

Eliana Pougy
André Vilela

MANUAL DO
PROFESSOR

TELÁRIS

Ensino Fundamental - Anos Finais

ARTE

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE

9

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

9



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. Morais, 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: WS Estúdio

Iconografia: Sílvio Kligin (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: Roberta Carvalho/Acervo da artista

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, 9º ano : ensino fundamental, anos finais /
Eliana Pougy, André Vilela. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática,
2018.

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN: 978-85-08-19135-2 (aluno)
ISBN: 978-85-08-19136-9 (professor)

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

2018-0082 CDD: 372.5

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB - 8/010142

2018

Código da obra CL 713513

CAE 631622 (AL) / 631623 (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 alerta sobre o meio ambiente?	8
Capítulo 1: Arte e sustentabilidade.....	14
Capítulo 2: Arte e manchas urbanas.....	52
Unidade 2 – A arte pode tornar estranho o que é familiar?	98
Capítulo 3: Arte e estranhamento	104
Capítulo 4: Arte e natureza	140

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

9º ano				
Unidade 1 – A arte alerta sobre o meio ambiente?				
	Introdução	Capítulo 1	Capítulo 2	Unindo as pontas
Conteúdos	Relação com o planeta Arte e problemas ambientais	Música experimental Sustentabilidade Instrumentos musicais feitos de objetos reutilizáveis Elementos da linguagem musical – textura, organologia (instrumentos musicais), melodia, ritmo, notação musical tradicional História da música – futurismo, música experimental Arte visual ecológica Teatro de bonecos Livro de papelão reciclado	Dança contemporânea Relação com as manchas urbanas Elementos da dança – teoria de Rudolf Laban (formas corporais, áreas espaciais, fatores do movimento, tempo, peso, direção, fluxo, notação do movimento) História da dança – do moderno ao contemporâneo <i>Design</i> sustentável Arte visual ecológica Videodança Dança e internet	Escultura social Arte ampliada
Artistas	Sá e Guarabyra – Rio de Janeiro e Bahia Giselda Fernandes – Rio de Janeiro	Grupo Vida Seca – Goiás John Cage – EUA Walter Smetak – Suíça Jorge Antunes – Rio de Janeiro Henrique Oliveira – São Paulo Vik Muniz – São Paulo Téspis Cia. de Teatro – Santa Catarina Coletivo Eloisa Cartonera – Argentina	Eduardo Severino Cia. de Dança – Rio Grande do Sul Rudolf Laban – Hungria Nido Campolongo – São Paulo Frans Krajcberg – Polônia Merce Cunningham – EUA Lali Krotoszynski – São Paulo	Joseph Beuys – Alemanha
Procedimentos	Jogos musicais Exercícios de dança	Experimentações musicais Construção de instrumentos musicais Criação e apresentação de música Texto crítico Pesquisas Registro	Exercícios de dança Experimentações em artes visuais e audiovisuais Criação e apresentação de coreografia Texto crítico Pesquisas Registro	Criação e produção de ação artística Pesquisas Registro
Objetos de conhecimento e habilidades	Dança Contextos e práticas: (EF69AR09) Elementos da linguagem: (EF69AR10) Processos de criação: (EF69AR12) Música Contextos e práticas: (EF69AR16); (EF69AR19) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01) Materialidades: (EF69AR05) Música Contextos e práticas: (EF69AR16); (EF69AR17); (EF69AR18); (EF69AR19) Elementos da Linguagem: (EF69AR20) Materialidades: (EF69AR21) Notação e registro musical: (EF69AR22) Processos de criação: (EF69AR23) Teatro Contextos e práticas: (EF69AR24); (EF69AR25) Elementos da linguagem: (EF69AR26) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Processos de criação: (EF69AR32)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR01); (EF69AR02) Materialidades: (EF69AR05) Processos de criação: (EF69AR06) Sistemas de linguagem: (EF69AR08) Dança Contextos e práticas: (EF69AR09) Elementos da linguagem: (EF69AR10); (EF69AR11) Processos de criação: (EF69AR12); (EF69AR14); (EF69AR15) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Processos de criação: (EF69AR32) Arte e tecnologia: (EF69AR35)	Artes visuais Contextos e práticas: (EF69AR03) Materialidades: (EF69AR05) Artes integradas Contextos e práticas: (EF69AR31) Processos de criação: (EF69AR32)

Unidade 2 – A arte pode tornar estranho o que é familiar?

