadora de tocar que inspirou diversos artistas.

O gênero musical principal do bloco é o samba-*reggae*, criado por artistas do bairro do Pelourinho. Ele tem sua origem nos ritmos sagrados do candomblé, uma religião introduzida no Brasil pelos negros escravizados, e nas expressões musicais dos carnavais da Bahia, como o samba de roda, por exemplo.

Outra influência é o *reggae*, música típica da Jamaica, país da América Central. Esse ritmo nasceu no século XX e ganhou o mundo durante a década de 1970. O *reggae* faz parte do rastafári, um movimento religioso judaico-cristão surgido na Jamaica nos anos 1930, entre negros camponeses descendentes de africanos escravizados. O rastafári também tem forte influência da religião ortodoxa-etíope, criada na Etiópia, um país da África. Essa é uma das igrejas cristãs pré-coloniais da África, ou seja, suas origens são anteriores à chegada dos europeus ao continente com o objetivo de colonizá-lo. Seus valores principais são paz, irmandade, igualdade social, preservação ambiental, libertação, resistência, liberdade e amor universal ao mundo, por isso as letras dos *reggaes* costumam abordar esses assuntos.



▶ Bob Marley (1945-1981), um dos músicos jamaicanos que espalharam o *reggae* pelo mundo, com suas mensagens de paz e união. Na foto, o músico durante apresentação em Los Angeles, Estados Unidos, 1979.

▶ tica, que contribui para que o Olodum, como diz a letra de “Nossa gente”, seja denominado um vulcão.

Passe então à leitura do texto do **Livro do Estudante**, que apresenta dados da história do Olodum e da comunidade onde ele surgiu, o Pelourinho. Articule esses conteúdos à questão norteadora da unidade, **A arte pode transformar uma comunidade?**, ressaltando que o Olodum, ao fazer com que seus tambores fossem ouvidos em todo o Brasil e em várias partes do mundo, mudou a imagem que se tinha da comunidade do Pelourinho, dando-lhe mais visibilidade, inclusive internacional, o que por

sua vez mudou a própria imagem que os moradores tinham de si mesmos e de suas origens.

Você pode complementar as informações do **Livro do Estudante** comentando com os alunos que, quando o Olodum surgiu, na passagem da década de 1970 para a de 1980, o bairro do Maciel-Pelourinho, que fica no centro da cidade de Salvador, era visto como uma região da cidade em franca decadência. Apesar de localizar-se em uma área histórica, o bairro era estigmatizado por abrigar famílias afrodescendentes pobres, que moravam, em muitos casos, em cortiços com condições precárias. Ao afir-

▼ mar-se por meio da arte e da cultura, mostrando a potência de suas raízes africanas, a comunidade do Pelourinho mudou sua história, mostrando que a arte pode provocar transformações. Você poderá retomar esses temas com a turma mais adiante neste capítulo, na seção **Mais perto do Olodum**. Ao longo de todas as discussões desta seção, vá orientando os alunos a fazer anotações em seus portfólios, que deverão retomar tanto para a experimentação final do capítulo como para o momento de autoavaliação que farão depois dessa experimentação.

Antes de iniciar o trabalho com o conteúdo destas páginas, promova uma conversa com os alunos sobre os processos e meios de circulação de informações e as produções artísticas e culturais nos dias atuais, relacionando esse tema à projeção internacional do grupo Olodum, como expressa a letra de “Nossa gente”. Comente que, com o desenvolvimento dos meios de comunicação e a ampliação do acesso à informação, é como se as distâncias entre as diversas regiões do planeta tivessem diminuído. Faça, então, para os alunos estas questões: “Vocês conhecem ou ouvem música de outros países?”; “De que gênero são essas músicas?”; “O que há em comum e de diferente entre os estilos musicais produzidos ao redor do mundo que vocês conhecem?”; “O que há na música do Olodum que pode agradar a ouvintes de outras culturas e por quê?”. Incentive os alunos a compartilhar o que sabem, a falar livremente sobre seus gostos e seu repertório musical.

Com base nas respostas da turma, introduza o texto do **Livro do Estudante** sobre as influências culturais que estiveram presentes na origem do grupo Olodum. Antes de ler o texto, pergunte aos alunos se identificam as cores que tornaram o grupo Olodum conhecido por meio do logotipo da banda. Retome as imagens observadas nas páginas anteriores e mostre esse logotipo, que está estampado nos instrumentos musicais do grupo. Comente, então, que o vermelho, o preto, o verde e o dourado foram adotados pelo Olodum porque são as cores do movimento conhecido como Pan-Africanismo, surgido no início do século XX entre afrodescendentes das Américas. O Pan-Africanismo defendia a libertação da África dos colonialismos de povos europeus e a união de todos os afrodescendentes espalhados pelo mundo.

Diga, então, aos alunos que o Pan-Africanismo e a admiração pela Etiópia são elementos comuns compartilhados pelos integrantes do Olodum e os adeptos do movimento

 Ouça no CD de áudio deste volume o *reggae* “Redemption Song”, de Bob Marley & The Wailers, e acompanhe sua letra em inglês e uma tradução em português abaixo.

Redemption Song

Old pirates, yes, they rob I
Sold I to the merchant ships
Minutes after they took I
From the bottomless pit
But my hand was made strong
By the hand of the Almighty
We forward in this generation
Triumphantly

Won't you help to sing
These songs of freedom?
'Cause all I ever have
Redemption songs
Redemption songs

Emancipate yourselves from mental slavery
None but ourselves can free our minds
Have no fear for atomic energy
'Cause none of them can stop the time
How long shall they kill our prophets
While we stand aside and look?
Some say it's just a part of it
We've got to fulfill the Book

Won't you help to sing
These songs of freedom?
'Cause all I ever have
Redemption songs
Redemption songs
Redemption songs

Canção de redenção

Velhos piratas, sim, eles me roubaram
Me venderam para navios mercantes
Minutos depois de eles terem me tirado
Do poço sem fundo
Mas minha mão foi fortalecida
Pela mão do Todo-Poderoso
Nós avançamos nessa geração
De forma triunfante

Você me ajudará a cantar
Estas canções de liberdade?
Porque tudo que eu tenho são
Canções de redenção
Canções de redenção

Libertem-se da escravidão mental
Ninguém além de nós pode libertar nossas mentes
Não tenha medo da energia atômica
Porque nenhum deles pode parar o tempo
Até quando vão matar nossos profetas
Enquanto nós ficamos de lado olhando?
Dizem que isto é só uma parte de tudo
Nós temos que cumprir o Livro

Você me ajudará a cantar
Estas canções de liberdade?
Porque tudo que eu tenho são
Canções de redenção
Canções de redenção
Canções de redenção

MARLEY, Bob. Redemption Song. In: BOB MARLEY & THE WAILERS. *Uprising*. Nova York: The Island Def Jam Music, 2013. Faixa 10. (Texto traduzido pelos autores.)

 Agora, lembre-se do que você já aprendeu sobre música até aqui e converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

- Como você descreveria essa canção? O andamento dela é rápido ou lento?
- Que sentimentos e sensações ela transmite a você? Por quê?
- Que temas você diria que essa canção expressa? **Respostas pessoais.**

148 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

rastafári. Passe, então, à leitura do texto do **Livro do Estudante** e depois promova a audição da **faixa 10** do CD de áudio. Em seguida, leia a letra com os alunos e conte que várias passagens são frases do jamaicano Marcus Garvey (1887-1940), um dos líderes do Pan-Africanismo.

Para discutir as questões propostas no **Livro do Estudante** sobre “Redemption Song”, você pode organizar a turma em pequenos grupos. Para ajudá-los a responder à última pergunta, sugira indagações adicionais: “Quem seriam os velhos piratas

citados no primeiro verso e quem seria o eu poético da canção?”; “A letra conta uma história e faz uma advertência no final: como se desenrola essa história e qual é essa advertência?”. Solicite aos grupos que anotem as conclusões a que chegaram e solicite, então, a um integrante de cada grupo que as leia para toda a turma. Faça, por fim, uma roda de conversa com todos e observe se, na troca de ideias com sua mediação, os alunos compreendem que uma das possíveis interpretações da letra é que ela conta a história dos africanos escravizados (entre os quais o eu lírico da

As canções de samba-*reggae* do Olodum também têm ligação com os valores evocados pelo *reggae*, além de abordarem o cotidiano da comunidade do bairro do Pelourinho. Outros assuntos são os carnavais de Salvador e aspectos das religiões afro-brasileiras, pois muitas das canções referem-se aos orixás e ao candomblé.

Os instrumentos musicais mais usados no samba-*reggae* são os de percussão, como os surdos, os taróis e os repiques, que marcam um ritmo dançante e envolvente.



Músicos do Olodum no Pelourinho durante o Carnaval, em Salvador (BA), 2015.

O Bloco Afro Olodum mobilizou a comunidade do Pelourinho. Alguns anos depois, as atividades culturais realizadas no bairro pelos integrantes do bloco deram origem ao **Grupo Cultural Olodum**, uma organização não governamental (ONG) do movimento negro, que, além de promover atividades culturais, desenvolve projetos educacionais para jovens e crianças da comunidade visando assegurar seus direitos.



Olodum durante desfile de Carnaval realizado no Pelourinho, em Salvador (BA), 2018.

Arte e afirmação • CAPÍTULO 4 < 149

peça a cada aluno que escolha uma delas e identifique uma estrofe em que reconheça valores ou críticas sociais. Após escolhida a estrofe, cada aluno deve criar uma ilustração para o fragmento de texto escolhido. Finalizadas as ilustrações, os trabalhos dos alunos, acompanhados dos respectivos textos escolhidos, serão expostos na sala para que todos os apreciem.

Depois dos estudos, debates e adições feitos nesta seção, os alunos terão desenvolvido as habilidades EF69AR16, EF69AR17, EF69AR18, EF69AR19 e EF69AR31, ao analisar obras musicais, como “Nossa gente” e “Redemption Song”, em seus diversos aspectos. Eles as terão compreendido como obras representativas de novos gêneros musicais (samba-*reggae* e *reggae*) e como manifestações artísticas que expressam dimensões sociais, culturais, históricas e políticas de suas comunidades de origem, ao mesmo tempo que transcendem essas comunidades. Os alunos também analisaram essas manifestações artísticas como contranarrativas dos discursos eurocêntricos, trabalhando a habilidade EF69AR33.

Sugestão de leitura complementar

FUNDAÇÃO PALMARES. Du Bois e o Pan-Africanismo. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=40672>>. Acesso em: 9 out. 2018.

Nesse texto da Fundação Palmares, você encontra informações sobre William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963) e o Pan-Africanismo. Du Bois, ao lado de Marcus Garvey, foi um dos nomes mais importantes desse movimento.

▶ letra), que se libertaram dos colonizadores (os velhos piratas) nas gerações posteriores.

Leia o restante do texto do **Livro do Estudante** e, no final, peça aos alunos que comparem “Nossa gente”, do Olodum, a “Redemption Song”, do ponto de vista musical e temático, pedindo também que comentem os valores que tanto a comunidade de origem do Olodum quanto as comunidades rastafáris defendem.

Neste momento, você pode promover uma investigação mais aprofundada sobre a arte musical do Olodum. Se for possível, dis-

ponibilize a audição de outras músicas do grupo e a leitura das respectivas letras, disponíveis na internet. Alguns vídeos produzidos pelo grupo podem ser também um bom material para apresentar à turma, pois, além da sonoridade do grupo, permitem analisar mais aspectos dos recursos cênicos de que seus integrantes se valem. Por seu estilo ter grande apelo juvenil, é provável que a obra do Olodum mobilize os alunos para sua análise e apreciação.

Se você julgar adequado, poderá realizar uma atividade com as letras que foram disponibilizadas para a turma. Para isso, ▶

3 Por dentro da música

Pulsação, andamento e ritmo

Habilidades da BNCC (p. 150-159)

Música

Elementos da linguagem
(EF69AR20)

Materialidades
(EF69AR21)

Notação e registro musical
(EF69AR22)

Inicie a seção conversando com os alunos sobre os conceitos de ritmo e pulsação. Pergunte se já ouviram frases como estas: “Ela gostou muito do ritmo da música”; “Hoje meu dia está em um ritmo muito acelerado”; “Ele não tem ritmo para dançar”. Peça que comentem o significado da palavra em cada caso. Observe se percebem que a noção de ritmo está presente em nosso dia a dia.

Você pode retomar neste momento a canção “Nossa gente”, executar um trecho dela e pedir à turma que preste atenção nas batidas dos instrumentos de percussão. Veja se percebem que obedecem a um padrão de toques e de interrupções (de sons e pausas). Pergunte aos alunos: “Esse padrão se repete?”. Diga, então, que esse padrão e suas variações marcam o ritmo da música. A seguir, solicite aos estudantes que acompanhem a música por meio de movimentos corporais, do modo que quiserem, como palmas, batidas de pés ou balanços de cabeça. A canção “Nossa gente” é propícia para esse exercício, pois é fortemente rítmica e, nela, até mesmo o canto é uma espécie de batida rítmica. Essa atividade permitirá que você faça um diagnóstico da percepção musical da turma. É provável que alguns sigam as batidas da percussão; outros, o canto; e outros, ainda, a linha melódica dos metais.

O **Livro do Estudante** do 9º ano desta coleção, apresenta, entre outros assuntos, o músico e compositor Walter Smetak. Algumas de suas obras não utilizam um pulso determinado e nos causam sensações diferentes daquelas promovidas pela

3 Por dentro da música

Pulsação, andamento e ritmo

Você viu que um dos aspectos mais marcantes na música do Olodum é o seu ritmo. Mas você sabe o que é ritmo? Para entender essa ideia, primeiro vamos nos aprofundar em alguns conceitos.

O primeiro deles é o **pulso**. Alguma vez você já batucou na mesa ou bateu os pés no chão ao ouvir uma música? Já percebeu como algumas músicas são interpretadas em uma velocidade mais rápida e outras mais lentas? Cada música tem um tempo próprio de acontecer, e a marcação desse tempo, na música, é chamada de pulso.

A maioria das músicas presentes em nosso dia a dia possui um metro definido. Isso quer dizer que essas músicas são compostas sobre pulsos que se repetem durante a música toda. Dessa maneira, quando a ouvimos, conseguimos bater os pés, balançar a cabeça ou até mesmo batucar acompanhando seus “batimentos”. Assim, podemos dizer que o pulso é uma unidade que permite realizar a medição do tempo de uma música.

 Ouça no CD de áudio deste livro um exemplo de demarcação de pulso e tente reproduzi-la com o professor e os colegas.

O treino de manter uma música em determinado pulso faz parte do estudo dos músicos e é comum que eles pratiquem essa habilidade com a ajuda de um instrumento chamado metrônomo, como o retratado na imagem ao lado. Você já tinha visto um instrumento assim?

Ao dar corda no metrônomo e soltar seu pêndulo, ele balança de um lado para o outro e, a cada vez que chega a um dos lados, emite um som curto e seco, como o tique-taque de um relógio, que vai marcando o pulso da música. O peso ligado à haste do pêndulo regula a velocidade dos batimentos: quanto mais alta a posição do peso na haste, mais lento será o batimento.

Além do metrônomo, há muitos outros modos de marcar o pulso de uma música, como você vai ver na atividade da próxima página.



 Metrônomo.



Saiba mais

Além de emitir um som semelhante, o funcionamento do metrônomo é bem parecido com o de um relógio. O seu inventor, inclusive, foi um relojoeiro. Trata-se do alemão Dietrich Nikolaus Winkel (1777-1826), que exercia seu ofício em Amsterdã, Holanda, e, em 1812, criou esse importante instrumento que permite contar o tempo de uma música.

Hoje em dia, é possível encontrar diversos tipos de metrônomo. Além do mecânico, como o inventado por Dietrich, há metrônomos eletrônicos e até aplicativos de celular e ferramentas na internet que cumprem a função do instrumento.

150 >

UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

escuta da maior parte das músicas que circulam nos grandes veículos midiáticos. Caso julgue interessante, apresente esse músico e suas composições para a turma e retome esses conteúdos no ano seguinte, estimulando que estabeleçam nexos entre os conhecimentos.

Leia, então, o texto do **Livro do Estudante** e, caso algum aluno possua um metrônomo em casa, peça a ele que o traga para as aulas a fim de que o grupo possa ver o seu funcionamento. Caso nenhum estudante possua o instrumento, você pode baixar um

aplicativo em seu aparelho de celular que simula um metrônomo e usá-lo nas diversas atividades sugeridas neste capítulo.

Em seguida, execute a **faixa 11** do CD de áudio e, depois, peça aos alunos que reproduzam essa marcação com palmas. Eles também podem experimentar organizar as batidas em grupos de dois, quatro ou cinco tempos, realizando o primeiro mais forte que os demais. Procure auxiliar os alunos a manter o andamento.

Praticando o pulso musical

Toda a turma vai sincronizar os passos em um único pulso e fazer um jogo de palmas em cima dessa dinâmica.

- 1▶ Para a atividade, afaste mesas e cadeiras, deixando um espaço livre na sala para formar uma roda.
- 2▶ O professor vai levar um relógio analógico, caso não haja um na sala. Você deve fazer silêncio para ouvir o tique-taque do relógio e, junto da turma toda, bater os pés de forma sincronizada com os sons do tique-taque, mas sem sair do lugar. Essa será a pulsação.
- 3▶ Assim que os passos de todos estiverem acontecendo ao mesmo tempo, uma pessoa deve bater palmas uma vez. Em seguida, quem estiver ao seu lado também deve bater palmas uma vez, e assim por diante, até que todos tenham participado.
- 4▶ Agora, a turma vai passar as palmas entre os integrantes da roda. Novamente, com os passos de todos acontecendo ao mesmo tempo, uma pessoa deve bater palmas uma vez olhando e apontando para alguém, como se lançasse essas palmas em sua direção. Isso deverá ser feito ao mesmo tempo que bate o pé no chão uma vez.
- 5▶ Quem receber as palmas será o próximo a sincronizar palmas e passos. Da segunda vez, as palmas não precisam ocorrer junto da próxima batida de pé. Quem bater as palmas deve se concentrar para sincronizar o som dela com a pulsação.
- 6▶ Depois de jogar um pouco dessa maneira, a turma toda deve tentar passar as palmas acompanhando todas as batidas de pé. É muito importante prestar atenção nas batidas de pé e tentar sentir se sua velocidade continua no mesmo tempo do relógio.
- 7▶ O desafio seguinte desta atividade é lançar as palmas no intervalo entre as batidas de pé.

Para concluir

 Finalizada a atividade, converse com o professor e os colegas.

- Como foi sincronizar as batidas de pé com os segundos do relógio?
- Esta atividade ajudou a entender como funciona a pulsação de uma música? Por quê? **Respostas pessoais.**

Marcando o pulso de uma música

Você e sua turma vão sincronizar os passos e marcar coletivamente o pulso de uma música. Para isso, vocês vão precisar de uma bola de qualquer tamanho (pode ser de tênis, de vôlei, etc.).

- 1▶ Para a atividade, afaste mesas e cadeiras, deixando um espaço livre na sala para a circulação.
- 2▶  O professor vai reproduzir uma faixa do CD de áudio que acompanha esta obra. Primeiro, ouça a gravação enquanto anda pela sala, procurando sincronizar seus passos com o pulso da música.
- 3▶ Depois que todos conseguirem sincronizar os passos com as batidas, o professor vai parar a música para que você e a turma formem uma roda. Em seguida, ele vai entregar uma bola a vocês.
- 4▶ O professor vai tocar a música novamente, mas agora você e os colegas, sem sair do lugar, devem passar a bola entre todos da roda.
- 5▶ Em seguida, a turma deve continuar a passar a bola entre todos da roda, mas agora tentando batê-la no chão acompanhando o pulso da música.
- 6▶ A um sinal do professor, continuem a passar a bola marcando o pulso, mas agora andando pela sala.

Para concluir

 Finalizada a atividade, converse com o professor e os colegas.

- Todos perceberam o pulso da música logo de início?
- Sincronizar os movimentos de todos os colegas ajudou a perceber e marcar o pulso? **Respostas pessoais.**

Experimente

Na primeira atividade, é importante a sincronização de movimentos de todos do grupo. Oriente os alunos a se observar enquanto praticam a experimentação.

Enfatize que é normal que, ao longo da atividade, por vezes eles percam o tempo da marcação do pulso. Nesse caso, os alunos devem ouvir e observar os colegas que ainda estiverem no tempo para que possam retornar à atividade.

Você pode dar continuidade à primeira experimentação utilizando um metrônomo para alterar a velocidade do pulso, executando a atividade com andamentos mais rápidos e mais lentos do que o primeiro.

Durante a segunda experimentação, permita que os estudantes proponham diferentes músicas para serem utilizadas nesse mesmo tipo de atividade.

No final das experimentações, observe se a turma compreendeu o que é pulso de uma música. As atividades que fizeram são importantes porque criam uma espécie de memória corporal rítmica.

Esse tipo de habilidade musical se desenvolve com a prática sendo assim, você pode oferecer aos alunos a possibilidade de aprimorá-la repetindo as experimentações sugeridas nesta seção durante todo o bimestre.

Para trabalhar o conceito de andamento, que já foi visto nos volumes anteriores desta coleção e aqui é ampliado, você pode retomar as audições das canções “Nossa gente”, do Olodum, e “Redemption song”, de Bob Marley. O metrônomo pode ser novamente usado nesse momento, pois ele nos permite perceber auditivamente diferentes andamentos. Execute trechos das faixas e indague os alunos sobre qual música seria mais lenta e qual seria mais rápida. Depois, promova audição da **faixa 13** do CD de áudio e vá pedindo a eles que classifiquem o andamento de cada exemplo.

Experimente

Oriente os alunos a manter uma regularidade nas passadas. Você pode pedir a eles que façam mentalmente uma contagem dos passos, que deve acelerar à medida que os passos também aceleram e ficar mais lenta à medida que os passos também ficam mais lentos.

A atividade sugere andamentos que partem de um andar moderado, mas você também pode sugerir andamentos mais rápidos, com velocidades de 5 a 10.

Nessa experimentação, procure estabelecer paralelos entre as velocidades de caminhada e os diferentes andamentos que encontramos nas músicas. Para isso, faça as seguintes perguntas aos alunos: “Como vocês se sentiram ao realizar as caminhadas mais lentas?”; “E as mais rápidas?”; “Vocês consideram que essas sensações podem ser transmitidas pela escolha do andamento de uma composição musical?”; “Em caso positivo, por quê?”; “E de que maneiras?”.

Outro elemento muito importante é o **andamento** da música. O andamento é a velocidade com a qual uma música acontece. Quando ouvimos, por exemplo, uma apresentação musical em que, antes de começar a executar uma música, um dos músicos fala “É um, é dois, é três, é quatro”, ele está indicando, entre outras coisas, a velocidade da pulsação, ou seja, o andamento da música para que os demais artistas possam executá-la juntos. Assim, as músicas podem apresentar andamentos lentos, rápidos ou moderados, mas às vezes, em uma mesma música, podemos ter mais de um andamento.