	Introdução	Capítulo 3	Capítulo 4	Unindo as pontas
Conteúdos	Relação com a vida Arte e estranhamento Arte e esperança	Teatro do Absurdo Estranhamento Incomunicabilidade, anti-heroísmo, pausas e silêncios Jogos teatrais Leitura dramatizada História do teatro do século XX – teatro expressionista, futurista, épico Música minimalista Dança e teatro Teatro e tecnologia	<i>Land art</i> Relação com a natureza Elementos da linguagem visual – cor-pigmento e cor-luz, cores terciárias, contraste e harmonia Arte Conceitual, instalação, arte efêmera, <i>site specific</i> , arte ecológica História das artes visuais – relação entre natureza e arte (Romantismo, Realismo, Impressionismo, Simbolismo, Cubismo, Expressionismo abstrato, Arte bruta, Arte <i>Povera</i>) Fotografia	Videoarte Filme documentário
Artistas	Samuel Beckett – Irlanda	Grupo Garagem 21 – São Paulo Samuel Beckett – Irlanda Philip Glass – EUA Mariana Muniz – Pernambuco Leonel Moura – Portugal	Nils-Udo – Alemanha Jorge Menna Barreto – São Paulo Henrique Oliveira – São Paulo	Yann Arthus-Bertrand – França Nam June Paik – Coreia do Sul
Procedimentos	Jogo teatral Experimentação com arte visual Debate Registro	Jogos teatrais Leitura dramatizada Criação de texto dramático Criação de encenação de Teatro do Absurdo Texto crítico Pesquisas Registro	Exercícios de arte visual Produção de uma câmara escura Criação, produção, registro fotográfico e exposição de uma obra de <i>Land art</i> Texto crítico Pesquisas Registro	Criação de documentário/ videoarte Pesquisas Registro
Objetos de conhecimento e habilidades	Artes visuais Contextos e práticas: [EF69AR01] Elementos da linguagem: [EF69AR04] Materialidades: [EF69AR05] Processos de criação: [EF69AR06] Teatro Contextos e práticas: [EF69AR25] Processos de criação: [EF69AR29] Artes integradas Contextos e práticas: [EF69AR31]	Artes visuais Contextos e práticas: [EF69AR02] Dança Contextos e práticas: [EF69AR09] Elementos da linguagem: [EF69AR10] Música Contextos e práticas: [EF69AR16]; [EF69AR17] Teatro Contextos e práticas: [EF69AR24]; [EF69AR25] Elementos da linguagem: [EF69AR26] Processos de criação: [EF69AR27]; [EF69AR28]; [EF69AR29]; [EF69AR30] Artes integradas Arte e tecnologia: [EF69AR35]	Artes visuais Contextos e práticas: [EF69AR01]; [EF69AR02] Elementos da linguagem: [EF69AR04] Materialidades: [EF69AR05] Processos de criação: [EF69AR06]; [EF69AR07] Sistemas da linguagem: [EF69AR08]	Artes visuais Contextos e práticas: [EF69AR03] Materialidades: [EF69AR05] Artes integradas Contextos e práticas: [EF69AR31] Processos de criação: [EF69AR32] Matrizes estéticas e culturais: [EF69AR33] 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 camisetas 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, Micheliney. Afinal, o que é arte contemporânea? *Revista Continuum*, mar.-abr., 2009. Disponível em: <<http://old-portalic.icnetworks.org/materiacontinuum/marco-abril-2009-afinal-o-que-e-arte-contemporanea/>>. Acesso em: 7 set. 2018.

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

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

I Visitas culturais

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

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

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

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

Preparando a visita

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

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

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

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

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

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

Durante a visita

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

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

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

Depois da visita

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

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

posta fazendo um bom aproveitamento do entusiasmo da turma.

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

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

IV. Avaliação

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

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

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

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

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

I Sugestão de roteiros de avaliação

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

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

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

Consciência do percurso em relação aos processos vivenciados nas aulas

Indicador

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

Perguntas orientadoras

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

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

Pesquisa pessoal e ampliação de repertório

Indicador

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

Perguntas orientadoras

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

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

Construção de sua postura de aluno na escola

Indicador

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

Perguntas orientadoras

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

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

Troca de experiências e participação em uma situação de partilha

Indicador

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

Perguntas orientadoras

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

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

Produção artística e aprimoramento técnico

Indicador

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

Perguntas orientadoras

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

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

Ampliação de repertório

Indicador

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

Perguntas orientadoras

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

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

Participação e envolvimento

Indicador

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

Perguntas orientadoras

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

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

Avaliação das sequências didáticas do Livro do Estudante

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

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

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

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

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

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

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

Avaliação inicial

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

Avaliação processual

Antes da sequência didática

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

Durante a sequência didática

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

Depois da sequência didática

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

Avaliação final para o professor

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

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

Avaliação do produto final do Projeto de Trabalho

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

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

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

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

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

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

V. Estrutura da coleção

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I Abertura da unidade

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

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



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

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

I Capítulos

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

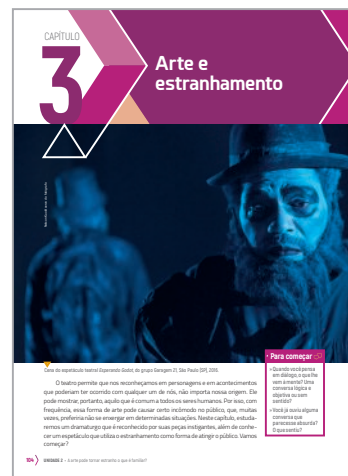
Ainda que a Abordagem Triangular seja voltada para o ensino das artes visuais e não oriente uma ordem ou sequência didática específica de organização dos vértices do triângulo, esta coleção se apropria dessa proposta para o ensino de todas as linguagens.

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

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

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

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



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



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

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



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



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

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	—	0:12
2	p. 15, 16, 19	“Tupatutu”	Compositor: Grupo Vida Seca. Intérpretes: Grupo Vida Seca. In: VIDA Seca. <i>Som de sucata</i> . Goiânia: Novomundo, 2008. 1 CD. Faixa 3.	3:04
3	p. 23	“Tijolinhos, material de construção [Audição espontânea do silêncio, violão eólico]”	Compositor: Walter Smetak. Intérprete: Walter Smetak. In: SMETAK, Walter. <i>Smetak</i> . [S.l.] Philips Records, 1974. 1 vinil. Faixa 1.	2:25
4	p. 24	Podcast: Exemplo de melodia (“Asa branca”)	Compositor: Humberto Teixeira. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: GONZAGA, Luiz. <i>Asa Branca</i> . [S.l.]: Entertain Me Europe LTD, 2014. 1 CD. Faixa 1.	2:29
5	p. 25	Podcast: Exemplo de monofonia (“Tantum ergo sacramentum”)	Intérprete: Mignarda. In: MIGNARDA. <i>Tantum ergo sacramentum – Single</i> . Mignarda, 2011. 1 CD.	1:40
6	p. 25	Podcast: Exemplo de polifonia (“Miserere”)	Compositor: Josquin des Prez. Intérprete: Hilliard Ensemble & Paul Hillier. In: FRANCO-Flemish Masterworks. <i>Miserere</i> . [S.l.]: Warner Classics, 2012. 4 CDs. Faixa 9 [CD 4].	2:10
7	p. 25	Podcast: Exemplo de homofonia (“Gracias a la vida”)	Compositora: Violeta Parra. Intérprete: Violeta Parra. In: VÁRIOS artistas. <i>Las 100 Mejores del Folklore Chileno</i> (Volumen 3). Chile: ARCI Music, 2018. 1 CD. Faixa 20.	4:53
8	p. 26	Podcast: Instrumentos de corda	—	0:47
9	p. 27	Podcast: Instrumentos de madeira	—	1:07
10	p. 28	Podcast: Instrumentos de metal	—	0:48
11	p. 28	Podcast: Instrumentos de percussão	—	0:55
12	p. 29	Podcast: Instrumentos de teclas	—	0:54
13	p. 29	“Symphony n. 5 in C minor, Op. 67”	Compositor: Ludwig van Beethoven. Intérprete: European Archive. In: EUROPEAN Archive. <i>Symphony n. 5 in C minor, Op. 67. I – Allegro com brio</i> .	7:16
14	p. 32	Podcast: Exemplos de ritmos	—	1:36
15	p. 34	“Rua 57”	Compositor: Grupo Vida Seca. Intérprete: Grupo Vida Seca. In: VIDA Seca. <i>Rua 57, nº 60</i> . 2015. 1 CD. Faixa 1.	2:58
16	p. 36	Podcast: Exemplo de música eletrônica	—	2:24
17	p. 36	“I. Sonata nº 1”	Compositores: John Cage e Aleck Karis. Intérprete: John Cage. In: CAGE, John. <i>Sonatas and Interludes for Prepared Piano. I. Sonata nº 1</i> . [S.l.]: Bridge Records, 1998. 2 CDs. Faixa 1 (CD 1).	2:57
18	p. 37	“Sinfonia das Diretas”	Compositor: Jorge Antunes. In: ANTUNES, Jorge. <i>Sinfonia das Diretas. Sinfonia das Diretas</i> . Brasília: Sistrum Edições Musicais, 2006. 1 CD.	6:59
19	p. 39	“Nós”	Compositores: Hermeto Pascoal e Aline Morena. Intérpretes: Hermeto Pascoal e Aline Morena. In: PASCOAL, Hermeto; MORENA, Aline. <i>Chimarrão com rapadura. Nós</i> . São Paulo: Tratore, 2009. 1 DVD. Faixa 14.	4:19
20	p. 131	“Einstein on the Beach: Knee 1”	Compositor: Philip Glass e Robert Wilson. In: GLASS, Philip. <i>Einstein on the Beach. Einstein on the Beach</i> . [S.l.]: Orange Mountain Music, 2013. 1 CD. Faixa 1.	8:02
21	p. 131	“Days and Nights in Rocinha”	Compositor: Philip Glass. In: GLASS, Philip. <i>From the Philip Glass Recording Archive, Vol. II: Orchestral Music. Days and Nights in Rocinha</i> . [S.l.]: Orange Mountain Music, 2007. 1 CD. Faixa 1.	3:46

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	Luteria e criação de instrumentos não convencionais	Música	Materialidades Processos de criação	(EF69AR21) (EF69AR23)
Unidade 1, Capítulo 2	Estudo do movimento	Dança	Elementos da linguagem	(EF69AR10) (EF69AR11)
Unidade 2, Capítulo 3	Teatro do Absurdo	Teatro	Contextos e práticas	(EF69AR24) (EF69AR25)
Unidade 2, Capítulo 4	A câmara escura	Artes integradas	Arte e tecnologia	(EF69AR35)

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

9

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 Scuff Marques (coord.),
Rosângela Muricy (coord.), Ana Maria Herrera, Ana Paula C. Malfa,
Brenda T. M. Morais, Célia Carvalho, Flávia S. Venezo,
Gabriela M. Andrade, Heloisa Schiavo, Luís M. Boa Nova,
Patrícia Cordeiro, Rita de Cássia C. Queiroz, Sueli Bossi,
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 Kligin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.),
Thaísi Albarracin Lima (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 e
Claudia Rodrigues (analista adm.)

Tratamento de imagem: Cesar Wolf, Fernanda Crevin

Ilustrações: Aidacass, Aline Sentone

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

Foto de capa: Roberta Carvalho/Acervo da artista

Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.