 Para entender melhor, ouça exemplos de gravações com andamentos diferentes no CD de áudio deste livro.

Experimente

Andando e ocupando espaços

Nas experimentações que realizamos, o andamento foi representado pela velocidade das batidas de pé na primeira atividade e pela velocidade com a qual andávamos ao redor da sala na segunda atividade. Agora, vamos experimentar outra atividade com andamento?

- 1 Com os colegas da turma, afaste mesas e cadeiras, deixando um espaço livre na sala. Caso a atividade seja realizada no pátio ou na quadra, certifique-se de que não há objetos que possam impedir sua realização.
- 2 Você e os colegas deverão andar pelo espaço livremente, procurando ocupá-lo por inteiro. Andem, normalmente, como se estivessem caminhando na rua. Essa será a velocidade 5 do andamento.
- 3 Quando o professor disser “quatro”, diminuam a velocidade um pouco, mas continuem andando. Essa é a velocidade 4.
- 4 Quando o professor disser “três”, diminuam a velocidade dos passos para a velocidade 3.
- 5 Seguindo os comandos do professor, passem para a velocidade 2 e diminuam para a velocidade 1, caminhando o mais lentamente possível.
- 6 Depois dessa primeira rodada, o professor vai dizer as velocidades fora dessa ordem, de modo aleatório. Por isso, prestem atenção na fala do professor para saber em que velocidade vocês devem caminhar para seguir o andamento.



Tiago Lacerda/Arquivo da editora

Para concluir

 Depois de experimentar diferentes velocidades ao andar pelo espaço, converse com o professor e os colegas.

- Você sentiu um pulso enquanto caminhava a diferentes velocidades?
- Que relação você vê entre essas velocidades e o andamento da música? **Respostas pessoais.**

Um ritmo acontece considerando esses elementos que você conheceu, unidos a outros elementos já estudados, como a duração e a intensidade. Podemos dizer que o ritmo, na música, é a organização dos sons e do silêncio em função do tempo. Ou seja, é a determinação da duração dos sons e o momento em que eles acontecem.

Certos gêneros musicais apresentam, entre outras características, ritmos que nos ajudam a identificá-los. O *funk* brasileiro, por exemplo, na maioria dos casos, apresenta como base o “tchu tcha tcha, tchu tchu tcha”, ou variações dele.

Existem ritmos organizados em dois tempos (denominado ritmo **binário**), três tempos (**ternário**), quatro tempos (**quaternário**), entre outros tipos de organização. Essa organização é chamada de **compasso**. Aqui, apresentamos os mais comuns, mas existem outros tipos de compasso, como o de sete, o de nove e o de dez tempos.

 Ouça exemplos de ritmos com algumas dessas organizações no CD de áudio deste volume e procure verificar como reconhecê-las nas músicas.

Percussão

Você viu que o Olodum tem um ritmo muito marcante em suas músicas. A maneira como os integrantes tocam seus tambores pode ser facilmente reconhecida por quem conhece o grupo, despertando inclusive a atenção de quem não o conhece.

Como vimos, os instrumentos musicais que acompanham o canto no *samba-reggae* são os de percussão, como os surdos, os taróis e os repiques. Com esses instrumentos de percussão, na maioria dos casos, os músicos conseguem tocar os principais ritmos das músicas. No Olodum, por exemplo, o canto é realizado em relação às batidas dos tambores, e esses ritmos que ouvimos nos ajudam a identificar o estilo musical que está sendo tocado.

Existem diversos instrumentos de percussão, que podem ser tocados com as mãos, com baquetas, ser raspados e agitados. Além disso, eles podem ou não ter uma altura definida nas notas. A seguir, veja as imagens de alguns instrumentos utilizados pelo Olodum e ouça suas sonoridades no CD de áudio que acompanha esta obra.

 Os **surdos** são tambores cilíndricos, feitos geralmente de madeira ou metal, cuja face tocada é coberta por um tipo de pele, que pode ser de origem animal ou feita de materiais sintéticos, como o plástico. Eles podem ser tocados com uma ou duas baquetas. Essas baquetas são grossas e têm extremidades cobertas por feltros; essa é justamente a parte usada pelos músicos para percutir o instrumento. Geralmente, o som grave do surdo é usado para criar batidas que se repetem durante a música e formam uma espécie de base, sobre a qual os outros instrumentos são tocados.

Surdo (cerca de 70 cm de altura × 50 cm de diâmetro) e baquetas (cerca de 40 cm de altura cada).



Dona Zaira/Arquivo da editora

Arte e afirmação • CAPÍTULO 4 < 153

Percussão

Faça uma introdução do tema para a turma e conte que vamos estudar agora a percussão, que tem grande diversidade de instrumentos musicais. No livro do 9º ano desta coleção, eles estudarão mais profundamente as diversas classificações dos instrumentos.

Fale um pouco do conceito de percussão e dos instrumentos de percussão. Diga à turma que podemos realizar percussão com nossos corpos e que boa parte dos objetos à nossa volta pode ser usada como instrumentos de percussão.

Essa é uma boa oportunidade para apresentar à turma diversos instrumentos de percussão e em quais ritmos eles podem ser utilizados. Você pode preparar uma sequência de imagens deles e, durante a observação, avaliar o conhecimento que os alunos já têm do assunto. Tambores, reco-recos, chocalhos, marimba, etc. podem ser mostrados à turma.

Vá conversando com os alunos sobre esses instrumentos: “Quais vocês conhecem e como são os sons que emitem?”; “Tocam algum deles?”; “Como aprenderam a tocá-los?”; “Desses instrumentos,

quais vocês consideram mais difíceis de tocar? Por quê?”. É interessante também levar a turma ao laboratório de informática para pesquisar como são construídos esses instrumentos.

Ressalte, então, a presença fundamental da herança cultural africana em nossa música, principalmente no que se refere à percussão. Conte aos alunos que, apesar de os instrumentos de percussão, em geral, já serem bem conhecidos dos portugueses, foram os africanos que introduziram no Brasil maior variedade deles.

Comente, então, que a seguir vamos conhecer as sonoridades de instrumentos ligados à herança cultural africana presente no Brasil. Diga que esses instrumentos são muito tocados no carnaval da Bahia por grupos como Olodum.

Antes de analisar cada instrumento separadamente, você pode fazer uma atividade prévia com os alunos. Para isso, organize-os em grupos de três integrantes, execute de uma só vez as **faixas 15, 16 e 17** do CD de áudio e, então, proponha estas questões aos grupos: “Como é o timbre de cada instrumento?”; “Como é a altura dos sons de cada um?”; “Quais emitem os sons mais fracos e quais emitem os sons mais fortes?”; “Procurem relacionar cada som às imagens de instrumentos de percussão que observaram.”. Solicite aos alunos que anotem as respostas no caderno.

A seguir, promova uma nova audição dessas faixas, agora, analisando-as uma a uma, acompanhadas da leitura dos respectivos textos do **Livro do Estudante**. No final, oriente os alunos a retomar suas anotações, completando-as.

Experimente

Nesta experimentação, a prática musical que se seguirá à construção do instrumento relaciona a atividade com os conteúdos apresentados até este momento: pulso, ritmo e andamento.

Após o término da atividade, os estudantes podem realizar atividades de improvisação em pequenos grupos. Para isso, peça a cada grupo que forme um semicírculo. O aluno que estiver em uma das extremidades do semicírculo deve criar um padrão rítmico com seu tambor, que será repetido pelos demais integrantes. O estudante que estiver ao lado do aluno que começou a sequência deve ouvi-la com atenção, criar um novo padrão que combine com o primeiro e seguir tocando. Essa dinâmica se repete até que todos os integrantes do grupo estejam percutindo seus instrumentos. Para finalizar, o aluno que começou a tocar deve parar e assim sucessivamente, até que ninguém mais esteja produzindo som.

Caso julgue necessário, acompanhe os estudantes tocando tambor. É interessante orientar a turma a explorar diversas possibilidades de toques nessa atividade.

Material Digital

- A **Sequência Didática 1 “Construção de instrumentos musicais”**, do 4º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.
- No **Projeto Integrador “Música em vidrofone”**, 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 Matemática.

Dontaz/Arquivo da editora



As imagens desta página não estão representadas em proporção.

▲ Repique (cerca de 30 cm de altura × 30 cm de diâmetro).

🗨️ O **tarol** é diferente do surdo no tamanho e nos materiais utilizados em sua composição. Seu corpo é menor, feito de alumínio, e as peles usadas são sintéticas. Além disso, o tarol conta com uma esteira feita com molas de arame colocadas em contato com a pele inferior do instrumento. Quando se toca o instrumento no lado oposto à esteira, ela vibra por ressonância e interfere no timbre do instrumento. O tarol também é tocado com duas baquetas de madeira, sem nenhum revestimento na extremidade que percute o instrumento.

O instrumentista que toca tarol é capaz de tocar notas rápidas e precisas, criando ritmos que se repetem. Assim, esses ritmos dão à música uma sensação de movimento e, ao mesmo tempo, fornecem uma sustentação do ritmo.

🗨️ O **repique**, ou **repinique**, é feito com os mesmos materiais que o tarol, com exceção da esteira, que não está presente no repique. Além disso, eles têm tamanhos diferentes: o corpo do repique é mais comprido. Esse instrumento apresenta um som mais agudo, e seu toque é feito por uma baqueta de madeira e pela batida da mão diretamente na pele.

Muitas vezes, os mestres de bateria ficam responsáveis por tocar o repique, usando batidas combinadas para sugerir a passagem para diferentes partes da música. Esse instrumento é utilizado também pelos **solistas** nos grupos de percussão.



Dontaz/Arquivo da editora

▼ Tarol (cerca de 24 cm de altura × 30 cm de diâmetro).

Os **solos** na música são momentos em que um dos integrantes do grupo se destaca, improvisando ou executando algo que já foi combinado. O **solista** tem, durante seu momento, toda a atenção e pode se relacionar com a música da maneira como quiser. Geralmente, os solos acompanham os estilos das músicas que estão sendo executadas. Além disso, o solista não toca necessariamente sozinho, mas o seu destaque é maior, mesmo quando acompanhado.

Experimente

Criando um instrumento de percussão

Agora, você vai construir um instrumento de percussão e aprender a percuti-lo usando os conceitos que aprendemos até aqui. Para isso, você vai precisar de um pedaço de cano de PVC, elásticos ou fita adesiva colorida, bexigas, papéis coloridos, um pedaço de madeira ou um lápis para a baqueta, tesoura com pontas arredondadas e cola branca.

- 1) Comece recortando a ponta da bexiga, reservando apenas a parte mais larga. Ela será a “pele” do seu instrumento. Encaixe a bexiga na boca do cano e prenda com o elástico ou com a fita adesiva colorida.
- 2) Enfeite o restante do cano colando papéis coloridos ou usando fitas adesivas coloridas.
- 3) Agora, faça testes percutindo a extremidade coberta pela bexiga beliscando-a ou batendo nela com a baqueta.
- 4) Depois dos testes, experimente tocar o instrumento com dois tempos, um forte e um fraco; com três tempos, sendo um forte e dois fracos; e com quatro tempos, um forte e três fracos. Varie o andamento da sua percussão também, explorando possibilidades rítmicas.

Para concluir

🗨️🗨️ Depois da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- De que maneira o comprimento do cano interferiu no resultado dos sons? Canos de tamanhos diferentes produziram sons mais agudos ou mais graves?
- Você conseguiu explorar tempos e velocidades diferentes quando percutiu o instrumento? Como foi essa experiência?
Respostas pessoais.

154 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Notação musical

Antes de dar início ao estudo da notação musical, pergunte aos alunos do que eles se lembram desse assunto, que já foi visto nos anos anteriores. Com base na fala deles, incentive-os a estabelecer nexos entre os conhecimentos adquiridos antes e os aqui apresentados. Nos volumes 6 e 7 desta coleção, os alunos trabalharam com a notação criativa. Aqui, eles vão começar a reconhecer alguns símbolos da notação musical tradicional.

Converse sobre notação musical com a turma contando que ela foi de grande importância para o desenvolvimento da música ao longo de sua história, pois permitiu, e continua a permitir, que músicos do mundo todo se relacionassem com obras produzidas nos mais diversos locais e períodos históricos e de maneira bastante significativa.

O fato de as notações sofrerem alterações com o tempo é interessante de ser mencionado aos alunos, pois isso aponta para a ideia de que a partitura deve servir aos músicos e não

Notação musical

Como vimos nos nossos estudos anteriores, existem várias maneiras de registrar por escrito os sons de uma música. Chamamos esses escritos de **partituras**. É na partitura que se registram os parâmetros dos sons ou das notas que compõem uma música e o modo como devem ser executados. Esse tipo de notação musical nos permite aprender, cantar e tocar uma música mesmo sem nunca tê-la ouvido, mas para isso é preciso saber ler os símbolos presentes nas partituras.

Essa escrita musical pode ser feita nas **pautas**, também chamadas de **pentagramas**, que são uma reunião de cinco linhas paralelas e horizontais nas quais são dispostos símbolos para registrar todas as notas de uma música e seus parâmetros: duração, altura, timbre e intensidade.

Observe a seguir um exemplo de pauta. As pautas são divididas por linhas verticais, e os espaços formados entre elas definem os compassos, que já estudamos neste capítulo.



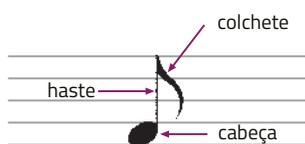
◀ Exemplo de pauta musical.

Agora, vamos conhecer a representação gráfica das propriedades do som na escrita musical.

Duração

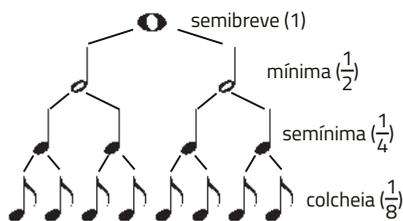
Como já vimos, a duração refere-se ao tempo em que uma nota soa. Cada nota musical é representada por uma bolinha, que se chama **cabeça**, desenhada no pentagrama.

Para indicar a duração das notas musicais no pentagrama, pode-se preencher a cabeça, desenhar uma **haste** ou um **colchete** nela.



▶ Exemplo de nota musical em pentagrama.

As durações das notas musicais são indicadas por símbolos com nomes diferentes e dependem umas das outras. Observe a seguir um exemplo de relação de duração entre os símbolos: se considerarmos que a **semibreve** soa por **1** tempo musical, a **mínima** soará por metade desse tempo, ou seja, $\frac{1}{2}$; a **semínima**, por metade da metade, ou seja, $\frac{1}{4}$; e a **colcheia**, por metade da metade da metade desse mesmo tempo, ou seja, $\frac{1}{8}$.



◀ Exemplo de esquema com as relações de duração entre as notas.

▼ nos quais um ou mais alunos apresentem familiaridade com o assunto, esse momento pode servir de troca de experiências e reforço dos conceitos já apreendidos em outros momentos.

Em seguida, conduza a leitura da introdução do assunto no **Livro do Estudante** e passe às propriedades do som.

Duração

Explique aos alunos que a duração das notas diz respeito ao tempo em que a nota deve soar durante a música, o que não é medido em minutos nem segundos, mas em “tempos musicais”. Esses tempos dependem do andamento da música (velocidade em que ela deve ser executada), medido em batimentos por minuto. Passe a trabalhar, então, as representações gráficas da duração das notas na pauta.

Esse tema terá continuidade no capítulo de música do 9º ano desta coleção, que trata de outras figuras que não foram apresentadas aqui, respeitando a progressão das aprendizagens dos alunos. Você pode consultá-lo para melhor entendimento da turma desses conceitos.

Neste momento, leia o conteúdo do **Livro do Estudante** com os alunos e solucione possíveis dúvidas. É importante que eles compreendam as relações entre as figuras, ou seja, que a colocação ou não da haste, bem como a colocação de um ou mais colchetes, deve determinar a quantidade de tempo que a nota soa. Enfatize que esses valores estão sempre relacionados entre si, o que significa que nenhuma figura rítmica apresenta um valor fixo.

▶ o contrário, o que implica uma desconstrução de hierarquia entre partituras tradicionais e criativas. Retome algumas informações complementares a respeito do começo do desenvolvimento dessa forma de escrita. Leve em conta também que o assunto notação musical foi distribuído pelos capítulos de música desta coleção e que, assim, é interessante consultar todos os volumes antes de trabalhá-lo com os alunos, pois isso poderá auxiliá-lo a conduzir as discussões e explicações de maneira mais rica.

Ao dar início ao tema, organize os alunos em pequenos grupos e estimule-os a trocar experiências e conhecimentos sobre o assunto. As seguintes perguntas podem conduzir a conversa: “Vocês conhecem partituras musicais?”; “Quem não conhece, qual função imagina que tenha?”; “Como ela funciona?”; “Caso alguém conheça, de que maneira foi apresentado à partitura?”; “Qual é o papel dela na sua prática musical?”. Essas perguntas podem instigar os alunos a criar hipóteses sobre a notação musical, caso não sejam iniciados no assunto. No entanto, para os grupos ▼

Altura

Em relação à altura, os alunos devem perceber que, assim como o valor das figuras rítmicas (a duração), essa característica das notas também é relativa. Sobre as claves, assegure-se de que compreenderam que sua função é a de facilitar a leitura, porque indicam se as notas estão em uma região grave ou aguda, e, sem elas, seria necessário o uso de muitas linhas complementares, o que dificultaria a leitura da partitura. O tema das claves continuará a ser desenvolvido no livro do 9º ano desta coleção.

Timbre

Explique aos alunos que, na música, a indicação do instrumento que será tocado é fundamental para uma primeira definição a respeito do timbre que será usado, já que cada instrumento gera som de maneira diferente. No entanto, comente também que, apesar disso, a dinâmica na execução de uma música, ou seja, o modo como se toca um instrumento, também interfere no timbre das notas. Diga aos alunos que isso vale para todos os instrumentos, e seus timbres variam também conforme o que se chama de ataque do instrumentista, ou seja, a maneira como ele toca. De acordo com o modo como é feito esse ataque, o som do instrumento pode tornar-se mais aveludado ou estridente, por exemplo.

Intensidade

Comente com os alunos que a intensidade com que as notas são tocadas colabora para expressar a intenção do compositor em determinadas passagens.

Você pode explicar à turma que, entre o suave e o forte, há algumas gradações. Escreva na lousa essas gradações e diga aos alunos que esses termos, que são empregados em italiano, podem ser utilizados na música em geral e determinar a maneira de tocar qualquer instrumento ou de cantar.

- ppp – *pianississimo* (muitíssimo suave, quase imperceptível)
- pp – *pianissimo* (muito suave, com fraquíssima intensidade sonora)

Geralmente, quando as notas estão na parte de baixo da pauta (até a terceira linha de baixo para cima), as hastes são desenhadas para cima; enquanto as notas colocadas acima da terceira linha ficam geralmente com a haste desenhada para baixo. As notas que estiverem na terceira linha podem ficar tanto para cima quanto para baixo. Existem exceções para o modo de desenhar as figuras, mas essa forma costuma ser a mais usada.

Altura

A altura, como vimos, é uma característica dos sons que permite classificá-los em **graves** e **agudos**. Ela é representada pela posição da nota nas linhas e nos espaços da pauta, indo do mais grave ao mais agudo, como é possível observar no pentagrama a seguir.

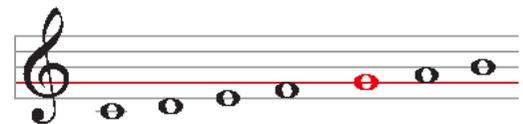


Exemplos de posições de notas em pentagrama.

Para indicar qual deverá ser a altura das notas musicais escritas em uma partitura, é preciso usar um símbolo chamado **clave**, que significa “chave”, no início da pauta. Assim, o compositor escolhe a clave dependendo da altura da nota que quiser escrever, usando, por exemplo, a **clave de fá** para notas mais graves e a **clave de sol** para notas mais agudas. Você já deve ter ouvido os seguintes nomes de notas: **dó, ré, mi, fá, sol, lá e si**. Essas são as notas básicas utilizadas no tipo de escrita que estamos estudando. As sequências de notas se repetem para cima e para baixo, ou seja, na clave de sol, depois do si, a ordem começa novamente com um dó mais agudo do que aquele que está escrito na pauta. Veja a seguir o lugar de cada nota musical em ambas as situações, a clave de fá e a clave de sol.



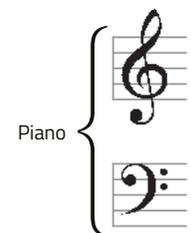
Clave de fá.



Clave de sol.

Timbre

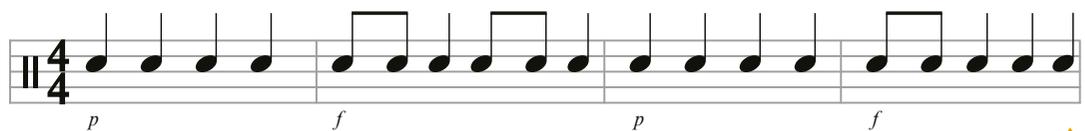
Uma das maneiras usadas para indicar o timbre – ou seja, a “cor” das notas musicais – em uma partitura é anotar, à esquerda do pentagrama, antes da clave, o instrumento ou tipo de voz que deve reproduzir a composição, como mostrado no exemplo ao lado.



Exemplo de indicação de instrumento.

Intensidade

Para indicar a intensidade das notas musicais em uma composição, é preciso usar as letras *p* (suave) e *f* (forte) em cima ou abaixo das notas. Observe a seguir como as pautas são divididas pelas linhas verticais que separam os compassos mencionados anteriormente.



Nesse exemplo, as duas barras verticais que iniciam a pauta indicam que ela é para percussão e que não tem altura definida.

Exemplo de indicações de intensidade em uma partitura.

- p – *piano* (suave)
- mp – *mezzo-piano* (meio suave, não tão fraco)
- mf – *mezzo-forte* (meio forte, não tão forte)
- f – *forte* (forte, de grande intensidade sonora)
- ff – *fortissimo* (muito forte, de grandíssima intensidade sonora)
- fff – *fortississimo* (muitíssimo forte, quase com toda a força)

Notação de percussão

Antes de entrar nas questões específicas relativas a partituras para instrumentos de percussão, você pode fazer a seguinte contextualização. Explique aos alunos que o aprendizado dos instrumentistas de percussão em várias partes do mundo tradicionalmente se dá na prática. Assim, sempre foi comum que eles aprendessem a tocar seus instrumentos simplesmente observando percussionistas veteranos tocarem.

Na década de 1980, por causa do grande sucesso internacional do samba-*reggae* do grupo Olodum e de outros gêneros musicais e artistas da Bahia, aumentou globalmente a procura pelo ensino de percussão e ritmos brasileiros, principalmente os baianos; por isso, os métodos de ensino de percussão desenvolveram-se bastante, assim como os sistemas de notação musical para percussão.

Observe, então, com os estudantes a imagem de uma bateria e analisem seus elementos. Depois, vejam as pautas musicais da página 159 e procurem a representação dos instrumentos nessa escrita. É importante esclarecer para os alunos que essas pautas são para uma bateria com mais instrumentos que a mostrada na página 158. Se considerar interessante, peça que identifiquem quais símbolos dessas pautas seriam úteis para tocar a bateria exemplificada na imagem e quais não poderiam ser utilizados.

Nos percursos de aprendizagem desta seção, os alunos desenvolveram a capacidade de análise de elementos constitutivos da música, como ritmo e parâmetros sonoros, por meio da apreciação musical e de práticas corporais, explorando posteriormente formas de registros notacionais desses elementos. Desenvolveram também a análise de fontes e materiais sonoros por meio de audições e práticas rítmicas realizadas por meio de instrumentos de construção própria. Dessa forma, trabalharam as habilidades EF69AR20, EF69AR21 e EF69AR22.

Notação de percussão

A percussão de uma música também tem um registro gráfico, que apresenta algumas características específicas. Entre os instrumentos de percussão, existem instrumentos com e sem altura definida. Isso significa que podemos afinar alguns desses instrumentos para que eles reproduzam as notas musicais que conhecemos (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si), mas isso não se aplica a todos.

Temos também instrumentos que apresentam mais de uma sonoridade, apesar de não possuírem altura definida em nenhuma delas. Além disso, é comum que músicos percussionistas toquem mais de um instrumento ao mesmo tempo, como os bateristas, por exemplo. Esse tipo de detalhe faz com que sejam necessárias diferentes maneiras de escrever música para percussionistas.

Na imagem a seguir, você encontra uma bateria simples. Veja o nome de cada um dos instrumentos que a compõem.



Existem diversos tipos de **pratos** que podem ser utilizados em uma bateria, como o **prato de condução** e o **crash**. A notação musical que indica o toque da cúpula do prato se refere a tocá-lo com as baquetas acertando sua região central, produzindo um som diferente daquele que acerta a sua extremidade.

O **chimbau** é composto de dois pratos, que são percutidos um contra o outro, e pode ser tocado de diversas maneiras: apertando o pedal de modo que os pratos se separem e façam um som quando se encontram; tocando com as baquetas com o pedal apertado; ou tocando com as baquetas com o pedal aberto.

Veja a seguir um exemplo de notação para bateria, mas saiba que existem algumas variações, já que as baterias podem ser montadas de diferentes maneiras.

The image displays musical notation for various drum parts on a five-line staff. Each part is represented by a specific symbol: a vertical line with a dot for Toms (Tom 1, Tom 2, Tom 3, Tom 4); a vertical line with a solid black square for Surdo 1, Surdo 2, and Caixa; a vertical line with a cross for Chimbau pé, Chimbau mão, Chimbau aberto, and Cúpula; and a vertical line with a diamond for Prato de condução, Prato crash, and Aro. The notation is organized into four horizontal rows, each with its respective instrument labels below it.

No caso dos tambores, as baterias podem ter mais de um **surdo**, como está indicado nas notações. Além disso, temos o **bumbo**, a **caixa** e os **tons**, que podem ser mais de dois. Note que existe também uma indicação de toque no **aro**, que se refere a percutir as baquetas no aro do tambor, ou seja, na circunferência de metal que envolve a pele da caixa (geralmente feita de material sintético).

Nesses exemplos, todos os símbolos representam semínimas. Porém, as semínimas podem ter desenhos diferentes na cabeça e, nesse caso, eles servem para diferenciar o instrumento que está sendo tocado. Um detalhe interessante é que, apesar de alguns tambores de bateria apresentarem altura definida, esse tipo de registro musical não se ocupa de indicar essa leitura, mas de mostrar qual instrumento da bateria deve ser tocado e quando.

Sugestão de atividade complementar:
Como os gestos dos instrumentistas moldam o som na percussão?

Explique aos alunos que, nesta atividade, vão produzir diferentes sons em um mesmo instrumento de percussão, mudando somente os gestos musicais. O instrumento deverá ser providenciado antecipadamente e poderá ser um pandeiro ou um instrumento improvisado, como uma bacia ou um balde.

Oriente, então, a turma com este passo a passo.

1. Peça aos alunos que criem um trecho musical, ou seja, uma pequena sequência de sons com pulso ou ritmo determinado, fazendo batidas com as mãos de um único modo em seu instrumento.
2. Depois, solicite que experimentem executar esse trecho musical fazendo gestos diferentes. As variações podem ser na parte das mãos que tocam o instrumento: só com a ponta dos dedos, com as mãos espalmadas, etc. Podem ser também em relação à parte do instrumento que é percutida: as batidas podem ser nas bordas ou no centro, por exemplo.
3. Solicite aos estudantes que experimentem tantas variações quantas quiserem.

Depois da experimentação, reúna toda a turma. Juntos, discutam o que cada aluno percebeu ao variar os modos de tocar seu instrumento.

Sugestão de leitura complementar

FREITAS, Emília Maria Chamone de. *O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira.* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AAGS-7XPML5/disserta_ao_emilia_chamone.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 out. 2018.

A autora analisa em sua dissertação a importância da gestualidade e da corporeidade na percussão afro-brasileira. Observa, ainda, como a questão é tratada nos métodos de ensino-aprendizagem de instrumentos de percussão.

4 Mais perto do Olodum

Habilidades da BNCC
(p. 160-163)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR17)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Matrizes estéticas e
culturais
(EF69AR33)

Nesta seção você poderá retomar o tema norteador da unidade, **A arte pode transformar uma comunidade?** O grupo Olodum é um caso exemplar desse poder transformador da arte pelas suas relações estreitas com sua comunidade de origem, em cuja revitalização o grupo teve considerável influência.

Você pode iniciar o trabalho com esta dupla de páginas por meio da leitura das imagens e das respectivas legendas, o que pode propiciar uma conversa com a turma sobre as relações que se podem estabelecer, no caso do Olodum, entre música, diversidade e identidade cultural e afirmação de uma comunidade. Depois da apreciação das imagens, leia o texto destas páginas com a turma.

4 Mais perto do Olodum

Como vimos, o Bloco Afro Olodum nasceu em 1979 no bairro do Pelourinho, em Salvador, Bahia, e rapidamente alcançou um grande sucesso. Em 1983, o local onde os integrantes do bloco se encontravam se transformou em um centro cultural, a **Casa do Olodum**. Lá, até hoje, acontecem palestras e exposições de arte.

Em 1984, o Bloco Afro Olodum institucionalizou-se, transformando-se no **Grupo Cultural Olodum** que, por ter participação ativa no movimento negro brasileiro, transformou-se em uma das instituições mais respeitadas do segmento da luta contra a discriminação racial.



Goobong/MIC/REX/Shutterstock

Dica de visitação

Em sua cidade existem grupos artísticos que realizam ações político-sociais? Procure descobrir quando eles se apresentarão para que possa conhecer o trabalho de um deles!

► Bloco Afro Olodum tocando durante o Carnaval no bairro do Pelourinho, Salvador (BA), 2013.

Nessa época também foi inaugurada a **Escola Criativa Olodum**. Nela, os alunos têm aulas de percussão, dança afro, canto, coral, informática, entre outros. Esses cursos possibilitam a inclusão social e digital dos estudantes ao mesmo tempo que valorizam a cultura afro-brasileira.

Por isso, mais que um bloco de Carnaval, o Olodum se tornou um projeto social e político, com iniciativas em várias áreas, inclusive a educativa. Por conta do protagonismo e da ação cultural dos moradores do Pelourinho, seu bairro tornou-se um importante centro cultural da cidade de Salvador.

O **Olodum Mirim** é um dos resultados desse projeto político-social. Ele é formado por crianças e adolescentes que fazem parte da Escola Criativa. Para integrar o grupo é preciso ter entre 7 e 16 anos, estar matriculado em escola pública ou privada e ter um bom rendimento escolar. Atualmente, o grupo é formado por mais de duzentos integrantes, que tocam instrumentos de percussão e dançam, principalmente, o samba-*reggae*.

▲ Fachada da escola Criativa Olodum, Salvador (BA), 2018.



Tiago Caldas/Fotoarena

O Olodum Mirim desfila todos os anos e se preo- ocupa em transmitir mensagens significativas ao públi- co, com temas relacionados a lendas africanas ou a versões infantis do Bloco Afro Olodum adulto.

O Olodum foi também um dos primeiros blocos afro de Salvador a promover a inclusão de mulheres entre os instrumentistas de sua bateria, função ocu- pada tradicionalmente por homens. Com o apoio de Antonio Luís Alves de Souza (1954-2009), mais conhe- cido como Neginho do Samba, um dos fundadores do Olodum, foi criada no início da década de 1990 a Ban- da Didã, primeiro bloco afro formado só por mulheres. Logo o próprio Olodum passou a ter mulheres em seu conjunto musical.

Tanto o grupo infantil como o adulto usam as mesmas cores em suas roupas e na personalização de seus instrumentos. As cores são baseadas no pan-africanismo, que foi e continua a ser um movimento importante por valorizar e potencializar a voz do continente africano e dos afrodescendentes.



João Souza/Shutterstock

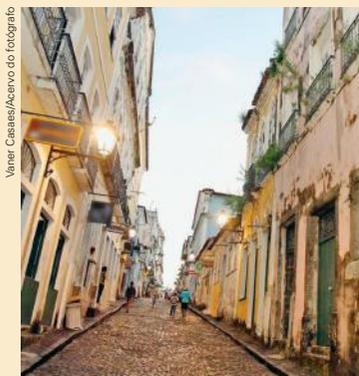
Músicos da Escola Criativa Olodum durante apresentação no Pelourinho, em Salvador (BA), 2017.



Saiba mais

O Pelourinho localiza-se no centro histórico de Salvador e forma um conjunto arquitetônico representativo de um período conhecido como Barroco brasileiro. Do século XVI até o início do século XX, foi uma região habitada pelas famílias mais ricas da cidade, passando depois a ser ocupado por famílias menos abastadas. Era também o lugar onde os africanos escravizados eram castigados, guardando, por isso, a memória da escravidão.

O bairro está inscrito desde 1985 como Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). No entanto, até a década de 1980, estava em péssimas condições, causadas pelos efeitos da degradação do tempo e pelo descaso dos governos locais. A partir da união dos moradores, de um plano de governo e com o incentivo do Olodum, mudanças passaram a ocorrer no local, em um processo de constante revitalização. Observe as imagens a seguir e tente perceber essa mudança.



Vagner Casares/Acervo do fotógrafo

Casarões degradados no Pelourinho, em Salvador (BA), 2010.



Rubens Chaves/Pulsar Imagens

Muitos imóveis do bairro do Pelourinho passaram por restauração. Na foto, é possível ver o casario e a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, no largo do Pelourinho, em Salvador (BA), 2017.

- Você acha importante restaurar locais como o Pelourinho? Por quê? Você conhece outros locais que pas- saram por processos de recuperação? Quais?
- Considerando que o Pelourinho é parte importante da história dos africanos escravizados no Brasil, qual a importância de torná-lo um patrimônio? Explique?

Respostas pessoais.

Para responder às ques- tões propostas no boxe **Sai- ba mais**, você pode fazer uma retomada dos conceitos de Patrimônio Cultural Material e Imaterial vistos no volume de 7ª ano desta coleção, caso os alunos tenham estudado esse conteúdo. Se não, você pode fazer um breve resumo do tema.

Proponha, então, aos es- tudantes que discutam estas questões: “Qual é a impor- tância de grupos como o Olo- dum?”; “Como vocês acham que acontece a formação mu- sical dos membros do grupo?”; “De que forma vocês veem o trabalho do grupo no contexto em que está inserido?”; “Qual é o papel da música em nossas vidas?”. Faça a mediação das discussões, incentivando os alunos a falar sobre a impor- tância do Olodum no combate à discriminação racial e sua contribuição para o empode- ramento das mulheres. Con- duza a conversa de modo que a turma articule a história e a trajetória do Olodum à questão norteadora da unidade.

Pergunte aos estudantes se conhecem algum artista ou grupo musical como o Olo- dum que se dedique a refletir sobre os problemas sociais e políticos de sua comunidade e a agir para transformá-los por meio da arte. Você poderá, nes- te momento, promover uma atividade de pesquisa com a turma. Para isso, organize os alunos em grupos de três ou quatro integrantes e diga- lhes que deverão descobrir se existem projetos desse tipo na cidade ou região. No final, os grupos compartilharão as in- formações que levantaram e farão uma discussão sobre os modos como a arte pode trans- formar condições de vida ad- versas de uma comunidade e promover a afirmação dos gru- pos sociais que a constituem.

Outras obras do Olodum

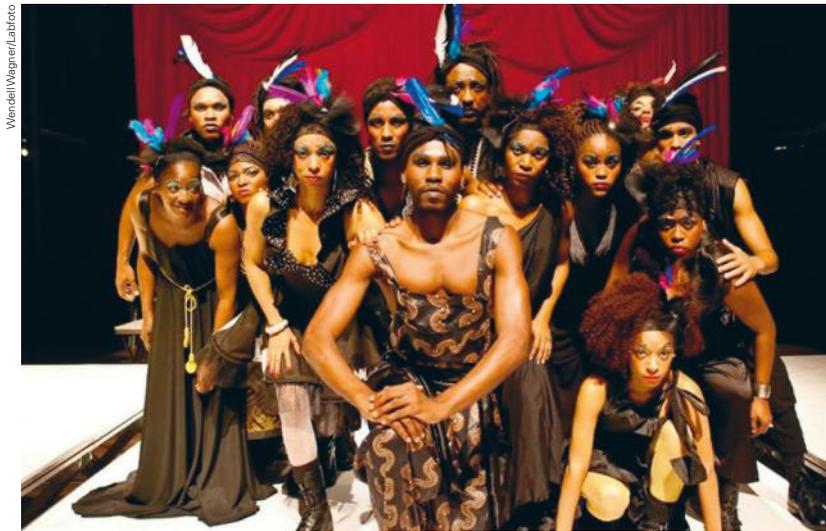
Antes de analisar com os alunos a obra musical do grupo Olodum, converse com eles sobre a produção musical brasileira e sua inserção no mercado internacional da música *pop*. Questione se a música brasileira é diversificada e pergunte o que poderíamos chamar de característica “regional” em uma música. Questione se o regional se refere somente ao que é produzido em alguma região do Brasil ou podemos falar de regional como algo referente ao Brasil em relação ao resto do mundo.

Introduza, então, o tema globalização e atuais redes internacionais de circulação da música: meios de comunicação de massa (TV, rádio, internet), circuitos de festivais e casas de espetáculo que recebem artistas de diversas partes do mundo, etc.

Explique aos alunos que a ampliação das possibilidades de acesso a diferentes estilos musicais de várias partes do mundo provocou muitas mudanças nos modos de produzir e apreciar música. Comente a apropriação feita pela indústria cultural desses fenômenos.

Já introduzindo as conexões internacionais que se estabeleceram com o Olodum no final da década de 1980 e na década de 1990, pode ser interessante tratar com a turma sobre a *world music*. Comente que esse foi um rótulo criado pela indústria com base no interesse cada vez maior do público por linguagens musicais chamadas de “étnicas”, que são manifestações artísticas que têm forte ligação com seus contextos socioculturais e históricos. É possível dizer que há um eurocentrismo implícito no termo, pois o que era considerado “étnico” se circunscrevia basicamente a África, Ásia e América Latina. Comente, então, que, nesse ambiente musical internacionalizado, alguns artistas populares de várias partes do mundo se uniram a músicos de outras regiões e passaram a adotar elementos estéticos das culturas uns dos outros. Diga que esse cenário contri-

Em 1990, além dos blocos afro adulto e infantil, nasceu o **Bando de Teatro Olodum**, grupo teatral formado por atores negros da comunidade do Pelourinho. Com o passar dos anos, o Bando se desvinculou do bloco e passou a funcionar no Teatro Vila Velha, no bairro de Campo Grande, em Salvador. Graças à ocupação do grupo, o espaço foi revitalizado: em 1994 começou a ser reformado e, em 1998, foi reinaugurado.



Wendell Wagner/Lafoto

▷ Bando de Teatro Olodum, em foto de 2010.

Outras obras do Olodum

Além dos trabalhos para os desfiles de Carnaval, o Olodum participou de iniciativas com importantes artistas, como os estadunidenses Michael Jackson (1958-2009) e Paul Simon (1941-) e o jamaicano Jimmy Cliff (1948-).

O cantor e compositor Paul Simon teve contato com Neguinho do Samba na década de 1990. Neguinho foi um dos diretores do Olodum por muitos anos, além de atuar como mestre de bateria. É atribuída a ele a criação do ritmo samba-*reggae*. Juntos, Paul Simon e o Olodum compuseram a canção “The Obvious Child”, que faz parte do disco *The Rhythm of the Saints* (Warner Bros. Records, 1990). A música foi gravada no Pelourinho e, entre outros assuntos, fala sobre o processo de envelhecimento.

Reprodução/Arquivo da editora



Reprodução/ http://www.paul-simon.info

▷ Paul Simon e Neguinho do Samba, Salvador (BA), 1990.

▷ Apresentação do Olodum com o artista jamaicano Jimmy Cliff, em programa de televisão, São Paulo (SP), 1992.

162 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

buiu para o sucesso mundial do Olodum e passe a analisar os exemplos dados no **Livro do Estudante**.

Por fim, promova uma roda de conversa com a turma para discutir esse cenário musical estudado. Faça a mediação das discussões e observe se os alunos compreendem que essa globalização da música pode ter promovido certa homogeneização do gosto do público e também algumas classificações que rotulavam de modo simplificador determinadas manifestações artísticas. No entanto, observe também se reconhecem

que esse processo possibilitou trocas interessantes entre artistas de pontos diferentes do planeta.

Além dessas parcerias, em 1996, o Olodum trabalhou com Michael Jackson, quando foi produzido o videoclipe da música "They Don't Care About Us" (*History*, MJJ Productions Inc., 1995). Essa canção denuncia a violência sofrida por muitas comunidades, a negligência e a negação dos direitos às pessoas.

Reprodução/Arquivo da editora



Mundo virtual

Visite a página do Olodum na internet para saber mais do grupo. Disponível em: <www.olodum.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2018.

► Michael Jackson em gravação do videoclipe de "They Don't Care About Us", no morro Dona Marta, Rio de Janeiro (RJ), 1996.

Critique

⚠ Não escreva no livro!

Neste capítulo, você conheceu a obra e a história do Bloco Afro Olodum. Agora você vai escrever um texto crítico sobre o grupo, defendendo seu ponto de vista a partir da apreciação e da análise que fez sobre ele.

- 1▶ Para começar, você pode ouvir novamente a canção "Nossa gente" e retomar as anotações que fez no decorrer dos estudos deste capítulo. Reflita também sobre estas questões:
 - Como "Nossa gente" é interpretada pelo Olodum? Há algo nessa interpretação que chama mais sua atenção? Como interagem as vozes e os instrumentos musicais nessa interpretação?
 - Quais são os instrumentos musicais usados nas músicas do Olodum? O fato de o grupo utilizar instrumentos de percussão causa algum efeito específico em suas músicas? Por quê?
 - O Olodum, além de ser um grupo dedicado à música, representa um projeto social e político. O que você acha desse projeto?
- 2▶ Depois de refletir sobre essas questões, procure identificar os aspectos que o fizeram gostar ou não do Olodum. 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 sobre o dele 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, que antecipe para o leitor seu ponto de vista sobre o trabalho do Olodum.
- 6▶ Na data combinada com o professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre a obra do Olodum. Para se preparar, selecione alguns trechos do seu texto que possam ser lidos para o professor e os colegas durante a discussão.

Critique

Para analisar criticamente o trabalho e a trajetória do grupo Olodum, é necessário que os estudantes levem em conta todos os aspectos trabalhados sobre o grupo para que contextualizem suas análises: o papel desempenhado pelo grupo no contexto em que atua, sua relação com a comunidade de origem, a construção de sua estética em diálogo com as raízes africanas e os aspectos sociais de seu trabalho. Desse modo, o exercício de crítica que os alunos farão permitirá mais reflexões sobre a questão norteadora da unidade, **A arte pode transformar uma comunidade?**

Antes de realizarem seus textos, organize os alunos em grupos para que discutam essas questões, compartilhando suas observações e aprendizagens e comparando suas opiniões e seus pontos de vista. É importante que façam anotações para depois consultá-las ao escrever seus textos individuais.

Nesta seção, os alunos analisaram a trajetória e a obra do grupo Olodum como exemplo da potência transformadora da arte em relação às dimensões políticas, culturais e sociais de seus contextos de origem. Reconheceram também a inserção do grupo em meios nacionais e internacionais de circulação da música, o que amplificou sua mensagem e a afirmação de comunidades que compartilham heranças culturais comuns, de raízes africanas, que assim puderam se posicionar em relação às visões eurocêntricas sobre as próprias práticas artístico-culturais.

Assim, foram desenvolvidas as habilidades EF69AR16, EF69AR17, EF69AR31 e EF69AR33.

Um pouco de história da arte

Habilidades da BNCC (p. 164-167)

Música

Contextos e práticas (EF69AR16) (EF69AR18) (EF69AR19)

Artes integradas

Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33)

Patrimônio cultural (EF69AR34)

Ritmos afro-brasileiros

Tendo como ponto de partida o grupo Olodum e sua importância como manifestação cultural, um dos objetivos deste capítulo é proporcionar aos alunos que reconheçam a relevância da herança cultural africana em nossa música. Nesta seção, são estudados ritmos afro-brasileiros tradicionais, que serão exemplificados por meio da audição de faixas do CD de áudio. Caso seja possível, durante esses estudos, seria interessante que você apresentasse para a turma também exemplos da música contemporânea brasileira em que esses ritmos tradicionais estejam presentes. Desse modo, os alunos poderão perceber que esses ritmos não são manifestações que se circunscrevem a regiões específicas ou que têm significado limitado a determinados períodos históricos, mas, sim, que são elementos vivos da cultura brasileira como um todo. De preferência, procure por registros e gravações em que os alunos possam ouvir os instrumentos citados, incluindo vídeos nos quais possam ver músicos tocando esses instrumentos.

Inicie a seção conversando a respeito da diversidade cultural do Brasil e sobre como alguns ritmos musicais e algumas danças tradicionais podem representar a história e a cultura de um povo ou comunidade. Pergunte aos estudantes se conhecem algum ritmo musical ou alguma dança que faça parte de alguma festa popular de sua região. Indague se esses ritmos são considerados em sua comunidade (família ou bairro), se existem espaços e ocasiões onde são tocados e apreciados, se eles ou os familiares participam.