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

Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902

Tel.: 4003-3061

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pougy, Eliana
Teláris arte, 9º ano : ensino fundamental, anos finais /
Eliana Pougy, André Vilela. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática,
2018.

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN: 978-85-08-19135-2 (aluno)
ISBN: 978-85-08-19136-9 (professor)

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

2018-0082 CDD: 372.5

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB - 8/010142

2018

Código da obra CL 713513

CAE 631622 (AL) / 631623 (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 alerta sobre o meio ambiente?

As questões ambientais e a preocupação com a natureza fazem parte do nosso cotidiano. Os artistas também refletem sobre isso e expressam suas ideias e sentimentos por meio de suas obras. Nesta unidade, buscaremos responder à pergunta experimentada nesta abertura e veremos como a arte pode nos fazer respirar novas atmosferas em relação à natureza.

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

- 1) Você conhece os problemas ambientais que afetam a região onde vive? Quais são eles?
- 2) Será que a arte pode nos fazer pensar sobre o meio ambiente? De que forma?
- 3) Você já assistiu a espetáculos de dança ou música que falam sobre questões ambientais? Como foi essa experiência?

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 sustentabilidade



— **Para conhecer**

— **Para refletir**

— **Para experimentar**

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 natureza na arte



UNIDADE 1

REPERTÓRIO CULTURAL

Jorge Menna Barreto



Ampliando o repertório cultural

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

Conexões

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

UNIDADE 1

CONEXÕES


Arte e tecnologia



UNIDADE 1

FAZENDO ARTE

Montagem de grupo



Fazendo arte

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

UNINDO AS PONTAS

A arte alerta sobre o meio ambiente?

As obras de arte podem ser uma poderosa ferramenta para alertar sobre o meio ambiente e promover mudanças de comportamento. Neste capítulo, você vai conhecer algumas obras de arte que abordam esse tema e refletir sobre o papel da arte na sociedade.




Resumo do capítulo: Neste capítulo, você vai conhecer algumas obras de arte que abordam o tema do meio ambiente e refletir sobre o papel da arte na sociedade. O capítulo é dividido em duas partes: a primeira apresenta obras de arte que abordam o tema do meio ambiente e a segunda apresenta obras de arte que abordam o papel da arte na sociedade.

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. Ele é dividido em duas partes: a primeira apresenta curiosidades e a segunda apresenta mais informações sobre os conteúdos.



Palavra de artista

Este bloco apresenta uma palavra de artista, ou seja, uma declaração feita pelo artista sobre sua obra ou seu trabalho. Ele é dividido em duas partes: a primeira apresenta a palavra de artista e a segunda apresenta mais informações sobre o artista.



Atividade

Este bloco apresenta uma atividade relacionada ao conteúdo do capítulo. Ele é dividido em duas partes: a primeira apresenta a atividade e a segunda apresenta mais informações sobre a atividade.



Pesquisa

Propõe o levantamento de mais informações sobre diferentes temas.

Critique

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

Além dessas seções, este livro apresenta:

- De olho na tela**
Dicas de filmes e vídeos relacionados a assuntos e conteúdos abordados.
- Minha biblioteca**
Indicações de leitura para que você se aprofunde no que está sendo estudado.
- Mundo virtual**
Sugestões de sites que você pode explorar individualmente ou com os colegas e o professor.
- glossário:** esclarece o significado de termos utilizados no decorrer do texto.
- Explica e retoma conceitos artísticos importantes.**

- Você também encontrará estes ícones em algumas páginas:
- Indica que a atividade deve ser realizada em grupo.
 - Indica que a atividade deve ser realizada em dupla.
 - Indica que a atividade deve ser realizada oralmente.
 - Indica que você não deve escrever no livro.
 - Indica que deve ser feito um registro do trabalho para ser guardado no portfólio.
 - Indica o número da faixa de áudio disponível no CD que acompanha a obra.
 - Indica que há material audiovisual relacionado ao tema ou ao conteúdo abordado.