UM POUCO DE HISTÓRIA DA ARTE

Ritmos afro-brasileiros

Você conheceu o samba-*reggae*, ritmo característico dos carnavais de Salvador, que mistura o samba e o *reggae*. Agora você vai conhecer alguns ritmos afro-brasileiros que surgiram no decorrer da nossa história e que fazem parte da vida dos brasileiros, não só no Carnaval, mas também em diversos outros momentos.

Batuque

A palavra **batuque** já foi utilizada para definir mais de um evento, de encontros religiosos a momentos lúdicos, por exemplo. O batuque, também chamado de **batucada**, foi trazido para o Brasil pelos africanos escravizados.

Pode-se chamar de batuque algumas manifestações culturais que envolvem música e, em geral, são acompanhadas também de danças. Além de cantos entoados pelos participantes, a música está presente nos instrumentos de percussão, como os tambores, que também são tradicionalmente acompanhados de fontes sonoras improvisadas, como utensílios de cozinha (pratos, frigideiras, colheres, etc.), além de palmas. Com o passar do tempo, foram introduzidos outros instrumentos, como o cavaquinho, o agogô, a cuíca e instrumentos de sopro.

 Ouça no CD de áudio deste livro um exemplo de batuque.

Frevo

O **frevo** é uma manifestação cultural com forte presença no Carnaval do Nordeste, especialmente em Pernambuco, e envolve música e dança. Surgiu inspirado nas músicas militares escritas originalmente para marchar, mas tem um andamento mais acelerado. Por isso, os instrumentos musicais usados no frevo são os mesmos usados em bandas militares: corneta, trompete, flauta, caixa, etc. Já a dança incorpora elementos da capoeira, polca e maxixe; além disso, os dançarinos utilizam sombrinhas coloridas na dança.

 Ouça no CD de áudio deste livro um exemplo de música de frevo.



Ilustrações: Aidacass/Arquivo da editora



164 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

 Assista à **videoaula "Dança e música afro-brasileira"** com os alunos para aprofundar o tema e as habilidades trabalhadas no 4º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

Material Digital

A **Sequência Didática 2 "Ritmos brasileiros"**, do 4º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Samba de roda

Originado na Bahia do século XIX, o **samba de roda** é o samba de raiz, ou tradicional, que mistura música, dança, poesia e festa. Ele é uma adaptação do **semba**, ritmo africano típico de Angola, e pode ser dividido em três partes. Na primeira, os cantores declamam poesia. Na segunda, após a declamação da poesia, inicia-se a dança: uma pessoa começa a sambar no meio de uma roda ao som de instrumentos e palmas. Depois, todos sambam, enquanto dois solistas e o coral se alternam no canto.

 Ouça no CD de áudio deste livro um exemplo de samba de roda.



Ilustrações: Audaces/Arquivo da editora

Afoxé

O **afoxé** é uma manifestação típica de Salvador, que acontece nas ruas, geralmente durante o Carnaval, como um cortejo ao ritmo do **ijexá**, muito influenciado pelo candomblé. As principais características são as roupas, nas cores dos orixás, as cantigas em língua iorubá, instrumentos de percussão, como atabaques, agogôs, afoxés e xequerês. O ritmo da dança e a melodia entoada são os mesmos dos terreiros e há registros de sua prática em diversos estados do Brasil atualmente, como Pernambuco, Maranhão, Rio de Janeiro e São Paulo.

 Ouça no CD de áudio deste livro um exemplo de afoxé.



Arte e afirmação • CAPÍTULO 4 < 165

Leia os textos desta seção e execute as faixas de áudio, articulando os conteúdos às experiências e aos conhecimentos que os alunos relataram sobre os ritmos tradicionais brasileiros. Pergunte aos estudantes quais instrumentos reconhecem, retomando os conteúdos vistos na seção **Por dentro da música**. Solicite também que comparem os ritmos, identificando semelhanças e diferenças, analisando-os de acordo com os elementos constituintes da música.

Depois de terem ouvido os diversos exemplos de ritmos brasileiros, peça aos alunos que procurem reconhecê-los nas músicas que fazem sucesso ou que suas famílias escutam, por exemplo. Faça também audições de canções contemporâneas que se apropriem desses ritmos, caso seja possível preparar esse material.

Outra estratégia interessante é entrar em contato com algum músico ligado à comunidade escolar (familiar, amigo, etc.) que possa realizar uma breve apresentação com algum instrumento e motivar também os alunos que saibam tocar para que se apresentem, criando uma ocasião de trocas culturais.

Sugestão de livro

GUERREIRO, Goli. A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador. São Paulo: Editora 34, 2010.

Nesse livro, a autora apresenta diferentes manifestações da música popular afro-baiana. Nele você pode obter mais informações a respeito do batuque ou do samba de roda, por exemplo.

Sugestão de leitura complementar

CAMPOLIM, Douglas. Batuque de Umbigada. Monografia. Universidade de São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, 2009. Disponível em: < <http://paineira.usp.br/celacc/?q=pt-br/celacc-tcc/346/detalhe> >. Acesso em: 12 nov. 2018.

Nesse artigo, você encontra mais informações sobre o batuque de umbigada.

Sugestões de sites

- No **site** a seguir você encontra cursos de formação elaborados pelo Iphan em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Um desses cursos trata do batuque. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1316>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- Para mais informações sobre o frevo, visite o **site** do Iphan. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/62>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- Você encontra mais informações sobre o samba de roda no **site** a seguir. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/56>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Você pode iniciar esta dupla de páginas apreciando com a turma as fotos apresentadas. Faça perguntas como: “Quem são as pessoas retratadas?”; “O que elas estão fazendo?”; “Como parecem estar se sentindo?”.

Na leitura das imagens você pode conversar com os alunos sobre a ligação estreita entre as origens do samba, ritmo considerado hoje um dos estilos musicais brasileiros por excelência, e a herança africana presente na cultura brasileira. Ressalte que, no decorrer da história, as manifestações de origem africana sofreram preconceito da elite cultural, sendo depois incorporadas por todos os estratos sociais. Ao estimular o aprofundamento cultural do aluno nessa temática, não somente se valoriza um patrimônio nacional como também se demonstra aos alunos o valor histórico das etnias que fundamentaram nossa tradição artístico-cultural.

Comente com os alunos que Pixinguinha, apesar de não compor sambas, criou músicas que se relacionam muito com esse estilo. O artista atuou como músico em diversos espaços e com diferentes funções, integrando bandas como instrumentista, escrevendo arranjos para gravadoras e compondor. Suas composições de mais destaque foram os choros “Carinhoso” e “Lamentos”.

Assim, é importante que a turma compreenda a diversidade de influências em jogo na origem do samba: cada africano escravizado trazia consigo sua herança cultural, e dessa mistura foram se criando, no aspecto musical, os ritmos brasileiros. Destaque igualmente a grande diversidade de ritmos que foram criados a partir do samba ou influenciados por ele. Se possível, utilize exemplos sonoros para ilustrar cada um deles e pergunte se os alunos percebem as diferenças e semelhanças, e qual os agrada mais. Ao apresentar um gênero musical tão amplo e representativo como é o caso do samba, variar as estratégias didáticas é um bom procedimento para envolver os alunos no tema.

Coco de roda

O **coco de roda** é um ritmo musical realizado com instrumentos como ganzá, surdo, pandeiro e triângulo, mas marcado principalmente pelas palmas das mãos e pelos tamancos ou sandálias de madeira usados muitas vezes pelos dançarinos. Também chamado de **pagode** ou **zambê**, o coco de roda é típico do Nordeste brasileiro, com registros em estados como Maranhão, Pernambuco, Paraíba e Alagoas.

 Ouça no CD de áudio desta obra um exemplo de coco de roda.



Adriana/Arquivo da editora

Samba

O **samba** nasceu do batuque baiano, trazido da Bahia para o Rio de Janeiro no final do século XIX. Ele se desenvolveu nas casas das chamadas Tias Baianas, senhoras negras vindas da Bahia que recebiam artistas em suas residências.

Uma dessas Tias Baianas, chamada Tia Ciata (1854-1924), ficou famosa porque sua casa recebeu diversos artistas que se tornariam importantes na música popular brasileira.

Na casa de Tia Ciata foi composto o primeiro samba a ser gravado. Esse samba, chamado “Pelo Telefone” (Odeon, 1916), foi registrado pelo sambista Ernesto Joaquim Maria dos Santos (1890-1974), conhecido como Donga.

 Ouça a gravação desse samba no CD de áudio deste livro.

Outro artista que frequentou a casa de Tia Ciata foi Alfredo da Rocha Vianna Filho (1897-1973), conhecido como Pixinguinha, considerado um dos maiores compositores brasileiros, cuja trajetória tem muita relação com o samba. Um de seus maiores sucessos foi a música “Carinhoso” (*Pixinguinha – 100 anos*, Som Livre, 1997).

 Ouça a gravação de “Carinhoso” no CD que acompanha esta obra.



Retrato de Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, em 1854.

Reprodução/Arquivo da Organização Cultural Remanescentes de Tia Ciata (ORC)



Pixinguinha, maestro, flautista, saxofonista, compositor e arranjador brasileiro.

Reprodução/Arquivo da editora

Com o passar do tempo, o samba foi se espalhando e foram criadas outras maneiras de se fazer samba, como o samba de morro, com seu ritmo bastante marcado, e o partido alto, com suas letras improvisadas.

Foram muitos os desdobramentos do samba. Um dos mais marcantes e que mais alcançou fama foram os **sambas-enredo** das escolas de samba que desfilavam e continuam a desfilar no Carnaval.



Samba, do francês Pierre Verger (1902-1996), Salvador (BA), década de 1950.



Desfile da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, com o tema "Cem anos de liberdade, realidade ou ilusão?", sobre a condição do negro no Brasil e em referência ao centenário da Lei Áurea (Lei nº 3 353/1888), que declarou extinta a escravidão no país. Rio de Janeiro (RJ), 1988.

Pesquise

Como vimos, há muitas vertentes do samba, como o samba-enredo das escolas de samba. Você conhece esses estilos de samba? Agora, você vai explorar o samba e sua história.

- 1 ▶  Forme um grupo com mais três colegas e, juntos, façam um levantamento sobre todos os tipos de samba que conseguirem encontrar.
- 2 ▶ Com base no levantamento que fizeram, escolham um estilo de samba para pesquisar mais a fundo e apresentar para a turma. Durante a pesquisa, prestem bastante atenção nas fontes pesquisadas e verifiquem se elas são confiáveis.
- 3 ▶ Seleccionem também imagens, áudios e vídeos representativos do estilo de samba escolhido pelo grupo para compartilhar com a turma.
- 4 ▶ Depois de reunirem os dados, discutam quais 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 ▶ Em uma data combinada com o professor, apresentem o trabalho para a turma em forma de seminário.

Pesquise

Para que os estudantes realizem suas pesquisas, é importante delimitar claramente o recorte para que não tragam informações muito genéricas ou desconstruídas em seus trabalhos. Você pode organizar os possíveis temas na lousa e distribuí-los entre os grupos formados. Se for necessário ou você julgar que sirva de auxílio para os alunos realizarem suas escolhas, sistematize algumas informações sobre os tipos de samba e os gêneros decorrentes dele e faça uma breve síntese para que os estudantes escolham com maior propriedade. Para as apresentações dos seminários, se houver possibilidade, é importante que os grupos utilizem recursos como áudio e vídeo para apresentar manifestações e artistas relacionados aos temas estudados.

Nesta seção, os alunos analisaram diferentes ritmos brasileiros, suas origens, criadores e precursores, bem como seus contextos de surgimento e circulação. Reconheceram também esses estilos musicais como parte relevante da cultura brasileira, que, tendo surgido entre estratos sociais menos favorecidos da população, atingiram o estatuto de patrimônio cultural da nação.

Assim, desenvolveram as habilidades EF69AR16, EF69AR18, EF69AR19, EF69AR33 e EF69AR34.

Ampliando o repertório cultural

Habilidades da BNCC (p. 168-169)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24)

Bando de Teatro Olodum e Mestre King

Nesta seção, os alunos estudarão como o teatro e a dança brasileiros buscam inspiração nas raízes africanas da cultura brasileira. Na imagem do espetáculo apresentada, há elementos que fazem referência às culturas africanas presentes no cotidiano brasileiro e que muitos dos alunos poderão reconhecer, como as roupas e os penteados.

Promova a leitura compartilhada do texto e ajude os alunos a construir sentidos para ele, destacando que a produção artística, mesmo tendo origem em uma cultura tradicional específica, pode assumir múltiplos significados dependendo do olhar de quem a observa.

A partir do estudo do Bando de Teatro Olodum e da arte de Mestre King, você pode ampliar a discussão com a turma sobre a presença da cultura e da história africana e afrodescendente nas artes cênicas brasileiras. Uma experiência pioneira que se revelaria fértil foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento, que desempenhou no Brasil um importante papel de combate ao preconceito e de luta pela igualdade de direitos e condições de trabalho para os atores afrodescendentes, além de valorizar a cultura afro-brasileira como um todo.

Nesta seção, ao apreciar e analisar a obra do Bando de Teatro Olodum e do coreógrafo e dançarino Mestre King, os alunos conheceram formas de expressão cênicas representadas por artistas que criaram estilos próprios, desenvolvendo as habilidades EF69AR09 e EF69AR24.

AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL

Bando de Teatro Olodum

O Bando de Teatro Olodum foi fundado em 1990, resultado de uma parceria entre o Grupo Cultural Olodum e os diretores Chica Carelli (1957-) e Marcio Meirelles (1954-). Assim surgiu a companhia negra de maior popularidade e tempo de vida na história do teatro baiano.

As peças montadas pelo grupo trazem discussões sobre temas raciais e sociais. Nelas, os atores usam a palavra, a dança e a música para contar as histórias, sempre com referências à cultura afro-brasileira e à religiosidade do candomblé.

A primeira peça realizada pelo grupo chama-se *Essa é nossa praia*. Contando com 22 atores, estreou em janeiro de 1991, na antiga Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, que ficava no centro histórico de Salvador. A peça fala do cotidiano sociocultural de Salvador e foi escrita por Marcio Meirelles a partir de exercícios de improvisação feitos com os atores.

Além de trabalhar com peças escritas especialmente para o grupo, o Bando realizou montagens de textos de outros autores, como o inglês William Shakespeare (c. 1564-1616), os alemães George Büchner (1813-1837) e Bertold Brecht (1898-1956), entre outros.

A peça de maior sucesso da história do grupo foi *Cabaré da Rrrrrraça*, encenada pela primeira vez em 1997 e permanecendo em cartaz por muitos anos. Foi inspirada em uma revista dos anos 1990 que falava sobre os negros brasileiros chamada *Raça Brasil*. A peça combinava desfile de moda com *talk show* televisivo e trazia como discussão central a identidade da raça em suas várias possibilidades.

Chica Carelli, cofundadora do Bando de Teatro Olodum, em foto de 2013.



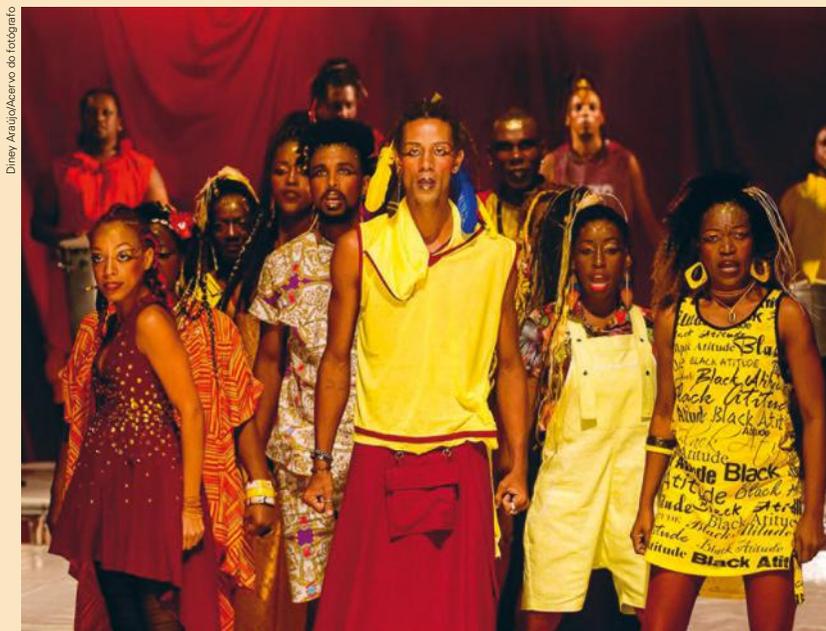
Marcio Meirelles/Arquivo do fotógrafo



João Miller Meirelles <www.flickr.com/photos/marcio-meirelles>

Marcio Meirelles, cofundador e diretor do Bando de Teatro Olodum, em foto de 2012.

► **talk show**: programa de rádio, televisão ou internet em que pessoas de destaque em diversas áreas são entrevistadas ou conversam entre si.



Diney Araújo/Arquivo do fotógrafo

Mundo virtual

Visite a página do Bando de Teatro Olodum na internet para saber mais do trabalho do grupo. Disponível em: <<http://bandodeteatroolodum.com.br/>>. Acesso em: 13 maio 2018.

► Bando de Teatro Olodum durante apresentação de *Cabaré da Rrrrrraça*, 2017.

168 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Sugestão de atividade complementar: Atores e dançarinos afrodescendentes

Organize os alunos em grupos de três a cinco integrantes e proponha que realizem uma pesquisa sobre atores e dançarinos afrodescendentes e companhias de dança e teatro que tratam do tema da preservação da cultura afro-brasileira. Oriente os grupos a se basearem nas seguintes questões para realizarem a pesquisa: “Como são vistos o ator e o dançarino negros no Brasil?”; “Quais eram os principais tipos de papel que eram atribuí-

dos a atores negros no cinema e na TV brasileiros?”; “Há filmes brasileiros que tratam da cultura afro-brasileira como tema?”; “Há associações ou agremiações de atores e/ou dançarinos negros no Brasil? Por que seria importante a existência delas?”.

Proponha que usem a internet ou pesquisem bibliografia sobre o teatro brasileiro. Em sala de aula, solicite que cada grupo apresente e comente os resultados de suas pesquisas.

Mestre King

Divulgação/Inham Produção

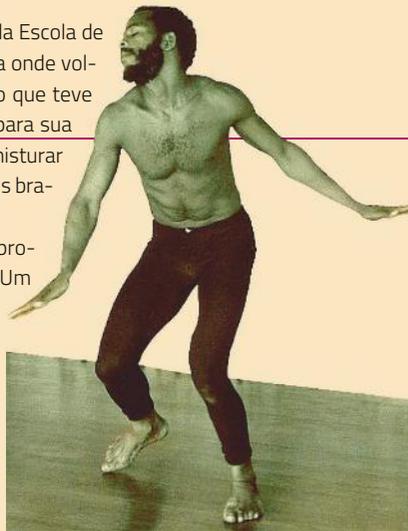


Mestre King, em 2015, durante as gravações do documentário *Raimundos: Mestre King e as figuras masculinas da dança na Bahia*, de Bruno de Jesus.

Raimundo Bispo dos Santos (1943-2018), mais conhecido como Mestre King, foi um coreógrafo e professor de dança. Nascido em Santa Inês, na Bahia, Mestre King levou alguns anos até se dedicar à dança como profissão. Cantou durante dez anos no Coral Mosteiro de São Bento e chegou a trabalhar na Marinha.

Foi o primeiro homem negro formado pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, para onde voltaria anos depois como professor. O contato que teve com o **maculelê** e a capoeira foi importante para sua criação na dança, que chamou a atenção por misturar elementos das danças folclóricas e tradicionais brasileiras com as dos orixás do candomblé.

Mestre King ficou conhecido por ter sido professor de importantes dançarinos brasileiros. Um deles é Bruno de Jesus, que também dirigiu um documentário a respeito da vida e obra de Mestre King chamado *Raimundos: Mestre King e as figuras masculinas da dança na Bahia*. Lançado em 2016, o filme conta com depoimentos do próprio Mestre King e de artistas que foram influenciados por ele, tanto como alunos quanto como apreciadores de sua dança.



Mestre King dançando na década de 1970.

Assim como a capoeira, o **maculelê** é uma manifestação que envolve música, coreografia e movimentos de luta. Essa manifestação não tem origem exata, mas acredita-se que tenha surgido em Santo Amaro da Purificação, na Bahia. Alguns dizem que suas raízes são apenas africanas, mas estudiosos acreditam que ela também tenha raízes indígenas. A coreografia tem como base a simulação de uma luta tribal, em que os dançarinos usam pequenos bastões de madeira, chamados de grimas, com os quais lutam no ritmo da música para contar a lenda de um guerreiro, Maculelê, que, sozinho, defendeu sua tribo de outra tribo rival usando apenas esses pequenos pedaços de madeira. Durante a execução do maculelê, o atabaque, instrumento de percussão, é usado para marcar a coreografia.

Palavra de artista

“Comecei a misturar as coisas. Aí comecei a estilizar os movimentos tradicionais dos orixás para a dança. Aprendi na Universidade Federal e levava para o Serviço Social do Comércio, onde eu ensinava. Daí saíram Augusto Omolu, Zebrinha, Gilberto Bahia. Começamos a fazer uma movimentação e o fundo musical era o atabaque.”

MESTRE KING. In: FERNANDES, Laura. Documentário celebra Mestre King, pioneiro da dança afro na Bahia e no Brasil. *Correio 24 Horas*, 11 jul. 2016. Disponível em: <www2.correio24horas.com.br/single-noticias-cinema/noticia/documentario-celebra-mestre-king-pioneiro-da-danca-afro-na-bahia-e-no-brasil/?cHash=a901b55acb01a4e00d788e357435b052>. Acesso em: 17 maio 2018.

Arte e afirmação • CAPÍTULO 4

169

cor, comida preferida, dia da semana, dança, vestimenta e música. Como muitas manifestações da cultura afro-brasileira, esta tem origens religiosas. Assim, lembre os alunos de que devem tratar de forma respeitosa qualquer religião.

Puxada de rede

É um ritual praticado por homens e comandado pelo Mestre do Mar, que evoca uma atividade feita por negros recém-libertos da escravidão. É uma espécie de ritual fúnebre em homenagem a um pescador que foi ao mar e não voltou. A puxada é acompanhada de cânticos tristes, atabaques e batidas sincronizadas de pés. Hoje é encenada como manifestação folclórica na Bahia.

Capoeira

É uma mistura de dança e luta, trazida da África pelas pessoas escravizadas, que a utilizavam como forma de defesa. A capoeira é composta de uma roda de pessoas que cantam, batem palmas e tocam instrumentos e uma dupla que ensaia coreografias no meio da roda. O principal instrumento utilizado é o berimbau, mas também é utilizado o caxixi, o reco-reco, o pandeiro e o atabaque.

Maculelê

Dança popular brasileira com origem incerta, pois alguns defendem que veio da África e outros que tem origem indígena. Era uma espécie de luta, mas hoje é uma dança em que são utilizados bastões de madeira e que pode envolver homens e mulheres. As características principais do maculelê são justamente as batidas dos bastões uns nos outros e passos que envolvem agachamento, saltos e cruzadas de perna.

Sugestão de atividade complementar: Danças populares brasileiras

Oriente os estudantes a pesquisar três danças populares brasileiras, procurando vídeos e músicas referentes a elas. Esta atividade pode ser expandida para a construção coletiva de uma coreografia em que se misturem elementos das danças pesquisadas com danças que fazem parte do repertório dos alunos. É importante que eles experimentem movimentos diversificados, ouçam as músicas e compreendam a importância

dessas manifestações para a formação do povo brasileiro. Você pode propor que os estudantes pesquisem danças brasileiras de origem africana. Veja algumas possibilidades:

Dança dos orixás

Os orixás são divindades dotadas de poderes sobrenaturais cultuadas no candomblé e na umbanda e são ligadas a forças da natureza. Cada entidade tem características específicas, como

Conexões

Arte e História

Habilidade da BNCC
(p. 170-171)

Artes integradas

Matrizes estéticas e culturais
(EF69AR33)

Nesta seção, mais uma vez, observam-se ligações entre arte e religião, o que sempre pode trazer à tona ideias preconcebidas e até mesmo preconceitos. Você pode, então, depois de trabalhar com a turma os conteúdos desta dupla de páginas, propor uma reflexão coletiva sobre as relações entre arte e religião. Diga aos alunos que a arte, a mitologia e a religião muitas vezes caminharam juntas. Podemos dizer que essa relação se inicia nas cavernas, com suas narrativas mitológicas e seus símbolos, e acompanha a história da espécie humana aparecendo em diversas manifestações culturais.

Palavra de origem grega, mito é originalmente uma narrativa oral na qual são contadas histórias sagradas transmitidas por gerações e que cumpre o papel de criar uma interpretação do mundo por meio de símbolos. Muitos mitos estão ligados à origem do mundo, descrevendo a maneira como foram criados os seres e os elementos da natureza, tentando responder a perguntas como: “De onde viemos?”; “Por que estamos aqui?”; “Para onde iremos?”. Os mitos têm origens muito antigas e nós, atualmente, também vivenciamos o mito em nosso cotidiano, porém não com a mesma força que os povos antigos. O nosso comportamento é permeado por uma infinidade de rituais que possuem origem mítica, como o casamento, o batismo, os rituais fúnebres, as festas de ano-novo, etc.

CONEXÕES

Arte e História

Ao olhar para a história da arte brasileira, podemos constatar a mistura de tradições e costumes de vários povos que vieram ou foram trazidos para cá no decorrer do tempo. Grande parte desse repertório cultural, como temos visto, tem origem africana e se manifesta, por exemplo, nos ritmos, nas danças, nos costumes e na culinária.

Um dos povos africanos mais importantes para nossa formação cultural é o banto, grupo etnolinguístico que habita principalmente áreas que correspondem aos atuais territórios de Angola, Zaire e Moçambique. Um exemplo de sua influência e da mistura de culturas típica do Brasil é o **lundu**, ou lundum, uma dança executada ao som do batuque, mas mesclada com ritmos portugueses, como o fado.

Originalmente, o lundu era tocado com tambores e atabaques. Entretanto, ao entrarem em contato com os colonizadores que aqui viviam, os negros passaram a inserir outros instrumentos musicais, como o bandolim.

No final do século XVIII, o lundu passou a ter versos cantados e a ser executado também nas cidades, tornando-se uma dança de salão apreciada por todas as camadas sociais e executada tanto em rodas populares como nos salões do Império. Foi assim que, com suas letras humorísticas e de duplo sentido, o lundu foi o primeiro gênero musical a ser gravado no Brasil, em 1902, com a canção “Isto é bom”, composta por Xisto Bahia (1841-1894).

Mas a influência do povo banto foi além do lundu. A capoeira, a congada, as danças e cerimônias do cateretê, o caxambu, o batuque, o samba, o jongo e o maracatu, por exemplo, são manifestações cujas origens estão diretamente ligadas a esse povo. Vamos conhecer algumas delas?

Reprodução/Cia de Danças Parafolclóricas Zabelê de Pirapora



Dançarinos de lundu da Cia. de Danças Parafolclóricas Zabelê de Pirapora, 2011.

A **capoeira** é uma manifestação que envolve música, coreografia e movimentos de luta, simbolizando a resistência negra contra a dominação. Na ausência de armas, os negros escravizados buscaram nas danças guerreiras sua forma de defesa. Os jogos são acompanhados pelo som de instrumentos como berimbaus, atabaques e agogôs, que servem para marcar o ritmo e a velocidade da luta.



Capoeira, de Pierre Verger, Salvador (BA), 1946-1948. Na capoeira, os jogadores realizam movimentos que se parecem com uma coreografia.

Já o **maracatu** é um cortejo que acontece geralmente no período do Carnaval. Existem dois tipos de maracatus: o do baque virado e o do baque solto. O primeiro é um cortejo que homenageia os reis do Congo, fazendo parte da **congada**, e o segundo é uma manifestação que une a cultura africana e a indígena e pode ocorrer em diversos festejos ao longo do ano. Trata-se de uma manifestação do sobrenatural, em que entidades protetoras são invocadas em rituais de **umbanda** para que propiciem aos brincantes do maracatu sucesso nas suas andanças. Portanto, é um tipo de manifestação de caráter religioso.



Ritual de maracatu, Fortaleza (CE), 1962.

Miguel Ângelo de Azevedo/Instituto Moreira Salles

A **congada** é um cortejo em que os participantes, cantando e dançando, homenageiam os reis do Congo. Os temas teatrais do festejo são a coroação dos reis, os **préstitos** realizados nessa cerimônia e as embaixadas, parte importante desses cortejos que trata das danças guerreiras, entre cantos e falas que transmitem as mensagens aos brincantes.



► **umbanda**: religião afro-brasileira que surgiu do contato entre crenças e religiões afro-brasileiras e cristãs.

► **préstito**: caminhada em grupo com determinada finalidade; procissão; cortejo.

Congada no Rio de Janeiro (RJ), 1865.

Arquivo da Silva/Aervo Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

Criando laços

Assim como o Olodum, que busca valorizar a influência das culturas africanas na formação cultural brasileira, outros artistas também têm essa proposta.

- 1 Com mais dois colegas, faça uma pesquisa sobre um artista ou uma manifestação artística da cultura brasileira que tenha influência ou ligação direta com as heranças culturais africanas. Vocês podem pesquisar as manifestações apresentadas aqui ou buscar outras. É possível, por exemplo, escolher um artista visual ou artesão, uma companhia de dança ou de teatro, uma festa ou um folguedo tradicional, um grupo ou mesmo um ritmo musical, etc.
- 2 Levantem informações sobre suas características e a forma como se relaciona com as tradições culturais africanas. Também pode ser interessante mostrar vídeos, se possível.
- 3 Pesquisem algumas imagens e criem uma apresentação. Para isso, vocês podem usar recursos como cartazes, slides ou mesmo um banner.
- 4 Depois, em uma data combinada com o professor, apresentem o trabalho para a turma.

▼ Criando laços

Para esta atividade, deixe os alunos livres para pesquisar a manifestação artística ou o artista que quiserem, mas oriente-os a verificar o diálogo deles com as culturas africanas.

Reforce que, para essas atividades, eles devem consultar fontes confiáveis, como sites oficiais dos artistas ou revistas, livros e artigos que tratem das manifestações. Comente com eles que muitas das manifestações tradicionais podem variar de região para região do Brasil, por isso eles devem escolher um recorte para a pesquisa.

Caso os alunos decidam por apresentar slides, reserve antecipadamente os equipamentos necessários ou a sala de informática da escola. Depois das apresentações, promova uma conversa com a turma, a fim de que compartilhem opiniões acerca do que descobriram sobre as influências das culturas africanas nas manifestações tradicionais brasileiras ou nos artistas brasileiros.

Nesta seção, os alunos analisaram manifestações artístico-culturais que se expressam na linguagem da dança, da música e das artes integradas, caracterizando-as de acordo com suas matrizes estético-culturais de origens africanas e, assim, desenvolvendo a habilidade EF69AR33.

“Religião” é uma palavra proveniente do latim, *religare*, que significa religação: religar-se com o divino. Uma religião é um sistema de crenças e práticas vivenciadas por determinado grupo de fiéis, seguidores de alguma organização religiosa que acredita em uma ou mais divindades. Ela é uma das maiores influências na vida de um indivíduo e possui símbolos, crenças, práticas e cultos. Muitas regras de convivência são definidas a partir de preceitos religiosos que seguimos.

As religiões mais disseminadas no mundo são o cristianismo,

o judaísmo, o islamismo e o budismo. É quase impossível quantificar todas as religiões existentes no planeta. Só no Brasil são centenas, divididas basicamente em quatro grupos: católica, evangélica, religiões afro-brasileiras e espírita, além de outras com número menor de praticantes.

É fundamental falar sobre as diversas religiões com os alunos, sempre que for oportuno, e enfatizar a ideia de que nenhuma religião, ou mito, pode ser considerada superior a outra e que todas têm as próprias verdades.

Fazendo arte

Habilidades da BNCC (p. 172-175)

Música

Elementos da linguagem
(EF69AR20)

Materialidades
(EF69AR21)

Processos de criação
(EF69AR23)

Esta atividade final tem como objetivo trabalhar conteúdos desenvolvidos no capítulo, especialmente a percussão e as discussões acerca da temática do Olodum.

Na **Etapa 1**, estimule os alunos a propor diversos temas, que podem estar relacionados tanto à temática do Olodum quanto a assuntos do cotidiano deles que sejam mais adequados às ideias do grupo.

Na **Etapa 2**, certifique-se de retomar com os estudantes o conceito de compasso e suas aplicabilidades. Essa retomada deve ajudar os alunos a realizar as etapas de análise e determinação de compasso com maior facilidade. Você pode encontrar mais atividades de experimentação sobre compasso e pulso para realizar com os alunos nos livros do 6º e do 7º ano desta coleção.

Uma atividade que você também pode fazer é tocar uma música qualquer e pedir aos alunos que marquem o pulso utilizando estalos de dedo. Para isso, primeiro você deve marcar o pulso da música com os estudantes. Depois substitua o estalo feito no tempo forte por palmas. Dessa maneira, eles poderão perceber auditivamente a organização dos tempos musicais.

Na **Etapa 3**, acompanhe o trabalho dos alunos em relação à criação da canção. É possível que os grupos criem suas canções intuitivamente, definindo forma, ritmo e melodia. Nesse caso, permita que eles desenvolvam o processo de criação livremente e ajudem-os a identificar a forma como estão trabalhando os elementos da música.

Para que os estudantes elaborem suas composições, você pode dar algumas orientações importantes. Solicite que

FAZENDO ARTE

O Olodum traz para seus trabalhos temas que dizem respeito às suas origens e ao lugar onde o grupo se estabeleceu. Que tal criar, em grupo, uma canção que também fale de nossas origens?

Etapa 1

Formação do grupo e escolha do tema da canção

- 1▶  Monte um grupo de dez integrantes para criar uma canção e organizar uma apresentação musical com ela.
- 2▶ Pensem em algum tema que trate do lugar onde vocês vivem ou de algum aspecto relacionado às origens do povo brasileiro. Lembre-se de que a formação do povo brasileiro teve influência de diferentes culturas, como as indígenas, as africanas e as europeias.

Etapa 2

Exercício preparatório

- 1▶ Antes de darmos início à nossa criação, cada um dos grupos deve fazer uma breve pesquisa para reunir uma lista de músicas que tratam de suas origens ou do local onde vivem.
- 2▶ Assim que o grupo tiver montado sua lista de músicas, deve escolher uma delas para analisar. Essa análise começa pela letra, identificando seu compositor (caso essa informação esteja disponível) e observando a maneira como ele aborda, por meio da letra, as questões que queremos discutir.
- 3▶ Em seguida, o grupo deve identificar a organização dos tempos da música nomeando os compassos como **binário**, **ternário** ou **quaternário**.
- 4▶ Por fim, cada grupo deve observar a instrumentação utilizada (caso a canção seja acompanhada por instrumentos).
- 5▶ Ao final das análises, cada grupo vai compartilhar suas pesquisas com a turma. Nesse momento, ao apresentarem os compassos identificados na música, procurem representá-los, por exemplo, com palmas, passos pela sala, batidas de pé ou estalos de dedos. Convidem os demais colegas a acompanhá-los para que todos sintam as diferentes organizações do tempo.

Etapa 3

Escrita da canção

Depois de escolhido o tema e de terem exercitado um pouco mais os conhecimentos musicais, está na hora de escrever uma canção.

- 1▶  Escrevam uma poesia baseada no tema escolhido.
- 2▶ Pensem na organização da poesia e na parte dela que será o refrão da canção.
- 3▶ Como relembramos na **Etapa 2**, os compassos binário, ternário e quaternário organizam os tempos musicais e se repetem durante a música. São geralmente representados com o primeiro tempo sendo mais forte do que os demais. Experimentem falar a poesia escrita dentro de cada um dos compassos e vejam qual agrada mais ao grupo. Para isso, vocês podem se dividir, de maneira que alguns vão bater palmas (sendo a primeira batida mais forte que as demais) e o restante ou apenas uma pessoa falará o texto junto com as batidas.

172 >

UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

pensem em variações de dinâmica: momentos em que todos tocam mais forte; momentos em que tocam mais fraco; momentos em que alguns tocam forte e outros, fraco; momentos em que alguns silenciam; momentos em que alguém toca sozinho, “puxando” os demais; momentos em que entram na execução musical um de cada vez – as possibilidades são muitas.

Estimule-os a experimentar diversas possibilidades até chegar à versão final da canção e participe desse processo para garantir que as produções ficarão prontas para o dia da apresentação.

Você também pode sugerir aos alunos que pensem em uma forma de notação, de registro da composição do grupo. Por exemplo, eles podem determinar símbolos para cada som ou objeto, indicar como e quando são tocados, com que intensidade e, principalmente, estabelecer as relações entre eles, como uma grade geral da composição. Nesse registro, é importante que eles organizem as ideias musicais.

Para a composição musical que os grupos vão elaborar, oriente-os a explorar diversos sons e suas combinações, sem impor ▶

- 4▶ Quando encontrarem um compasso que agrade ao grupo, vocês vão precisar estabelecer um andamento, ou seja, a velocidade da música. O grupo deverá, então, pensar no tipo de andamento que mais combina com a letra. A letra sugere um andamento mais agitado ou mais tranquilo?



Teago Lacerda/Arquivo da editora

- 5▶ A canção deve ser acompanhada por instrumentos de percussão. Assim, determinem quais serão os instrumentos utilizados para realizar os ritmos da canção. Esses instrumentos podem ser os tambores de bexiga feitos durante o bimestre, latas de alumínio, garrafas PET, caixas de fósforos ou outra fonte sonora que possa ser percutida, raspada ou chacoalhada. Além disso, caso na escola haja instrumentos convencionais de percussão e alguém da turma ou o professor saiba tocá-los, vocês também podem utilizá-los.
- 6▶ Após a escolha dos instrumentos, experimentem diferentes maneiras de manipulá-los. Vocês podem criar baquetas com palitos de churrasco, lápis, canetas, varetas, entre outros, envolvendo suas extremidades com fitas, tecidos e outros materiais. Depois, experimentem diferentes lugares dos instrumentos em que seja possível percutir com as baquetas. Dessa maneira, vocês terão mais sonoridades disponíveis para a criação ou interpretação dos ritmos.
- 7▶ Vocês também podem utilizar as mãos para percutir os instrumentos. Nesse caso, utilizem a mesma estratégia de procurar diferentes lugares dos instrumentos para percutir. Além disso, usem a criatividade para explorar possibilidades de percutir um instrumento com as mãos: utilizando apenas os polegares, as palmas das mãos, as pontas dos dedos, as unhas, etc. Lembrem-se de que vocês também podem raspar ou chacoalhar os instrumentos.
- 8▶ Neste momento, decidam qual vai ser o ritmo da canção. Vocês podem criar seus próprios padrões rítmicos, dentro do compasso escolhido para a poesia, ou utilizar um dos ritmos afro-brasileiros estudados neste capítulo. Caso o grupo opte por utilizar um dos ritmos afro-brasileiros, ouçam novamente as faixas de 18 a 24 do CD que acompanha esta coleção para relembrar suas sonoridades.
- 9▶ Agora é hora de pensar na melodia da música. É importante experimentar bastante com diferentes melodias até que o grupo encontre uma que ache interessante. Nesse processo, para ajudar, vocês podem usar um celular ou um gravador portátil para registrar as tentativas e conseguir compará-las. Uma boa maneira de experimentar melodias é realizar a mesma dinâmica que foi adotada para encontrar os compassos, ou seja, deixar uma parte do grupo responsável por bater palmas marcando os tempos da música (lembrando que devem existir palmas fortes e fracas) enquanto o resto do grupo experimenta diferentes maneiras de cantar.
- 10▶ Anotem todas as decisões que forem tomadas nesta etapa de composição, para que todos saibam o que foi decidido pelo grupo e consigam organizar os ensaios e planejar a apresentação.

▼ tes analisem suas criações, que podem ser gravadas com aparelho celular, do ponto de vista da velocidade do pulso, dos compassos utilizados, da maneira como a melodia se comporta, etc.

Os ensaios, o desenvolvimento e o registro do roteiro e da apresentação também são muito importantes. Assim, oriente os alunos a tomar nota de suas ideias e a criar formas de registro (gravar em vídeo, desenhar ou escrever em uma folha de papel, anotar no computador) de suas ideias e concepções para organizar e sistematizar sua apresentação.

Peça a cada grupo que apresente sua composição para o restante da turma. Para isso, organize um local onde todos possam se acomodar e exista espaço para os grupos apresentarem suas *performances*.

Explique que é importante registrar as apresentações em vídeo para colocá-las nos portfólios. Solicite que observem seus colegas tocando, ouçam os sons que eles criaram e fechem os olhos para sentir as composições.

▶ limites para as possibilidades. Comente com eles que as formas de tocar os instrumentos de percussão podem variar: eles podem ou não utilizar baquetas e experimentar diversas formas de tocar com as mãos. Caso ache necessário, você pode assistir a vídeos de apresentações do grupo Olodum com os alunos e observar as diferentes maneiras que eles tocam os instrumentos. Se houver alunos que saibam tocar instrumentos musicais, incentive-os a combinar melodias e harmonias com sons de objetos inusitados, ou a criar maneiras alternativas de tocá-los.

Oriento os alunos a discutir sobre todas as possibilidades e sobre os recursos musicais, cênicos e corporais que poderão utilizar na montagem de trabalho. Eles podem pesquisar na internet e assistir a mais vídeos de apresentações de diferentes grupos musicais e étnicos.

Você também pode, antes de dar início aos passos sugeridos na atividade, promover momentos de criação livre, utilizando poemas escolhidos pelos estudantes e criando diferentes melodias com cada um deles. Em seguida, é interessante que os estudan-

Para a apresentação, se os alunos quiserem, podem criar uma coreografia. Para isso, explique que deverão se envolver em uma investigação corporal a partir da qual possam escolher movimentos e gestos com os quais identifiquem as questões abordadas no poema e possam compor um conjunto com essas ações, em sequência e de forma integrada. Você pode sugerir que pesquisem na internet vídeos de apresentações de grupos musicais que utilizam dançarinos e coreógrafos. Sugira que, ao se organizar em grupos, cada membro explore e experimente diferentes movimentos, gestos e ritmos enquanto os demais observam e escolhem quais são os mais interessantes. Criar uma coreografia significa que devem escolher quais movimentos e passos vão compor a sequência, em que ordem ocorrerão e quem executará cada um deles. É fundamental que seja uma criação coletiva, na qual todos estejam à vontade com os papéis que devem desempenhar.

Encerrada a série de produção e apresentação, converse com os alunos sobre os trabalhos realizados.

A sistematização e a troca de experiências ao final da atividade são fundamentais para estabelecer relações entre os conteúdos estudados, as discussões realizadas em classe e a construção do repertório e do percurso criativo dos alunos. Estimule todos a relatar detalhadamente suas investigações e experiências, falando sobre escolha de materiais, escuta do outro, atenção ao processo coletivo, tentativa e erro. É importante também que relacionem suas experimentações aos elementos da linguagem musical que foram estudados.

Nesta seção, os alunos experimentaram a composição musical de modo colaborativo, explorando, no processo de criação, conhecimentos sobre os elementos constitutivos da música, desenvolvendo, assim, as habilidades EF69AR20, EF69AR21 e EF69AR23.

Etapa 4

Organização da canção

Depois de definir melodia e ritmo, é hora de pensar como a canção será organizada.

- 1▶ Vocês devem pensar se a canção terá introdução e como essa introdução será realizada. Por exemplo, se ela será apenas instrumental, se vai ter o mesmo andamento e intensidade que o restante da música, por quantas pessoas será tocada, etc.
- 2▶ Pensem também nas outras partes da canção, ou seja, o desenvolvimento e a finalização, e se alguma parte, fora o refrão, vai se repetir. Decidam com quais instrumentos vão executar os diferentes trechos da canção.
- 3▶ Anote no caderno todas as decisões do grupo para consultá-las durante os ensaios.

Etapa 5

Planejamento da apresentação

Com a canção pronta, é preciso definir as funções para o dia da apresentação. Veja a seguir algumas delas.

- **Diretor musical ou regente:** é comum que grupos de percussão como o Olodum tenham mestres de bateria. Esses mestres organizam, entre outras coisas, o toque do grupo, indicando quando as pessoas devem tocar ou não, quando devem cantar ou não e se devem tocar mais forte ou mais fraco. Portanto, o grupo deve escolher um dos integrantes para cumprir essa função de organizar a música e, se for necessário, dirigir a apresentação como um regente ou mestre.
- **Figurinista:** para um grupo musical, é muito importante que as roupas de todos os participantes apresentem uma unidade, que combinem e que digam algo. Assim, alguém do grupo pode ficar responsável por pensar e confeccionar essas roupas – mas é importante que os demais integrantes também ajudem.
- **Cantores:** todos podem cantar a música do grupo, desde que se sintam à vontade para fazer isso. Sendo assim, o grupo deve definir quem vai cantar a música.
- **Acompanhamento:** uma parte do grupo ficará responsável pelo acompanhamento da canção, que pode ser feito por instrumentos ou por percussão corporal, como estalos, palmas, batidas no peito, batidas dos pés, etc.