SUMÁRIO

Unidade 1

A arte alerta sobre o meio ambiente?8

Introdução 10

Experimentação 10

Vamos cantar os problemas ambientais que nos afetam? 10

Como expressar os problemas ambientais com movimentos corporais? 11

Reflexão 12

A arte pode ser o meio para que todos sejam corresponsáveis? 12

Fio da meada 13

Capítulo 1: Arte e sustentabilidade 14

1 A arte do grupo Vida Seca 15

Primeiras impressões de “Tupatutu” 15

2 Mais perto de “Tupatutu” 16

3 Por dentro da música 20

Som, silêncio e ruído 20

Fontes sonoras e instrumentos musicais 22

Melodia, textura e música 24

Instrumentos musicais de orquestra 26

Notação musical 30

4 Mais perto do grupo Vida Seca 33

Outras obras do grupo Vida Seca 34

Um pouco de história da arte 36

A música experimental 36

Ampliando o repertório cultural 40

Vik Muniz 40

Téspis Cia. de Teatro 42

Conexões 44

Arte, Língua Portuguesa e Geografia 44

Fazendo arte 48

Fio da meada 51

6 >

Capítulo 2: Arte e manchas urbanas 52

1 A arte da Eduardo Severino Cia. de Dança 53

Primeiras impressões de *Manchas urbanas* 53

2 Mais perto de *Manchas urbanas* 54

Os solos de *Manchas urbanas* 56

3 Por dentro da dança 60

As formas que o corpo produz 60

Ocupando o espaço! 61

Os fatores do movimento 63

De um movimento a outro 65

O registro ou a notação do movimento 66

4 Mais perto da Eduardo Severino Cia. de Dança 68

Outras obras da Eduardo Severino Cia. de Dança 68

Um pouco de história da arte 70

Do moderno ao contemporâneo 70

Ampliando o repertório cultural 74

Design sustentável 74

Frans Krajcberg 76

Conexões 78

Arte e tecnologia 78

Fazendo arte 82

Fio da meada 85

Unindo as pontas 86

A arte alerta sobre o meio ambiente? 86

Mais perto 88

A arte de Joseph Beuys 88

Entrelaçando as artes 94

Ação artística 94

Fio da meada 97



A arte pode tornar estranho o que é familiar?98

Introdução 100

Experimentação..... 100

Do lógico ao ilógico! 100

O que a natureza nos dá de presente?..... 101

Reflexão..... 102

A arte pode mostrar o absurdo? 102

A arte pode ser o meio para que um outro mundo aconteça? 103

Fio da meada 103

Capítulo 3: Arte e estranhamento 104

1 A arte do grupo Garagem 21 105

Primeiras impressões de *Esperando Godot*... 105

2 Mais perto de *Esperando Godot*..... 106

3 Por dentro do teatro 112

O estranhamento 112

O Teatro do Absurdo 115

4 Mais perto do grupo Garagem 21 122

Outras obras do grupo Garagem 21 123

Um pouco de história da arte..... 124

O teatro do século XX 124

Ampliando o repertório cultural 130

Philip Glass 130

Mariana Muniz..... 132

Conexões 134

Arte e tecnologia..... 134

Fazendo arte..... 138

Fio da meada 139

Capítulo 4: Arte e natureza..... 140

1 A arte de Nils-Udo..... 141

Primeiras impressões de *Ninho de argila de Clemson*..... 141

2 Mais perto de *Ninho de argila de Clemson*..... 142

3 Por dentro das artes visuais..... 146

Cores..... 146

Arte Conceitual..... 152

4 Mais perto de Nils-Udo..... 160

Outras obras de Nils-Udo 160

Um pouco de história da arte..... 162

A natureza na arte..... 162

Arte e conceito..... 163

Ampliando o repertório cultural 168

Jorge Menna Barreto 168

Henrique Oliveira 170

Conexões 172

Arte e Ciências 172

Fazendo arte..... 176

Fio da meada 179

Unindo as pontas..... 180

A arte pode tornar estranho o que é familiar?..... 180

Mais perto 184

A arte de Yann Arthus-Bertrand 184

Entrelaçando as artes 190

Documentário e videoarte 190

Fio da meada 191

Bibliografia 192



Ilustrações: Addressy / Arquivo da editora

UNIDADE 1

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais

- Itens 1, 3, 4, 6 e 10

Específicas de Linguagens

- Itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Específicas de Arte

- Itens 1, 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 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 alerta sobre o meio ambiente?
- **Tema contemporâneo central:** Preservação do meio ambiente.
- **Outros temas:** Educação em direitos humanos; diversidade cultural.
- **Capítulo 1:** Apreciação e análise de um grupo musical que pesquisa e incorpora sons de sucata às suas composições. Abordagem dos elementos da música. Abordagem da escrita musical.
- **Capítulo 2:** Apreciação e análise da obra de uma companhia de dança brasileira cuja coreografia traduz os impactos causados no meio ambiente por uma sociedade globalizada. Abordagem dos fatores do movimento e elementos da dança.
- **Produto final:** Ação artística baseada na proposta de Joseph Beuys, buscando responder à questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade.

▲
Detalhe da área interna do Museu do Amanhã, na Praça Mauá, Zona Portuária do Rio de Janeiro (RJ), 2015.

Expectativas de aprendizagem da unidade

- Apreciar e analisar manifestações artísticas nas linguagens da música e da dança, identificando seus aspectos.
- Apreciar e analisar manifestações de outras linguagens artísticas que privilegiam aspectos voltados à relação com o meio ambiente.
- Comunicar aos colegas sua apreciação, explicando o sentido que atribuiu às obras.
- Valorizar os artistas e grupos que realizaram as obras apreciadas, conhecendo sua poética e outros elementos de seus trabalhos.
- Conhecer alguns conceitos e elementos constitutivos da música, como parâmetros sonoros, e da dança, como elementos do movimento corporal.
- Explorar e experimentar atividades relacionadas à música e à dança.

1

A arte alerta sobre o meio ambiente?

As questões ambientais e a preocupação com a natureza fazem parte do nosso cotidiano. Os artistas também refletem sobre isso e expressam suas ideias e sentimentos por meio de suas obras. Nesta unidade, buscaremos responder à pergunta apresentada nesta abertura e veremos como a arte pode nos fazer repensar nossas atitudes em relação à natureza.

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

- 1▶ **Você conhece os problemas ambientais que afetam a região onde vive? Quais são eles?**
- 2▶ **Será que a arte pode nos fazer pensar sobre o meio ambiente? De que forma?**
- 3▶ **Você já assistiu a espetáculos de dança ou música que falavam sobre questões ambientais? Como foi essa experiência?**

Habilidade da BNCC

(p. 8-9)

Artes integradas

Contextos e práticas

[EF69AR31]

Nesta unidade, procuramos destacar o papel da arte para trazer à tona questões relacionadas ao meio ambiente. Assim, por meio da música e da dança, no decorrer dos estudos, vamos propor análises, apreciações e produções artísticas que dialogam com a pergunta norteadora **A arte alerta sobre o meio ambiente?**, ao mesmo tempo que buscamos desenvolver com os alunos reflexões sobre a forma como nos relacionamos com a natureza, o que pode ter um impacto global.