Etapa 6

Ensaaios

É muito importante ensaiar bastante a música antes do dia da apresentação. É nesse momento que o grupo confere se suas ideias para a música funcionam ou não, além de trabalhar nas partes mais difíceis. É interessante gravar os ensaios com um aparelho celular para que todos do grupo possam assistir a eles e pensar nos aspectos que estão bons e naqueles que precisam ser melhorados.

Etapa 7

Apresentação

- 1▶ Sob a orientação do professor, escolham uma data para a apresentação e organizem o evento.
- 2▶ Convidem os colegas de outras turmas da escola, os professores, os familiares e demais membros da comunidade escolar. Boa apresentação!

Etapa 8

Registro

📷 Procurem registrar a apresentação. 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

Depois de todos terem se apresentado, formem uma roda com a turma para conversar sobre a produção de vocês. Sugerimos as questões abaixo para iniciar o bate-papo.

- As canções abordaram as origens dos grupos? De que forma?
- O que você achou da produção de seu grupo? Há algum aspecto que poderia ser aprimorado? Como?
- Que grupo chamou mais a sua atenção? Por quê? **Respostas pessoais.**

Fio da meada

O que vimos

Continuando nosso projeto, neste capítulo vimos como a música pode ser um meio de conhecer e de valorizar nossas raízes culturais e de transformar a vida das pessoas de uma comunidade. Ao longo desse percurso, tendo sempre em mente a questão **A arte pode transformar uma comunidade?**, estudamos que:

- uma das vertentes da música popular brasileira que mais se internacionalizou e fez sucesso foi o samba-*reggae*;
- o samba-*reggae* é um exemplo de circulação de linguagens artísticas que não surgem ligadas aos meios de comunicação de massa e que se tornam um fenômeno cultural global, atingindo públicos para muito além de seu local de origem;
- as músicas que conhecemos apresentam, em geral, um metro definido, ou seja, pulsos que se repetem durante a música toda;
- geralmente, os tempos na música são organizados em compassos. Eles podem ser separados a cada dois, três ou quatro pulsos (entre outras possibilidades de organização), e essa separação pode ser feita por meio da ocorrência de tempos fortes e fracos;
- a música pode ser escrita de diversas maneiras e a que costuma ser mais utilizada descreve a organização dos parâmetros do som em função do tempo;
- conhecer e valorizar nossas origens é importante para aumentar nossa autoestima.

É hora de retomar o portfólio

Chegou o momento de retomar seu portfólio e relembra tudo o que você estudou neste capítulo. Para isso, elabore um registro escrito sobre seu processo de aprendizagem até aqui. Você pode começar refletindo sobre as questões propostas a seguir.

- 1▶ Depois do que vimos neste capítulo, de que formas a arte pode ajudar a conhecer e a valorizar nossas raízes culturais e a transformar uma comunidade?
- 2▶ Que conhecimentos musicais novos você construiu ao estudar este capítulo?
- 3▶ Você ficou satisfeito com a sua produção artística ao final do capítulo? Ela expressa suas opiniões, sentimentos e emoções? Por quê?
- 4▶ Quais foram suas maiores dificuldades no decorrer do trabalho com o capítulo? Por quê? Como você tentou superá-las?

O que vem por aí

Para dar sequência ao nosso projeto, vamos estudar uma forma de arte que envolve música, dança, teatro e artes visuais para divertir as pessoas que a apreciam. Nesta reta final do nosso projeto, nós vamos:

- continuar refletindo sobre as formas de transformar uma comunidade por meio da arte;
- conhecer a proposta de um grupo de artistas que se uniu para gerar transformações sociais;
- estudar os elementos da arte desse grupo;
- planejar e realizar, em grupo, um produto final que reflita os seus estudos ao longo desta unidade.

Fio da meada

Organize grupos de até seis integrantes e peça aos alunos que leiam os tópicos listados no box **Fio da meada**. 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.

Em **É hora de retomar o portfólio**, os alunos podem refletir acerca de seus percursos, assim como avaliar suas aprendizagens e a ampliação de seus repertórios.

Como forma de acompanhar a aprendizagem dos alunos, retome as habilidades trabalhadas e os conteúdos do bimestre junto 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 reconhecem e distinguem a notação musical tradicional e a criativa e se utilizam de alguma dessas formas de registro musical em suas criações?
- Os alunos comparam e avaliam os resultados de suas pesquisas e experimentações com poesia, ritmo e melodia, na busca de soluções para expressar suas ideias e sentimentos?

Para finalizar, em **O que vem por aí**, retome com a turma a lista de tópicos de estudos apresentada na Introdução da unidade, bem como outros pontos levantados pelos próprios estudantes. Para concretizar os tópicos de estudo 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.

Unindo as pontas

A arte pode transformar uma comunidade?

Habilidades da BNCC
(p. 176-179)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR03)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Para a leitura do texto desta dupla de páginas, organize os estudantes em grupos. Este texto apresenta uma breve retomada do que foi estudado nos dois capítulos da unidade, destacando a relação desses conteúdos com a questão norteadora, mote a partir do qual serão realizados os processos, as pesquisas e as produções deste fechamento. Peça a cada grupo que elenque, além do que está destacado no próprio texto, outros aspectos importantes sobre as questões que permeiam as relações da arte com os contextos sociais, especialmente as que apareceram nas pesquisas e nos grupos de discussão que realizaram ao longo dos estudos dos dois capítulos da unidade. Nessa dinâmica, os alunos devem compartilhar as questões levantadas por eles, para que colaborem uns com os outros na reflexão sobre o tema da unidade. Ao final, no momento da socialização, solicite aos grupos que compartilhem os principais pontos levantados nas conversas.

Você pode também tratar da diversidade de públicos que se relacionam com as produções artísticas e de como os artistas, especialmente nas últimas décadas, vêm cada vez mais concebendo suas obras com a percepção da necessidade de interação com esses públicos, muitas vezes colocando o espectador, ou participante, como protagonista da realização artística.

Ao longo dos capítulos desta unidade, os estudantes depararam-se com propostas e produções artísticas que questionam a separação entre arte e vida, ou entre especta-

UNINDO AS PONTAS

A arte pode transformar uma comunidade?

No decorrer do trabalho com esta unidade, vimos que a arte pode nos ajudar a ter mais consciência de nós mesmos diante de situações de opressão e contribuir para a valorização e o resgate das raízes culturais de uma comunidade.

Em nossos estudos, vimos como o teatro pode fazer com que as pessoas convivam melhor e de forma mais justa ao possibilitar a todos que reflitam sobre suas atitudes, repensem a realidade, mudem suas ações e dialoguem sempre, afinal, dialogar é a principal ferramenta para vivermos juntos! E foi isso que Augusto Boal trouxe para o teatro. O Teatro do Oprimido faz as pessoas oprimidas e opressoras se expressarem e, em conjunto com o grupo, buscarem soluções para suas angústias.

Nakelina Lourenço/GTO Marear



Integrantes do GTO Marear, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

Vimos também como é possível resgatar e recriar manifestações artísticas, como as musicais, a fim de recuperar sua história, valorizando, assim, as tradições de um grupo e transformando sua visão de mundo e o ambiente ao seu redor. O trabalho do Olodum, por exemplo, resgata a história do bairro do Pelourinho, em Salvador, local onde os africanos escravizados eram castigados publicamente, e valoriza, por meio da música, as raízes culturais afro-brasileiras, além de celebrar o Carnaval e o axé, ou seja, a energia vital necessária para produzir transformações positivas para a comunidade afro-brasileira, trazendo mais autoestima e alegria! Hoje em dia, o Pelourinho é um espaço de celebração da africanidade que existe no Brasil.



Margareta Neri/Ag. A Tarefa Futura Press

Apresentação do Olodum em festival de música, Salvador (BA), 2017.

176

UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

dor e artista, e que se propõem a participar ativamente da comunidade. É preciso construir coletivamente com os estudantes o conceito de ação artística, que poderá muitas vezes ser mais eficiente do que a ideia de obra de arte – acabada e autoral – para descrever os trabalhos de muitos artistas contemporâneos.

No entanto, é importante também abordar a questão da democracia cultural, ou seja, a contestação da ideia de que arte é uma área para especialistas e que muitas obras de arte só podem ser realmente apreciadas por quem entende do assunto.

Ao apreciarmos e produzirmos obras de arte, portanto, descobrimos como é possível expressar o que sentimos e pensamos em relação às questões sociais que nos afetam, além de refletir sobre a importância da participação, do diálogo e das ações afirmativas para a transformação de uma comunidade. No entanto, quando pensamos em transformação social, em geral, lembramos apenas dos problemas que fazem parte de nossa comunidade e das dificuldades em encontrar soluções e, assim, o pessimismo pode tornar mais difícil as mudanças necessárias, pois ele diminui nossa energia e nosso desejo de mudança.

As adversidades, assim como as soluções propostas, atingem a todos e, portanto, devem ser analisadas coletivamente e vivenciadas de modo alegre, cheio de energia e vontade de mudar. Razão e emoção, juntas, podem mudar situações ruins que, se não forem compreendidas, tendem a causar conflitos que seriam evitados com uma simples conversa. Mas será que existem outras manifestações artísticas capazes de promover transformações e ajudar a contornar conflitos?

Para começar a refletir sobre isso, observe a imagem a seguir.

Malabaristas da Trupe Circus, 2015. O malabarismo é uma das atrações circenses e exige muita concentração e habilidade dos artistas.



Tamy Nunes/Escola Pernambuco de Circo

🗨️ Agora, converse com o professor e os colegas sobre estas questões:

- 1▶ O que as pessoas da imagem estão fazendo? Você já assistiu a uma apresentação desse tipo?
- 2▶ Que sentimentos e sensações a imagem desperta em você?
- 3▶ Você consegue estabelecer algum tipo de relação entre essa imagem e o tema desta unidade? Qual? **Respostas pessoais.**

UNINDO AS PONTAS < 177

Neste fechamento, vamos retomar a discussão sobre o papel agregador da arte. Para refletir sobre isso e mobilizar conteúdos trabalhados anteriormente, é importante falar com os estudantes sobre os diversos meios e espaços de circulação da arte. É importante também lembrar os alunos, neste momento, de que há diversos contextos de apresentação, produção e circulação das produções artísticas, com os mais variados objetivos: culturais, comerciais, comunitários, etc. Para localizar a arte participante nesses amplos e variados contextos de circulação, você pode

perguntar aos alunos: “Por quem a arte é produzida?”; “Para quem a arte é produzida?”; “Para quem se destinam as produções artísticas?”; “Quando um artista cria um trabalho, ele está pensando em conseguir um comprador ou em comunicar suas ideias ao público?”; “Quem paga pela produção do artista?”; “Qual é o papel da arte na sociedade?”; “Todos têm direito ao acesso à arte?”.

Para estabelecer uma discussão interessante sobre o tema da circulação da arte na sociedade, é importante que os alunos estejam interessados em investigar como a produção artística se

relaciona com diferentes contextos e repertórios culturais e qual papel ela pode assumir na construção da identidade cultural e nas relações sujeito-sociedade-cultura.

A partir da abertura proposta, ou seja, de uma conversa sobre a amplitude das formas de produção e circulação da arte na sociedade, retome com os alunos a questão mais específica que estamos tratando: a da arte envolvida em ações de transformação social. É importante conhecerem a variedade de abordagens que os artistas propõem em suas pesquisas e produções e, ao mesmo tempo, valorizarem o tema desta unidade, voltado para a reflexão sobre a transformação e a arte.

Nesta dupla de páginas, ao tratarmos das relações entre arte e comunidade, buscamos relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, trabalhando, assim, a habilidade EF69AR31.

Aprece com os alunos as imagens da dupla de páginas e faça estas perguntas: “O que acontece nestas imagens?”; “Nelas, vemos que tipo ou tipos de espetáculo? Uma peça teatral, um musical, uma apresentação de circo?”; “Que elementos das linguagens artísticas vocês identificam nelas?”.

Converse com os estudantes sobre a interação que o circo proporciona ao público, o que o diferencia do cinema e da televisão: “Que tipos de experiência são possíveis na arte circense?”; “Como artistas e público podem se integrar?”; “É possível quebrar a barreira com a plateia e promover ações interativas?”; “Vocês já assistiram a espetáculos de circo que exploram essas possibilidades? Ou já leram sobre espetáculos desse tipo?”.

Solicite aos estudantes que observem os figurinos nas imagens: “Como as cores, as formas e os adereços dos figurinos influenciam nossa apreciação de um espetáculo?”; “A interpretação e a performance dos artistas podem ser potencializadas pelos figurinos?”.

Comente também o estudo e a preparação dos profissionais desse tipo de arte: “Que preparação artistas de circo e de teatro devem fazer para participar dos espetáculos?”; “Quais habilidades eles desenvolvem?”; “O que devem estudar?”.

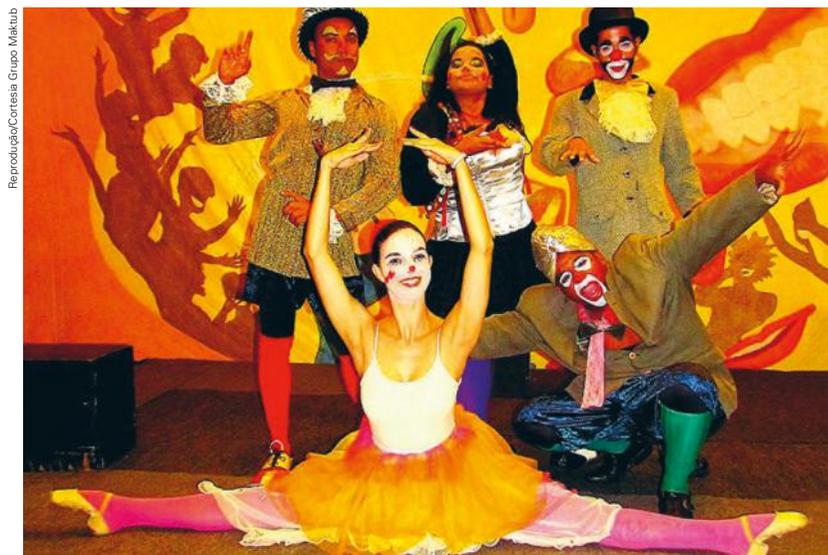
Destaque os recursos técnicos e estéticos e os elementos da linguagem corporal envolvidos na realização de um espetáculo cênico: os gestos, as expressões faciais, os movimentos e o espaço, o peso, a velocidade e o fluxo entre os movimentos.

Comente com os alunos que o circo foi criado no século XVIII, na Europa, por Philip Astley. Entretanto, o nome “circo” é muito anterior a Philip Astley e nos remete à Roma antiga, embora esse espaço não fosse no mesmo formato nem tivesse o mesmo caráter do circo tal qual o conhecemos. O Circo Máximo era uma arena utilizada para jogos construída pelos reis etruscos de Roma. Originalmente feita de madeira, no século II a.C., a partir da

A arte pode unir as pessoas com o propósito de buscar a transformação de um grupo ou comunidade. Entre as possibilidades que a arte apresenta de causar modificações e melhorias está o circo, com sua alegria e energia.

Os espetáculos circenses são construídos e produzidos coletivamente, com artistas que desempenham funções diferentes e que, juntos, levam alegria e entusiasmo para o público, fazendo da vida um verdadeiro espetáculo!

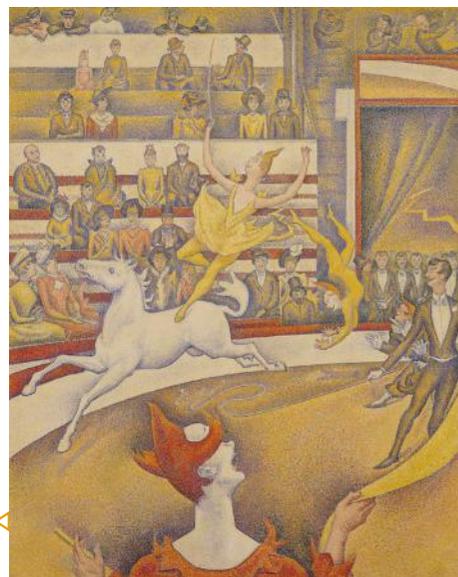
A arte circense baseia-se na magia, na superação de limites e no encantamento. Ela faz uso de diversas linguagens artísticas como teatro, música, dança, artes visuais e, por isso, é considerada uma forma estética híbrida. Também reúne uma diversidade de modalidades e pode ter apresentações que trazem vários tipos de acrobacia, salto, malabarismo, mágica, humor e palhaçaria, como veremos mais adiante.



Reprodução/Cortesia Grupo Maktub

Palhaços do grupo Maktub, Ilhéus (BA), 2013.

O circo, como o conhecemos hoje, começou a se desenhar durante o Império Romano e, desde então, já passou por muitas fases. Na pintura *O circo*, de Georges Seurat (1859-1891), reproduzida ao lado, podemos ver uma apresentação com cavalos em um picadeiro circular cercado por arquibancadas. Esse tipo de espetáculo surgiu em 1768, na Inglaterra, quando o ex-militar inglês Philip Astley (1742-1814) criou o Anfiteatro Real das Artes, onde aconteciam apresentações com cavalos. Para deixar as apresentações mais atraentes, Philip passou a alternar as exibições com os cavalos com cenas de palhaços, acrobatas e malabaristas. Atualmente, no entanto, existe a importante preocupação com o bem-estar dos animais, o que resultou na criação de leis em muitas cidades e estados proibindo a apresentação de animais em espetáculos circenses.



Bridgeman Images/EasyPix Brasil/Museu d'Orsay, Paris, França.

O circo, de Georges Seurat, 1890-1891 (óleo sobre tela, 180 cm x 158 cm).

178 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

influência grega, a arena se transformou em um local de grandes jogos, corridas de bigas e festivais, um espaço de diversão dos cidadãos. Em 50 a.C., Júlio César expandiu a arena, tornando-a capaz de acomodar 250 mil pessoas. Outros imperadores romanos continuaram expandindo sua construção. Entretanto, ao longo do tempo, o local sofreu vários incêndios, culminando com o grande incêndio provocado por Nero no ano de 64 d.C.

Para ampliar o tratamento da história do circo, se possível, apresente aos estudantes trechos do filme *A viagem do capitão*

Tornado, de Ettore Scola, ou *I clowns* [*The Clowns*, 1970], de Federico Fellini. Este último mostra bem o ambiente de um grupo de saltimbancos na Europa no século XVIII. Apresente também vídeos com cenas de apresentações do circo contemporâneo. Os estudantes, ao verem essas ações, podem complementar seu entendimento do vasto universo circense.

Já em meados do século XX, com a popularização da televisão, o circo tradicional começou a perder público. Foi nesse contexto que se propagaram as **escolas de circo**. Inicialmente, essas escolas eram voltadas apenas para os filhos das famílias circenses, a fim de manter essa tradição. Entretanto, com o tempo, o público, especialmente os mais jovens, passou a ter interesse nessa arte e trouxe novas referências e estéticas. Assim, as novas gerações circenses deixaram aos poucos de ser exclusivamente familiares e passaram também a contratar artistas para alguns números específicos. Dessa forma, a organização do trabalho e as características dos espetáculos foram mudando.

É também nesse cenário que surge o **circo social**, um modo de entender o ensino dessa arte com o objetivo de desenvolver não só habilidades circenses, mas também a cidadania e a inserção social. Com aulas de malabarismo, contorcionismo, acrobacias e palhaçaria, por exemplo, os educadores de circos sociais projetam um mundo mais integrado e solidário e levam crianças e jovens a ter novas perspectivas de futuro.

Vamos conhecer melhor o trabalho de um grupo de artistas apaixonados pelo circo e pela transformação social? Observe as imagens a seguir.



Tamy Nunes/Escola Pernambuco de Circo



Tamy Nunes/Escola Pernambuco de Circo

Cenas do espetáculo *Um dia de circo na praia: uma aventura inusitada*, da Trupe Circus, que faz parte da Escola Pernambucana de Circo, 2015.

Converse com o professor e os colegas sobre o que você vê nas imagens:

- O que você sente ao observá-las?
- Que artes circenses você reconhece nelas?

Respostas pessoais.

Ao tratar da questão do circo social, é fundamental falar sobre o nascimento do novo circo. A partir dos anos 1980, jovens de todos os meios passaram a ter interesse nas artes circenses, trazendo com eles novas referências e estéticas.

Assim, no final do século XX, artistas de outras linguagens passaram a se interessar pelo circo e pela mistura de linguagens e culturas. O novo circo caracteriza-se pela renovação das técnicas e elementos cênicos circenses ao incorporar aspectos presentes em um espetáculo, como recursos de luz, cenário e figurino. Portanto, os números apresentados têm um fio condutor, temático ou estético, o que dá sequência lógica ao espetáculo. Os componentes musicais, coreográficos, cênicos e de figurino adquirem, assim, coerência. Essa mistura de linguagens artísticas fez com que o circo ganhasse um novo rumo e uma nova estética.

Com relação à última pergunta desta página, a respeito das artes circenses que o estudante reconhece nas imagens, espera-se que ele perceba que os artistas precisam de agilidade e equilíbrio para realizar o que estão fazendo e talvez mencione malabarismo e equilíbrio.

Nesta dupla de páginas, ao tratarmos do circo, trabalhamos a habilidade EF69AR03, ao analisar, por meio da pintura apresentada, situações nas quais as linguagens visuais se integram às linguagens cenográficas e musicais. Também trabalhamos as habilidades EF69AR24 e EF69AR25, ao apreciar artistas circenses brasileiros, começando a investigar seus modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional do circo, e ao identificar e analisar o estilo cênico do grupo apresentado, para aprimorar a capacidade de apreciação estética e ampliar repertório sobre as práticas artísticas. Além disso, trabalhamos a habilidade EF69AR31, ao relacionar o circo às diferentes dimensões da vida.

Habilidades da BNCC
(p. 180-187)

Teatro

Contextos e práticas
[EF69AR24] [EF69AR25]

Artes integradas

Contextos e práticas
[EF69AR31]

Para conduzir a apreciação das imagens, reúna os estudantes em grupos, peça que observem as imagens do espetáculo e discutam as questões a seguir: “O que vocês veem nas imagens?”; “Na opinião de vocês, o que está acontecendo nas cenas?”; “Observem o nome do espetáculo e o figurino mostrado nas fotos. Vocês conseguem ver alguma relação?”; “Vocês acham que é possível contar uma história a partir dessas imagens? Em caso positivo, que história está sendo contada?”; “Essas imagens remetem a alguma sensação? Qual?”; “Vocês já foram ao circo?”; “Para vocês é importante preservar essa forma de arte?”. Depois, reúna todos os grupos e solicite que compartilhem as discussões que tiveram e falem sobre suas ideias com os demais colegas.

Converse com os estudantes acerca do tema e da história do espetáculo descritos no texto da seção e estimule-os a interpretar as imagens nesse contexto: “Que personagens ou elementos da história vocês identificam nas fotografias?”; “Que interpretação visual e estética foi dada a cada um deles?”; “Como a Trupe Circus deu vida a essa história?”.