A imagem apresentada nesta abertura e as perguntas propostas, cujas respostas são pessoais, têm como objetivo instigar os alunos para o tema do projeto e estimular as primeiras discussões acerca da questão norteadora da unidade.

Peça aos alunos que leiam o título da unidade, o texto e que observem a imagem por um tempo. Depois, pergunte a eles que relações conseguem estabelecer entre imagem, texto e título. Em seguida, promova uma conversa sobre as perguntas apresentadas e, com base nas falas deles, comente que nesta unidade eles vão refletir sobre problemas que afetam o planeta. Aproveite o momento para verificar o que eles sabem sobre o conceito de globalização e seus efeitos. Esse tema será trabalhado durante esta unidade.

Com base nessas perguntas, pode-se dar início ao trabalho com a unidade. A retomada dessas questões ao longo dos estudos permitirá aos alunos estabelecer relações entre os temas principais da unidade e suas pesquisas específicas por meio das linguagens artísticas.

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

- ▶ Reconhecer e valorizar as culturas juvenis e a convivência social tolerante e cidadã.
- ▶ Mobilizar conhecimentos construídos ao longo da unidade para propor, por meio de uma criação artística, respostas ao problema apresentado pela questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade.

Material Digital

- Consulte o **Plano de Desenvolvimento**, no Material Digital. Nele, você encontrará orientações para o 1º bimestre e uma sugestão de **Projeto Integrador** que envolve habilidades de Arte e de Matemática.
- 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)

Dança

Processos de criação
(EF69AR12)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16)

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

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

Por meio dessas conversas, é possível estimular os alunos a refletir sobre o tema que será trabalhado nesta unidade, relacionado à música e à dança. Elas permitem também reconhecer o repertório dos alunos sobre os temas que serão discutidos, tanto do ponto de vista musical como do ponto de vista da dança.

Vamos cantar os problemas ambientais que nos afetam?

Antes de iniciar a atividade, peça aos alunos que leiam as orientações dadas no **Livro do Estudante** e esclareça eventuais dúvidas.

Determine com a turma qual será a forma de registro para essa atividade. Providencie o equipamento necessário para que os alunos possam realizar as pesquisas. Elas podem ser feitas na sala de informática da escola ou em computadores disponíveis em sala de aula.

Organize o espaço da sala de aula para que seja possível realizar a atividade tal como está descrita no **Livro do Estudante**.

INTRODUÇÃO

Experimentação

Há muitos modos pelos quais as pessoas podem relacionar a arte às questões ambientais. Que tal começar a explorar essas relações por meio de algumas experimentações artísticas?

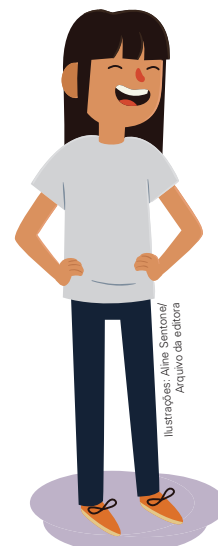
Antes de iniciar, planeje com o professor uma forma de registro das atividades, para que depois você possa guardar no **portfólio**. Você pode tirar fotografias, produzir um vídeo, fazer um relato escrito do trabalho, entre outras possibilidades.

Vamos cantar os problemas ambientais que nos afetam?

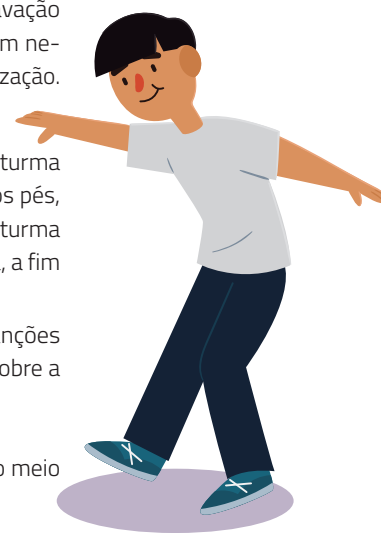
- 1 Em grupos de até cinco integrantes, você e os colegas vão pensar sobre os problemas ambientais que afetam a região onde vocês vivem. Juntos, decidam qual dos problemas levantados mais os incomoda.
- 2 Depois, pensem em canções que já existem e que expressem o que pensam e sentem sobre esse problema e escolham a que for mais significativa para o grupo. Se necessário, façam uma pesquisa para descobrir outras canções.
- 3 Para trabalharem com a canção escolhida, em vez de apenas apresentá-la à turma, convidem os colegas para cantá-la com o grupo. Para isso, vejam algumas dicas:
 - Organizem a sala com os colegas de forma que haja um grande espaço central.
 - Em seguida, ensinem a canção para eles. Vocês podem usar uma gravação preexistente, cantá-la para eles ou fazer cópias de sua letra. Se acharem necessário, também podem escrever a letra na lousa, para ajudar na memorização.
 - Ensaiem quanto acharem necessário.
- 4 Quando todos estiverem confortáveis com a canção e bem ensaiados, a turma toda deverá fazer um círculo e cantar, marcando o pulso da canção com os pés, sem sair do lugar. Depois de algum tempo, em um segundo momento, a turma deve, ainda cantando, movimentar o corpo, andando e dançando pela sala, a fim de sentir a música.

Ao final, após todos os grupos compartilharem e cantarem as canções escolhidas com a turma, forme uma roda com todos os colegas e converse sobre a experiência.

- Você aprendeu alguma canção nova? Qual?
 - Você acha importante que a música trate de problemas relacionados ao meio ambiente? Por quê?
- Respostas pessoais.



Ilustrações: Alina Sanches/
Arquivo da Editora



10 > UNIDADE 1 - A arte alerta sobre o meio ambiente?


Oriente os alunos, divididos em grupos, na escolha das canções. Para que os grupos compartilhem as canções, é importante que cada um deles a apresente na íntegra aos colegas. Feito isso, é interessante que os grupos dividam as canções em partes, para facilitar o ensaio.

Assim que todos os grupos compartilharem suas canções com os colegas, organize uma roda de conversa e proponha uma discussão para saber um pouco mais das músicas escolhidas. Verifique com os alunos se já conheciam as canções propostas

pelos outros grupos, a razão das escolhas, se compreenderam as letras e como foi cantar essas músicas (do ponto de vista tanto técnico como pessoal, considerando as sensações e os sentimentos gerados pela canção). Solicite aos estudantes que registrem o que fizeram nessa atividade e suas impressões a respeito dela.

Esse assunto será aprofundado no Capítulo 1 desta unidade, e esse registro deve ajudar a avaliar o desenvolvimento dos alunos em relação aos temas estudados.

Como expressar os problemas ambientais com movimentos corporais?

1▶  Organizados nos mesmos grupos da atividade anterior, agora vocês vão expressar o que pensam e sentem sobre o problema ambiental que mais os incomoda por meio de uma sequência de movimentos corporais, sem trilha sonora. Para isso, é preciso pensar sobre algumas questões:

- O que queremos expressar e quais movimentos podem ser mais adequados (movimentos rápidos, lentos, agressivos, suaves, para o alto, para baixo, etc.)?
- Que parte do corpo pode se destacar enquanto nos movimentamos: a cabeça, o tronco e os membros superiores ou os membros inferiores?
- Em que altura os movimentos vão ocorrer: rente ao chão, em uma altura média ou alta?

2▶ Após definirem a sequência e as características dos movimentos, registrem-na em folhas de papel sulfite por meio de desenhos. Se necessário, façam anotações que ajudem na compreensão da ideia que tiveram para a execução.

3▶ Ensaiem a sequência de movimentos e, se necessário, façam ajustes.

4▶ Quando estiverem bem ensaiados, apresentem a coreografia à turma.

 Ao final das apresentações, conversem com os colegas e o professor sobre a atividade.

- O que seu grupo buscou representar com a sequência de movimentos?
- O que você sentiu ao assistir às *performances* dos colegas? **Respostas pessoais.**



Em seguida, organize uma roda de conversa para que os grupos possam refletir sobre a própria produção e também a dos colegas. As seguintes questões podem auxiliar nessa discussão: “Os grupos conseguiram relacionar os movimentos com os temas que escolheram?”; “Alguns dos movimentos se repetiu em todas as apresentações?”; “Como vocês se sentiram ao realizar e apreciar essa atividade?”.

É importante que os grupos registrem tudo o que foi realizado nessa atividade, da mesma maneira que registraram a atividade das canções, e que todo o processo conste nos registros pessoais dos alunos, como o tema escolhido, as listas de movimentos, os desenhos das sequências de movimentos e as impressões finais em relação à atividade.

Com base nessas experimentações, buscamos desenvolver a habilidade EF69AR16, ao relacionar as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, política, histórica, econômica e ética, e a habilidade EF69AR12, ao investigar e experimentar procedimentos de criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Como expressar os problemas ambientais com movimentos corporais?

Solicite novamente aos alunos que leiam as orientações dadas no **Livro do Estudante** e esclareça eventuais dúvidas.

A definição do tema é essencial para a realização dessa atividade. Assim, oriente os alunos a criar uma lista com todas as possibilidades de movimentos que eles julgarem interessantes para expressar a ideia escolhida.

Além da definição dos movimentos e da ordem dos acontecimentos, os grupos deverão escolher a maneira como vão realizá-los: se todos fazem juntos, se cada um realiza um movimento diferente, se os movimentos se complementam, etc.

Organize a sala para que haja espaço suficiente para os grupos ensaiarem os movimentos. Durante as apresentações, certifique-se de organizar os alunos de modo que todos possam assistir aos colegas.

Reflexão

Habilidades da BNCC
(p. 12-13)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR19)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

A arte pode ser o meio para que todos sejam corresponsáveis?

Nesta seção, os alunos se deparam com imagens de grupos organizados que manifestam suas opiniões a respeito de temas relacionados ao meio ambiente.

Organize os alunos em grupos de cinco integrantes para que eles analisem as imagens, leiam o texto e conversem a respeito dos temas abordados no **Livro do Estudante**. O texto mostra que a questão ambiental se destaca em escalas local e global. Procure trazer a discussão para o cotidiano dos alunos, levantando pontos que causam impacto direto na vida deles e que também podem influenciar todo o planeta.