Por fim, comente o tratamento estético do espetáculo, os cenários, os figurinos, a iluminação, os objetos e os adereços de cena. Destaque para os estudantes os elementos envolvidos em uma produção cênica.

A arte da Trupe Circus

Um dia de circo na praia: uma aventura inusitada, da Trupe Circus, com direção de Fátima Pontes, estreou em 2014, no I Festival Nacional de Circo Social de Toledo, no Paraná, e mais tarde percorreu em turnê três capitais do Nordeste: João Pessoa, Natal e Aracaju.

O espetáculo conta os desafios vividos pelas palhaças Carambola e Amei para realizar o sonho de conhecer de perto o litoral e, assim, encontrar o lugar delas ao sol.

Tão logo chegam à praia, as duas encontram seu primeiro desafio: uma agitada avenida as separa do mar, impedindo-as de chegar ao seu destino. Ali, o caos urbano e as dificuldades que as duas têm para acessar a praia são expressos por malabarismos com cones de trânsito, bolas de futebol e chapéus como os vendidos na orla, além de acrobacias variadas, inclusive com monociclos.

Ao final, depois de muitas aventuras, as duas realizam o sonho e entram no mar. Observe as imagens a seguir, que retratam diferentes momentos do espetáculo.

Acrobacia no espetáculo *Um dia de circo na praia: uma aventura inusitada*, da Trupe Circus.



Dado Guerra/Escola Pernambuco de Circo

Dado Guerra/Escola Pernambuco de Circo



Equilíbrio com monociclos no espetáculo *Um dia de circo na praia: uma aventura inusitada*, da Trupe Circus.



Malabarismo no espetáculo *Um dia de circo na praia: uma aventura inusitada*, da Trupe Circus.



Acrobacia no espetáculo *Um dia de circo na praia: uma aventura inusitada*, da Trupe Circus.

- O que você achou das imagens do espetáculo *Um dia de circo na praia: uma aventura inusitada*, da Trupe Circus? Você gostaria de assistir a uma apresentação assim? **Respostas pessoais.**

Sobre o grupo

A Trupe Circus é formada por um grupo de jovens unidos pela paixão ao circo. Sua proposta é construir oportunidades de formação cultural e qualificação profissional da arte circense para jovens artistas e também fazer o público refletir sobre questões sociais e urbanas.

A Trupe é dirigida por Fátima Pontes, atriz, produtora cultural, professora de teatro e coordenadora da área executiva e artística da Escola Pernambucana de Circo.

Desde o ano 2000, a Trupe Circus já montou nove espetáculos, sendo os cinco primeiros *Brincadeiras no picadeiro* (2000), *Elementos* (2002), *O vendedor de caranguejo* (2004), *Estradas cruzadas no circo* (2006) e *Presepadas* (2008).

Dica de visitaçã

Na cidade em que você vive existe alguma escola de circo? Procure saber e, se houver, não deixe de prestigiá-la. Se possível, faça uma visita à escola na companhia do professor e dos colegas.

Ao observar as imagens do espetáculo *Um dia de circo na praia: uma aventura inusitada*, pergunte aos estudantes que semelhanças e diferenças percebem entre essa e outras produções circenses. Pergunte o que os estudantes esperam de uma apresentação de circo e se acham que esse espetáculo traz esses elementos. Caso algum estudante já tenha assistido a alguma apresentação de circo contemporâneo, deixe que fale livremente a respeito, confirmando ou não as hipóteses sobre os elementos que compõem esse espetáculo.

Nesta dupla de páginas, ao tratarmos de um espetáculo da Trupe Circus, pretendemos identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação dessa estética, trabalhando, assim, a habilidade EF69AR25. Também relacionamos as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, trabalhando a habilidade EF69AR31.

Promova a leitura compartilhada do texto, que apresenta mais informações a respeito da Trupe Circus, para que os alunos compreendam a poética do grupo. Depois da leitura do texto, você pode lançar algumas questões a fim de que eles relacionem o que leram ao tema da unidade e aos demais conteúdos discutidos até aqui. Algumas questões que você pode lançar são: “Para vocês, quais são os desafios encontrados pela juventude?”; “Que soluções vocês dariam para esses desafios?”; “Vocês acham que a arte, em especial as artes circenses, podem ajudar a provocar reflexões acerca desses desafios? Por quê?”; “De que forma o trabalho do grupo apresentado se relaciona aos demais conteúdos estudados neste capítulo?”.

Proponha uma conversa sobre essas questões antes de fazer as perguntas do **Livro do Estudante** e incentive os alunos a manifestar suas opiniões, estabelecendo nexos com o que foi estudado no decorrer desta unidade. É importante que eles continuem refletindo sobre o papel da arte na construção de um posicionamento crítico das pessoas em relação aos problemas que ocorrem nas comunidades.

Depois, lance as questões presentes no texto aos alunos. Você pode propor um debate com a turma, formando um círculo com todos os alunos e pedindo a eles que argumentem usando o que conheceram do trabalho do grupo para responder à primeira questão. Nesse momento, é interessante conversar com eles para que pensem em argumentos que possam embasar a opinião deles.

Caso você ache pertinente, também pode propor a atividade a seguir, a fim de que os alunos conheçam melhor o trabalho do grupo, antes de realizar a conversa sobre as questões apresentadas no **Livro do Estudante**.

Em 2005, o grupo participou do *XI Festival Janeiro de Grandes Espetáculos*, na cidade do Recife (PE), com o espetáculo *O vendedor de caranguejo*, e recebeu quatro prêmios, entre os quais o de melhor espetáculo infantil.

As apresentações da trupe sempre mesclam circo e reflexão, levando artistas e público a pensar sobre os problemas sociais que a juventude vive. Um exemplo disso é o espetáculo *Círculos que não se fecham... Experimento nº 1*, fruto de discussões sobre as questões da juventude, principalmente àquelas relacionadas à violência sofrida pelos jovens das periferias urbanas.

As cenas, os números circenses e as coreografias desse espetáculo levam a reflexões pessoais e coletivas sobre o motivo de existir tanta violência entre os jovens e sobre o que nos leva a conviver com ela de forma tão natural.



Paty Monteiro/Escola Pernambucana de Circo

A Trupe Circus está vinculada ao projeto de formação artístico-pedagógica de adolescentes e jovens, criado pela Escola Pernambucana de Circo. O objetivo desse projeto é inserir os jovens no mercado de trabalho artístico e educacional.

Os educadores da Escola Pernambucana de Circo acreditam que a arte constitui um canal privilegiado para a construção de identidades individuais e coletivas e possibilita novos horizontes profissionais para jovens.

➡ Depois de ter conhecido o trabalho da Trupe Circus, converse com os colegas e o professor.

- Você gostou ou não do trabalho da Trupe Circus? Por quê?
- O que você acha do modo como o circo é encarado pelos diretores da Escola Pernambucana de Circo e da Trupe Circus?
- Em sua opinião, a iniciativa de usar o circo como ponte para a transformação social é interessante? Por quê?
- De que formas você acha que é possível promover a valorização da arte do circo?

Respostas pessoais.

Mundo virtual

Para saber mais da Escola Pernambucana de Circo e da Trupe Circus, visite o site da instituição.

Disponível em: <www.escolapecirco.org.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

Sede da Escola Pernambucana de Circo, no Recife (PE). Nela, além de apresentações de espetáculos, há aulas de várias modalidades, como malabarismo, equilíbrio e acrobacia.

182 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

Sugestão de atividade complementar: Descobrindo a Trupe Circus

Após a leitura do texto, proponha uma pesquisa para que os estudantes descubram mais sobre a Trupe Circus. Solicite que pesquisem na internet outros espetáculos do repertório dessa companhia. Eles podem encontrar reportagens, textos, entrevistas, imagens e vídeos.

Organize a classe em grupos para essa atividade. Você pode visitar o site oficial da companhia e listar os espetáculos já

realizados por ela para determinar quais serão pesquisados por cada grupo. Os estudantes devem comentar o roteiro do espetáculo, quem foi o diretor e como foi realizada a montagem.

Organize a apresentação dessa pesquisa em forma de seminários, nos quais cada grupo apresenta imagens e vídeos do espetáculo pesquisado, explica sua concepção, roteiro e montagem e analisa os recursos cênicos e corporais utilizados.

Artes circenses

Palhaçaria

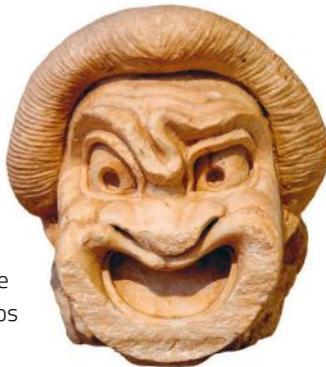
Desde a Grécia antiga (1100 a.C.-146 a.C.) havia atores que usavam máscaras engraçadas e contavam histórias para divertir os espectadores logo após a apresentação de tragédias.

Na Idade Média (476-1453), surgiram na Europa os **bobos da corte** ou **bufões**, atores que declamavam versos e faziam números de mímica e malabarismo para entreter os nobres em seus castelos.

No século XVI, nasceu na Itália a *commedia dell'arte*, uma arte teatral caracterizada por personagens exagerados, improvisação rápida e sátira de situações e costumes da sociedade. Herdeiros dos grupos nômades de teatro que se apresentavam nas quermesses durante a Idade Média, os grupos da *commedia dell'arte* não tinham um lugar fixo para se apresentar, eram itinerantes. Percorriam as cidades e os vilarejos, atuando onde houvesse público, fosse nos salões dos nobres, nas ruas, nas feiras ou nas praças.

Um dos personagens da *commedia dell'arte* era Briguella, **servo** belo e insolente, que tentava convencer a todos de sua ingenuidade. Depois de entrar em cena saltitando, deslocava-se pelo palco com passos de dança e movimentos acrobáticos. Debochado, pregava peças nos outros personagens e usava sua agilidade para escapar das confusões criadas.

Letteris Papaulakis/Shutterstock



▶ No teatro grego, a tragédia e a comédia eram os dois gêneros principais. Essa máscara, datada do século II a.C., representa a comédia.

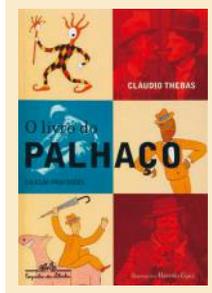
▶ **servo:** trabalhador do período da Alta Idade Média (séculos V a IX) subordinado aos grandes proprietários de terra. Os servos trabalhavam para receber moradia e suprimentos, mas, diferentemente dos escravos, não podiam ser vendidos pelos senhores feudais.



Gravura do século XVI que mostra um bobo da corte tocando flauta. Em nome do humor, os bobos da corte às vezes tinham permissão para satirizar membros da realeza.

Minha biblioteca

O livro do palhaço, de Cláudio Thebas (São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005). Nesse livro, o autor reúne entrevistas e depoimentos para narrar a trajetória dos palhaços no Brasil. Também descreve o treinamento necessário para quem deseja fazer o público morrer de rir.



UNINDO AS PONTAS < 183

Para o trabalho com este conteúdo, você pode propor aos estudantes que formem grupos de até cinco integrantes. Antes de ler o texto do livro, lance algumas questões para que eles reflitam acerca do conteúdo apresentado e que estabeleçam nexos entre o que já conhecem das artes circenses e o que estamos abordando aqui.

Nesta coleção, já falamos da *commedia dell'arte* com outro enfoque, então aqui é interessante que os alunos resgatem o que viram e criem novas relações com o assunto que estamos discutindo. Para isso, algumas perguntas que você pode pedir a eles que discutam em grupos são: "Vocês se lembram do que é a *commedia dell'arte*?"; "Quais são os principais personagens envolvidos nesse tipo de arte?"; "Qual era a função desses artistas?". Deixe que os alunos se manifestem livremente e percorra os grupos de forma a perceber quais são as ideias deles sobre as perguntas.

Esse exercício é interessante também para que você possa fazer uma avaliação diagnóstica dos estudantes a fim de trabalhar em pontos que considerar relevantes para o desenvolvimento deles e também como forma de aprimorar sua prática educativa.

Após essa conversa inicial, faça a leitura compartilhada do texto e verifique se os alunos têm dúvidas a respeito de algum termo. Incentive-os a inferir significados pelo contexto e, posteriormente e se necessário, a confirmá-los no dicionário.

Nesta dupla de páginas, continuamos o trabalho de reconhecer e apreciar artistas e grupos circenses brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional no circo. Também pretendemos identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação dessa estética, e relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Sugestão de atividade complementar: História do circo nacional

Criar um panorama da história do circo nacional por meio de seus famosos palhaços pode ser uma maneira diferente de narrar sua trajetória. Organize os estudantes em pequenos grupos e anote o nome de palhaços famosos do Brasil. Sor-

teie um palhaço para cada grupo e solicite que criem fotocollagens (montagens fotográficas) em homenagem ao palhaço designado. Ao final, monte um painel coletivo com todos os trabalhos elaborados.

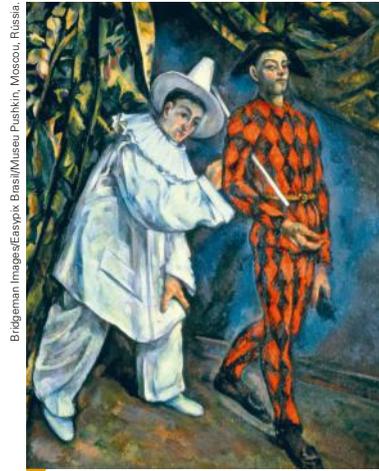
Explore as imagens com os alunos, pedindo a eles que as observem com atenção por algum tempo. Em seguida, promova questões como: “O que vocês veem nas imagens?”; “Vocês já viram personagens parecidos com esses? Onde?”; “Como esses personagens estão caracterizados? Como é o figurino deles?”; “Como vocês acham que é cada um desses personagens?”; “Que relações esses personagens têm com as artes circenses?”.

Deixe os alunos livres para expressarem suas opiniões. É possível que eles reconheçam alguns dos personagens da *commedia dell'arte*. Caso isso ocorra, comente com os alunos que muitas produções artísticas foram inspiradas na *commedia dell'arte* e que o palhaço, figura muito comum até hoje em muitos circos, tem influência desse tipo de arte.

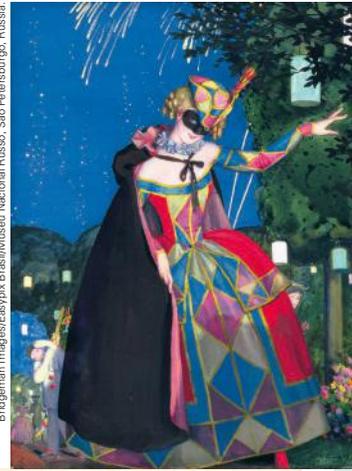
Havia também Polichinelo, personagem narigudo, barrigudo e corcunda. Vestia sempre roupas coloridas e usava um barrete na cabeça. Sua voz era esganiçada e tremida. Ele representava um serviçal pobre e muito ambicioso.

Outros personagens da *commedia dell'arte* eram Pierrô, Arlequim e Colombina. Arlequim amava Colombina, mas ela zombava de seu amor.

► **barrete:** chapéu quadrangular rígido usado por membros da Igreja como os cardeais.



▼ **Pierrô e Arlequim**, do francês Paul Cézanne (1839-1906), 1888 (óleo sobre tela, 102 cm × 81 cm).



► **Colombina**, do russo Konstantin Somov (1869-1939), 1913 (guache sobre papel, 29,3 cm × 22,5 cm).



▼ **Polichinelo**, do francês Nicolas Bonnart (1637-1718), 1680-1690 (gravura colorida em papel, 26,35 cm × 18,73 cm). Na *commedia dell'arte*, Polichinelo contracenava com Briguella.



▼ **Briguella**, do francês Maurice Sand (1823-1889), 1860 (gravura colorida em papel, 24 cm × 18 cm).

Briguella e Polichinelo deram origem a dois tipos de palhaço, o **Branco** e o **Augusto**, que muitas vezes se apresentam juntos, formando uma dupla.

O palhaço Branco é o intelectual, o inteligente. Tradicionalmente, tem rosto branco, vestimenta coberta de lantejoulas e chapéu cônico. Está sempre pronto a enganar seu parceiro, o palhaço Augusto.

O palhaço Augusto, também chamado de Tony ou vagabundo, é o bobo, o eterno perdedor, o ingênuo de boa-fé, o emotivo. Está sempre sujeito ao domínio do palhaço Branco, mas geralmente o supera, fazendo triunfar a pureza sobre a malícia, o bem sobre o mal.

A relação entre esses dois tipos de palhaço representa as relações sociais, e isso provoca a identificação do público, que em sua maioria era constituído por pessoas do povo, com o menos favorecido, o Augusto.

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Para ampliar o repertório dos alunos sobre a *commedia dell'arte* e sua relação com as artes circenses, peça a eles que, em grupos de até quatro integrantes, façam uma pesquisa, levantando informações sobre os pontos descritos a seguir:

- personagens;
- locais em que as encenações ocorriam;
- quem interpretava os personagens;
- quais eram os temas mais encenados.

Depois, peça a cada grupo que pesquise também informações sobre a origem do circo, quais são os artistas que se apresentam nos espetáculos circenses

atuais, se há participação do público, quais são os temas que os espetáculos abordam, entre outras informações.

Após as pesquisas, cada grupo deve discutir semelhanças e diferenças entre a *commedia dell'arte* e os espetáculos circenses atuais, considerando a origem do circo, a formação dos artistas que se apresentam, os temas abordados e os locais de encenação. Depois cada grupo deve criar um texto apresentando esses pontos.

Depois de pronto o texto, combine com os alunos uma data para que eles apresentem o resultado da pesquisa aos demais grupos da sala.

Além deles, existe o palhaço **Contra-Augusto**. Esse personagem ganhou notoriedade no século XX com o trio Fratellini e tem a característica de ser o equilíbrio entre a delicadeza do Branco e a agressividade do Augusto.

Foi nessa tradicional e criativa família circense que surgiu uma das primeiras duplas de palhaças mulheres, as francesas Annie Fratellini e Valérie Fratellini. Mãe e filha, as duas palhaças dedicaram sua vida ao circo e à escola de circo da família, a Academia Fratellini.



Bentrand Guay/AFP Photos/Agência France-Presse



Reprodução/©www.artcena.fr/2

Família Fratellini, [s.d.].

Valérie e Annie Fratellini, em foto de 1995.

Malabarismo

O **malabarismo** é uma arte muito antiga que consiste em manipular objetos com facilidade e agilidade usando partes do corpo. Trata-se de uma das atrações mais tradicionais do circo e exige muita concentração e habilidade dos artistas. Hoje, é possível encontrar até mesmo competições de malabarismos em que se executam movimentos complexos sem a presença de qualquer técnica de ilusionismo, apenas utilizando a habilidade de quem os executa.



Reprodução/Preleitura de Arapiraca, Alagoas.

Malabaristas fazem uso de sua atenção e destreza para manter os aros no ar sem deixá-los cair no chão ou perder o ritmo do movimento, Arapiraca (AL), 2016.

O **malabarismo** é uma prática que existe desde a Antiguidade, em diferentes civilizações. É possível encontrar imagens de malabaristas, tanto homens como mulheres, nas tumbas egípcias, na arte greco-romana, na arte celta, nas imagens indianas e até mesmo na civilização asteca. Durante a Idade Média, após o fim do império dos Césares, os artistas passaram a ocupar as ruas com seus números cômicos de malabarismo, pirofagia, dança e teatro. Eles ficaram conhecidos como saltimbancos. Mais tarde, na era contemporânea, esses artistas passaram a fazer parte das trupes circenses.

Se possível, assista com os alunos a apresentações de malabaristas, que podem ser encontradas facilmente em sites de compartilhamento de vídeos na internet. De preferência, faça uma seleção prévia dos vídeos, escolhendo diferentes tipos de malabares, para que os estudantes possam verificar a variedade de possibilidades que os malabaristas encontram para exercer sua arte.

Nesta dupla de páginas, damos prosseguimento ao trabalho, com a habilidade EF69AR24, de reconhecer e apreciar artistas e grupos circenses brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional no circo. Também trabalhamos com a habilidade EF69AR25, buscando identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação dessa estética, e com a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Acrobacias e contorcionismos também são práticas muito antigas. É possível ver imagens de pessoas praticando essas modalidades em pinturas rupestres. Essa acrobacia era uma prática diferente da atual, ou seja, era utilizada essencialmente em rituais simbólicos e sagrados. Esse aspecto mítico-ritual é confirmado por textos ou monumentos que testemunham a presença de acrobatas em cerimônias religiosas, festas sagradas e funerais. Os movimentos mais utilizados nessas acrobacias eram os de inversão do corpo e as piruetas, mas sempre ligados a um simbolismo circular.

A acrobacia é uma prática antiga não só nos países ocidentais, mas também nos países orientais, como a China, por exemplo. Os acrobatas chineses fazem parte de uma tradição de 2 mil anos e realizam suas apresentações nas ruas, usando objetos do dia a dia, como cadeiras, mesas, copos, pratos e bicicletas.

Se possível, assista com os alunos a vídeos que mostrem diferentes tipos de acrobacia, em que os artistas usam os mais diversos objetos cênicos. Na internet, você encontra facilmente diversos vídeos que mostram artistas de variadas idades fazendo acrobacias. Uma sugestão também é assistir com os alunos a vídeos sobre os acrobatas de Mirasolândia (SP), um grupo de idosos que se dedica a essa arte.

O malabarismo pode ser feito com diversos objetos, como pratos, lenços, diabolôs, bolas, entre outros, e pode ser praticado individual ou coletivamente, em padrões, estilos definidos ou livres, nos quais o próprio artista define as variações que fará. Para tanto, o malabarista precisa dominar os movimentos do seu corpo.

O diabolô é um brinquedo tradicional chinês muito antigo e bastante conhecido, composto de duas semiesferas unidas invertidas, que são giradas, movimentadas e equilibradas por um cordão preso a duas baquetas. Com ele, é possível fazer muitas manobras. Na foto, malabarista com diabolô durante apresentação em Paris, França, 2016.



Acrobacia

Os números circenses chamados de acrobacias são aqueles que envolvem movimentos de destreza corporal executados pelos acrobatas no chão ou no ar, como saltos, giros e piruetas. Elementos como trapézio, pêndulos e outros tipos de balanço bem altos são utilizados para dar às acrobacias mais emoção.

A partir do século XVIII, a acrobacia dividiu-se em três modalidades: acrobacia baixa ou de solo, alta e equestre – esta última não é tão comum atualmente.



Reprodução/Circo de Todo Mundo

A acrobacia de solo é executada pelos acrobatas sobre tapetes ou tatames, pois são tipos de solo mais seguros para a prática. Os movimentos básicos são cambalhotas, estrelas, pontes e paradas de mão. Na foto, apresentação da equipe do Circo de Todo Mundo na Casa de Cultura de Betim (MG), 2014.

A acrobacia alta é comumente realizada com trapézio ou tiras de tecido pendentes do teto, a grandes alturas. Assim como a acrobacia de solo, pode ser um número com apenas um acrobata ou com vários acrobatas ao mesmo tempo. Na foto, acrobata durante apresentação em Madri, Espanha, 2015.



Dani Pozo/AFP Photo/Agência France-Presse

Sugestão de atividade complementar: Circo coletivo

Que tal construir um grande circo coletivo? Divida a sala em grupos. Solicite a cada grupo que enumere os personagens principais de um circo (trapezista, mágico, palhaço, etc.). Depois de elencados, cada estudante fica responsável por desenhar

um desses personagens. Em seguida, as imagens devem ser recortadas e coladas em um mesmo fundo, de preferência que lembre um picadeiro.

Equilibrismo

Nascida na Antiguidade, a arte do equilibrismo é a modalidade circense em que o artista deve equilibrar objetos ou o próprio corpo em cordas, trapézios, monociclos, etc.

Frank Hoensch/Getty Images



Os equilibristas realizam performances que envolvem concentração e controle preciso dos movimentos corporais. Na foto, equilibristas do Circo Nacional da China durante show em Berlim, Alemanha, 2016.



Saiba mais

Você já ouviu falar em *slackline*? Esse é um esporte de equilíbrio praticado sobre uma fita estreita e flexível de náilon ou de poliéster, com duas extremidades, cada uma presa a um ponto. O movimento do praticante sobre a fita gera impulsos, possibilitando manobras. O *slackline* teve origem nos Estados Unidos, na década de 1980, e sua prática trabalha resistência física, concentração e consciência corporal.



Edison Graciosa/Pulser Images

Praticante de *slackline*, São Paulo (SP), 2015.

Pesquise

Que tal fazer uma pesquisa sobre artistas circenses brasileiros?

- 1 Forme um grupo com mais quatro colegas e façam uma busca por artistas ou grupos brasileiros de circo.
- 2 Escolham um deles e reúnam informações sobre sua atuação. Procurem descobrir, por exemplo, onde se apresenta ou apresentava e que tipo de manifestações artísticas circenses realiza ou realizava.
- 3 Busquem imagens e vídeos representativos do trabalho dos artistas para apresentar à turma.
- 4 Organizem as informações e imagens que encontraram, pensem em quais são mais relevantes para compartilhar com a turma e preparem uma apresentação. Se possível, utilizem recursos como cartazes ou *slides* para complementar a fala de vocês.
- 5 Em uma data combinada com o professor, apresentem o trabalho para a turma.

UNINDO AS PONTAS < 187

Peça aos alunos que observem as imagens e pergunte a eles: “O que vocês veem nas fotos?”; “O que as pessoas aparecem fazendo nelas?”; “Você já viu alguém fazendo essas atividades? Onde?”. Deixe que eles se expressem sobre as imagens e aproveite para verificar o que eles sabem sobre equilibrismo. Depois, faça a leitura compartilhada do texto e pergunte: “Vocês já viram outros tipos de equilibrismo com objetos diferentes de pratos? Que objetos eram usados?”.

Se possível, assista com os alunos a vídeos de apresentações de equilibristas, para que eles possam identificar as diferentes possibilidades relacionadas a essa prática.

Pesquise

Para o trabalho com o boxe **Pesquise**, oriente os alunos a buscar informações em fontes confiáveis da internet, como páginas oficiais dos artistas ou grupos de teatro escolhidos por eles. No dia da apresentação, reserve os equipamentos necessários, caso os alunos decidam por apresentar *slides*. É interessante também que eles tragam para a sala de aula vídeos de apresentações do artista ou grupo escolhido para compartilhar com a turma e conversar sobre que aspectos mais chamaram a atenção deles.

Se achar pertinente, comente com os alunos sobre Os Trapalhões. Uma grande homenagem ao circo nacional foi realizada pelo grupo com o filme *Os Saltimbancos Trapalhões*, de 1981. De origem circense, Renato Aragão – Didi – e Dedé Santana constroem com seus parceiros Mussum e Zacarias uma livre adaptação do conto “Os músicos de Bremen”, dos irmãos Grimm. No filme é possível identificar o caráter mambembe da trupe e outras características dos pequenos circos itinerantes. Se achar interessante, apresente a música “Piruetas”, composta especialmente para o filme por Chico Buarque de Holanda.

Finalizando esta seção, continuamos o trabalho com a habilidade EF69AR24, pois buscamos reconhecer e apreciar artistas e grupos circenses brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional no circo. Também continuamos o trabalho com a habilidade EF69AR25, pois pretendemos identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação dessa estética, e a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Material Digital



A Sequência Didática 3 “Circo: uma arte do presente”, do 4º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

**Habilidades da BNCC
(p. 188-191)****Artes visuais**Contextos e práticas
(EF69AR03)**Artes integradas**Processos de criação
(EF69AR32)Arte e tecnologia
(EF69AR35)

Esta atividade é uma proposta de projeto coletivo, na qual os estudantes de cada grupo devem desempenhar funções e estabelecer e realizar tarefas de acordo com suas preferências e aptidões.

Na **Etapa 1**, incentive os estudantes a formar grupos heterogêneos para a realização da atividade, nos quais as diferentes competências e os diferentes conhecimentos de cada integrante possam ser valorizados, colaborando na realização da atividade.

Para o planejamento e a realização da proposta e montagem de um espetáculo de circo, você pode realizar atividades e experimentações para que os estudantes pratiquem as artes circenses. Propomos aqui atividades que vão estimular a criatividade e a consciência corporal.

Antes de iniciar, é importante fazer aquecimentos e alongamentos com os estudantes. Se possível, realize algumas das experimentações em conjunto com o professor de Educação Física.

Promova exercícios de consciência corporal a fim de que os estudantes encontrem os pontos de equilíbrio, recurso necessário para realizar atividades circenses, como o malabarismo. Os exercícios a seguir podem ser realizados na sala de aula, livre de cadeiras, no pátio ou na quadra. É necessário que seja um espaço em que os estudantes não se sintam inibidos de realizar as atividades propostas.

Antes de começar a fazer os exercícios, é muito importante reconhecer o espaço em que vamos trabalhar. Solicite aos estudantes que, neste primeiro momento, observem o ambiente com atenção. Por exemplo:

ENTRELAÇANDO AS ARTES

Artes circenses

No decorrer desta unidade, refletimos sobre a questão **A arte pode transformar uma comunidade?**

Você pôde perceber que o teatro, a música e o circo são capazes de expressar nossos sentimentos, pensamentos, críticas sociais e, assim, contribuir para mudanças de atitudes. Descobriu que o circo diverte, traz alegria, emociona e reúne vários talentos e *performances* em um único espetáculo. Conheceu a Trupe Circus que, além de entusiasmar o público, oferece aos jovens oportunidades de realizar atividades culturais e os ajuda a pensar sobre os problemas da sociedade em que vivemos.

Com base no que você aprendeu e inspirado pelas discussões que fez nesta unidade, que tal preparar uma apresentação de circo com uma narrativa que possa entreter o público e fazê-lo refletir sobre alguma questão social? Para realizar esse trabalho, considere as etapas descritas a seguir.

Etapa 1

Montagem dos grupos e escolha do tema

- 1 Forme um grupo com mais cinco ou seis colegas.
- 2 Juntos, escolham um tema a partir do qual escreverão uma história. Pode ser um problema social presente na comunidade de vocês, por exemplo.
- 3 Escrevam a história, uma narrativa simples, com começo, meio e fim, que servirá de roteiro para o espetáculo. Também escolham um nome para o espetáculo.

Etapa 2

Definição dos números circenses

- 1 Quando a narrativa estiver finalizada, decidam que números circenses vão compor a apresentação. Podem fazer parte do espetáculo números de palhaçaria, malabarismo, acrobacia e equilíbrio.

Reprodução/Cortesia Companhia Laguz Circo



Palhaços da Companhia Laguz Circo, Fortaleza (CE), 2018.

188 > UNIDADE 2 • A arte pode transformar uma comunidade?

“Como é o piso?”; “A luz do Sol entra pela janela?”; “Que sons preenchem o ambiente?”; “Quais são os móveis que ocupam o espaço?”.

- **Deitar no chão:** Os estudantes devem procurar um espaço no chão e se deitar com a barriga para cima, de olhos fechados. Diga que, procurando afastar todos os pensamentos cotidianos, voltem a concentração para o contato do corpo com o chão: o contraste entre a temperatura corporal e a do piso, possíveis dores que sejam atenuadas ou acentuadas nessa posição, as partes do corpo que fazem maior pressão no chão, etc.

- **Espreguçar:** Ainda deitados, peça que se espreguicem da forma como quiserem. É importante procurar mexer diferentes músculos, especialmente os do rosto, mas os movimentos devem ser feitos de acordo com as necessidades que cada um venha a sentir do corpo.
- **Micromovimentos:** Solicite que sintam cada dedo dos pés, o tornozelo, as panturrilhas, os joelhos, o quadril, a barriga, o peito, as axilas, os braços, os antebraços, os cotovelos, os dedos das mãos, o pescoço e a cabeça. Neste momento, devem experimentar produzir micromovimentos em cada uma

- 2> A distribuição entre os integrantes do grupo deve ser feita de acordo com as preferências e aptidões de cada um. Atenção: lembrem-se de que os exercícios de acrobacia e de equilíbrio devem ser feitos com a supervisão do professor, a fim de evitar acidentes.

Etapa 3

Ensaios

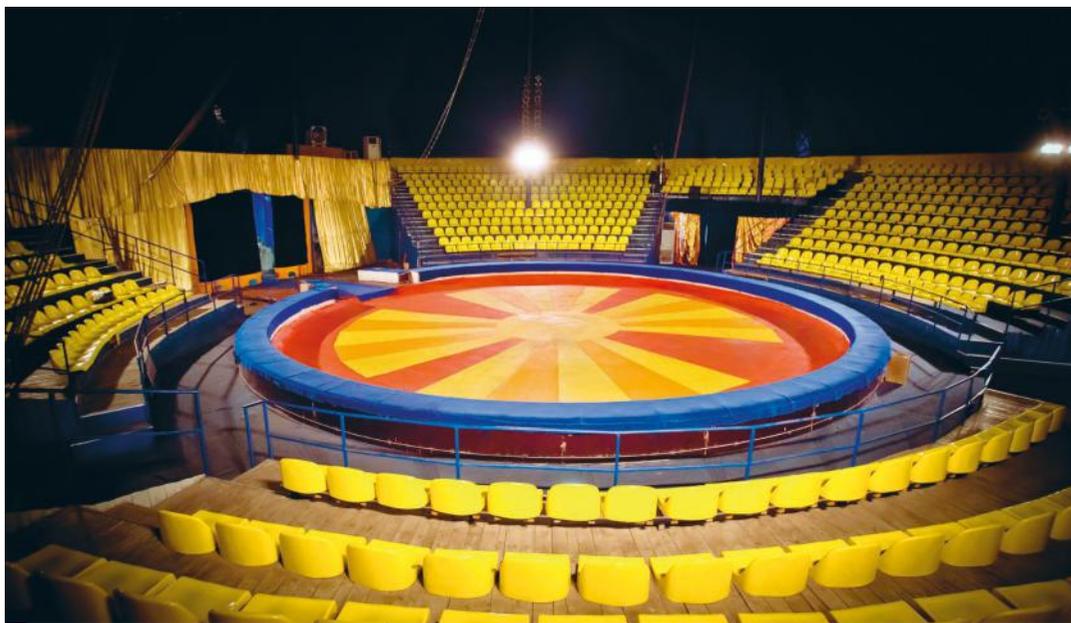
- 1> Com os números que serão apresentados já definidos, combinem alguns dias para ensaiar.
- 2> A cada ensaio, pratiquem os números circenses que serão apresentados e tentem aprimorar as *performances*.

Etapa 4

Cenário

A cenografia é um elemento fundamental para o circo. Com a ajuda de objetos cenográficos, é possível transportar os espectadores a outros tempos e lugares. Para que você e seu grupo produzam um cenário para o espetáculo que estão preparando, leiam as orientações:

- 1> Pensem na história que vão narrar, considerando as seguintes questões:
 - Quando e onde ela acontece?
 - O que é necessário para situar a plateia no tempo e no local dessa narrativa?
 - Se não houver um lugar ou época específicos, qual será a identidade visual da apresentação?
- 2> Que objetos podem caracterizar o circo e a história a ser contada? Façam uma lista desses objetos. Vocês podem usar objetos já prontos, como relógios, telefones, cortinas, ou pensar em produzir elementos com materiais recicláveis, por exemplo, papelão, caixas, latas, etc.



O picadeiro é a área central e circular de um circo, reservada às apresentações dos artistas.

▼
mir novamente o apoio dos calcanhares. Faça com que repitam esses movimentos algumas vezes, procurando perceber qual é o ponto de equilíbrio do corpo. Oriente os estudantes a encontrar o eixo de equilíbrio antes de realizar malabarismos.

Para a elaboração da narrativa, na **Etapa 2**, deixe-os livres durante a criação das histórias e dos personagens. É importante estimular a autonomia dos estudantes em relação à proposta criativa em Arte. É fundamental que elaborem um cronograma de atividades e que tenham bastante tempo para realizar os ensaios.

Na **Etapa 4**, auxilie-os caso venham a ter alguma dificuldade em buscar materiais para a construção do cenário.

Sugira que usem e confeccionem objetos de cena e adereços que possam valorizar os movimentos e os gestos e criem efeitos visuais interessantes. Por exemplo, fitas de tecido ou papel, guarda-chuvas, bambolês, etc. Peça que observem fotos e vídeos de espetáculos de circo para se inspirarem.

▶ dessas partes do corpo, procurando mexer cada uma de forma isolada. Mas também é importante se concentrarem e perceberem o movimento interno do próprio corpo. A intenção é perceberem que, mesmo quando estamos aparentemente parados, o corpo está ativo, produzindo movimentos quase imperceptíveis (do sangue circulando, do coração batendo, dos pulmões se expandindo para a respiração, etc.). A percepção de cada parte do corpo, mesmo sem movimento aparente, é o objetivo desse exercício. E essa sensação do movimento interno constante deve permear os exercícios. Depois, é hora de

se levantar. Oriente-os a fazê-lo com calma, ficando primeiro sentados e, depois, em pé.

- **Encontrar o eixo de equilíbrio:** Uma vez de pé, solicite que procurem manter os pés paralelos na direção do quadril (nem muito afastados, nem muito próximos), com o dedão na linha do joelho, apontando para a frente. Oriente os alunos para que prestem atenção nos três principais pontos de apoio dos pés sobre o chão: dedão, dedinho e calcanhar. Com o olhar em direção ao horizonte, os estudantes vão experimentar deixar o peso do corpo se deslocar para a frente e, em seguida, assu-

Para a **Etapa 6**, certifique-se de que os grupos estejam organizados e com seus projetos elaborados antes de realizar as apresentações.

Nesta seção, por meio da atividade proposta, temos como foco continuar a desenvolver a habilidade EF69AR03, ao propor que os alunos produzam um cartaz para a apresentação circense, analisando as situações em que as artes visuais se integram a outras linguagens, como a do circo. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR32, ao analisar e explorar as relações processuais entre as diversas linguagens artísticas, e a habilidade EF69AR35, ao manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para o registro e o compartilhamento das apresentações, de modo reflexivo e ético.

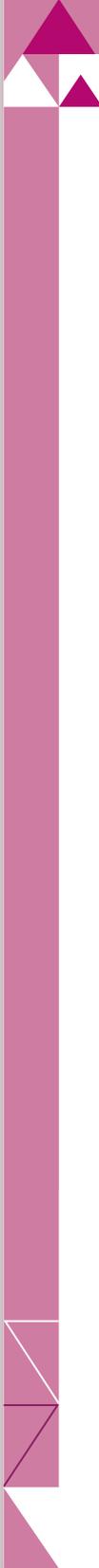
Fio da meada

Resgate com a turma a lista de tópicos de estudos que vêm sendo apresentados no **Livro do Estudante** desde a introdução da unidade, bem como os possíveis tópicos levantados pelos próprios estudantes, para que avaliem se foram integralmente concretizados e pensem em eventuais aprimoramentos. Atente também à retomada dos conteúdos relativos às linguagens do teatro e da música e aos aspectos envolvidos em criações artísticas.

Organize os estudantes em grupos para que discutam as questões. Circule pela sala acompanhando as discussões e incentivando-os a retomar as anotações e os portfólios quando julgarem necessário.

Ainda em grupos, em **É hora de retomar o portfólio**, proponha a discussão das questões antes de eles elaborarem suas reflexões individuais. Essa troca coletiva estimula os alunos a rever os conteúdos e a comparar visões, impressões, leituras e hipóteses.

Acompanhe as discussões, incentivando os estudantes a retomar as anotações e os portfólios, a anotar os aspectos mais relevantes que gostariam de tratar em suas produções escritas individuais e também a anotar ideias que surgirem a partir da conversa com os colegas.



Etapa 5

Figurino

- 1) Pensem novamente na apresentação e como imaginam a caracterização dos personagens:
 - Quem são os personagens ou quais são os números que cada um apresentará?
 - De que forma eles podem ser caracterizados?
- 2) Decidam se usarão figurinos prontos ou vocês os produzirão. Vocês também podem mesclar peças prontas com outras feitas pelos integrantes do grupo usando materiais diversos, como tecidos, algodão, perucas, maquiagem, etc.
- 3) Para auxiliá-los nesta etapa de criação do figurino e da maquiagem dos personagens, vocês podem fazer croquis, esboços de como imaginam que deva ser a composição do figurino. Busquem imagens na internet ou em revistas, façam colagens ou desenhem os figurinos dos personagens para ter uma ideia de como serão.
- 4) Depois de tudo planejado, mãos à obra! Organizem os materiais necessários e confeccionem as peças.



Croquis de figurino da Escola de Bufões, Rio de Janeiro (RJ), 1991.

Samuel Abrantes/Arquivo do Figurinista

Etapa 6

Apresentação

- 1) Façam um último ensaio do espetáculo com todos os elementos do cenário e do figurino.
- 2) Combinem com o professor e os demais grupos a data da apresentação do espetáculo.
- 3) Vocês podem criar cartazes convidando outras turmas da escola e seus familiares para assistirem ao espetáculo. No cartaz, deve constar:
 - nome de sua companhia de circo;
 - nome do espetáculo;
 - data;
 - local;
 - horário.
- 4) Colem fotos ou façam desenhos para ilustrar o cartaz e deixá-lo bem atraente.



Cartaz do espetáculo *Círculos que não se fecham... Experimento nº 1*, da Trupe Circus, 2011.

Claudio Lira/Escola Pernambuco de Circo

É importante destacar que, nos textos individuais, os alunos não precisam necessariamente incorporar as visões de seus colegas. É interessante que eles percebam, no entanto, que conversar com outros estudantes e ouvir opiniões diferentes pode ajudá-los a ter mais clareza no 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 que o professor observe o desenvolvimento dos alunos em relação às habilidades traba-

lhadas. Além disso, especialmente durante o trabalho de realização do produto final do projeto, é fundamental que o professor obtenha indícios de como os alunos estão se desenvolvendo em relação à construção das competências.

Nossa sugestão é trabalhar com observáveis, levantando indícios do desenvolvimento das aprendizagens ao observar e registrar a conduta dos alunos durante o trabalho final. Em relação aos conteúdos específicos das linguagens artísticas abordadas nos dois capítulos da unidade, você pode retomar os observá-

Etapa 7

Registro

Escolham um ou mais integrantes do grupo para ficarem responsáveis pelo registro do espetáculo. Para isso, é possível 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.

Etapa 8

Troca de ideias

- Depois da apresentação do espetáculo, combinem um dia para analisar a apresentação com toda a turma.
- No dia combinado, reúnam os registros feitos. Observem as fotos, assistam à filmagem e promovam uma grande discussão para analisar o resultado dos trabalhos e seus desdobramentos.
- Vocês podem publicar as fotos das apresentações no *site* da escola ou produzir um jornal impresso sobre o espetáculo e distribuí-los para a comunidade escolar.

Fio da meada

O que vimos

No decorrer desta unidade, vimos que a arte pode transformar um grupo ou uma comunidade por meio da reflexão, da apresentação teatral e musical e do espetáculo circense.

Ao final do projeto estudamos que:

- o circo construiu suas tradições artísticas ao longo do tempo, passando por diversas épocas e culturas;
- as artes circenses eram tradicionalmente transmitidas oralmente e no âmbito familiar, mas atualmente também são ensinadas em escolas de circo;
- o novo circo é um movimento que diz respeito a uma série de mudanças pelas quais a arte circense passou ao longo do século XX, trazendo novas tendências ao circo, como a incorporação de elementos cênicos e a não utilização de animais nos espetáculos;
- o circo social permite que a arte circense seja um instrumento de transformação social pelo aprendizado de técnicas e também pela reflexão sobre os problemas sociais de um grupo ou de uma comunidade;
- a arte pode transformar uma comunidade!

É hora de retomar o portfólio

Analise a trajetória que você percorreu estudando o conteúdo desta unidade e pense no que aprendeu. Faça um registro de sua análise anotando tudo o que você descobriu e coloque-o no portfólio.

Você pode usar as seguintes questões para direcionar sua reflexão:

- 1▶ Depois do que você estudou nesta unidade, seu conhecimento sobre as artes integradas mudou?
- 2▶ Como foi sua relação com os colegas nas produções coletivas?
- 3▶ Você acha que conseguiu realizar bem sua *performance*?
- 4▶ Quais foram suas maiores dificuldades no projeto? Como você lidou com elas?

Puxando outros fios

Vimos que a arte pode transformar uma comunidade e promover o diálogo acerca dos problemas sociais de um grupo. Percebemos que o resgate da música afro-brasileira é capaz de valorizar nossas raízes culturais e que as artes circenses podem ser um instrumento de transformação social para os jovens. A arte pode mobilizar mudanças de muitas outras maneiras. Continue a pesquisar, a criar e a fazer novas descobertas.

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.

- ▶ veis 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 foram mobilizados para a pesquisa e a produção do trabalho proposto no fechamento?
 - Os alunos utilizam os próprios repertórios em relação aos conteúdos apresentados neste fechamento para conceber seus trabalhos?
 - Eles expressam suas visões sobre as expressões artísticas e a reflexão sobre as transformações que a arte pode causar em uma comunidade 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 pergunta central da unidade?
Neste momento, lembre-se de que a proposta de produto final apresentada nesta unidade é apenas um caminho possível ▶

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: Lettura, 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 978-850819134-5



9 788508 191345