Em seguida, organize uma roda de conversa para que os grupos compartilhem suas discussões com o restante da turma. Solicite aos alunos que tomem nota dos principais pontos abordados pelos grupos para que eles possam rever as anotações ao longo do projeto. Ao fazê-lo, os alunos podem observar o desenvolvimento dos estudos durante as aulas.

A canção de Sá & Guarabyra e a imagem do espetáculo *Sobre cisnes* são os primeiros exemplos apresentados na unidade de artistas que trataram do tema da responsabilidade ambiental em seus trabalhos. Estimule os alunos a analisar o texto e a imagem. Neles é possível obter algumas respostas para pontos como a possibilidade de utilizar a arte como alerta para os problemas ambientais.

Leia com os alunos a letra da canção “Sobradinho”, de Sá & Guarabyra, lançada em 1977 e, em seguida, discuta o seu significado com o grupo.

Reflexão

A arte pode ser o meio para que todos sejam corresponsáveis?

As questões ambientais devem ser pensadas tanto em escala local como em escala global, pois afetam as pessoas não só em seu cotidiano mais próximo, mas também no cotidiano do planeta como um todo. É por isso que esse assunto está cada vez mais presente na vida das pessoas nos dias de hoje, inclusive na arte.

Observe as imagens a seguir e, depois, converse com os colegas e o professor.



Eaton Grandiscio/Pulsar Imagens

Participantes da Marcha pelo Clima reunidos em frente ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), São Paulo (SP), 2015.



Marciele Camargo/Agência Brasil

Ato em frente ao Congresso Nacional em defesa de medidas eficazes de saneamento ambiental, Brasília (DF), 2018.

• Como você acha que as pessoas que aparecem nessas fotografias estão se sentindo?

• Na sua opinião, expressar a insatisfação contra a falta de cuidado com o meio ambiente é importante? Como será que a arte pode ajudar nessa ação?

Respostas pessoais.

Existem diversas formas de manifestar a nossa preocupação com o meio ambiente e ter atitudes de cuidado para com ele. Conscientes disso, os artistas contemporâneos têm buscado diferentes materiais para fazer arte e abordar questões que se relacionam com a temática ambiental. Assim, participam da ação global para promover mudanças de atitude das pessoas em relação ao meio ambiente e ao cuidado com a Terra, a nossa verdadeira casa!

12 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Explique que a origem da música remete a uma visita dos compositores a Bom Jesus da Lapa (BA). Ali, eles se deparam com uma barragem no rio São Francisco, que vinha sendo construída às escondidas e que causaria impactos profundos na região. A canção foi composta com a intenção de retratar a situação vivida pelo povo do sertão, que seria expulso de suas casas para que a barragem entrasse em funcionamento.

Além de mencionarem diversas cidades do sertão nordestino na letra da música, os compositores usam uma frase atribuída a Antônio Conselheiro no refrão: “O sertão vai virar mar, dá no coração / O medo que algum dia o mar também vire sertão”.

Antônio Vieira Mendes Maciel (1830-1897), mais conhecido como Antônio Conselheiro, protagonizou um movimento popular e messiânico que ficou conhecido como Guerra de Canudos (1896-1897). Após peregrinação pelo sertão nordestino, Antônio Conselheiro se instalou às margens do rio Vaza-Barris, na região de Canudos, reunindo milhares de seguidores. Esse povoado, batizado de Belo Monte, abrigou sertanejos, indígenas e escravizados recém-libertos. A prosperidade do lugarejo incomodou os latifundiários locais, que, por causa de um desentendimento comercial, travaram uma das mais sangrentas disputas da história do Brasil.

Leia a letra da canção “Sobradinho”, de Sá e Guarabyra, apresentada a seguir e observe a fotografia do espetáculo *Sobre cisnes*, de Giselda Fernandes (1961-).

Sobradinho

O homem chega, já desfaz a natureza
Tira gente, põe represa, diz que tudo vai mudar
O São Francisco lá pra cima da Bahia
Diz que dia menos dia vai subir bem devagar
E passo a passo vai cumprindo a profecia do beato
[que dizia que o sertão ia alagar

Adeus Remanso, Casa Nova, Sento Sé
Adeus Pilão Arcado vem o rio te engolir
Debaixo d’água lá se vai a vida inteira
Por cima da cachoeira o gaiola vai subir
Vai ter barragem no salto do Sobradinho
E o povo vai-se embora com medo de se afogar.

O sertão vai virar mar, dá no coração
O medo que algum dia o mar também vire sertão

Remanso, Casa Nova, Sento Sé
Pilão Arcado, Sobradinho
Adeus, adeus...

SÁ E GUARABYRA. Sobradinho. *Sá & Guarabyra Maximun*. [S.l.]: Sony BMG, 2005. Faixa 1.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- O que você acha que aconteceu com as cidades mencionadas na letra da canção?
- O que você achou do figurino do espetáculo *Sobre cisnes*? Imagina do que ele é feito?
- De que modo as coreografias podem nos fazer refletir sobre nossa relação com a natureza?
- Será que, por meio da produção e apreciação artísticas, podemos mudar nossas atitudes e ações em relação à Terra? **Respostas pessoais.**



Cena do espetáculo *Sobre cisnes*, de Giselda Fernandes, Teatro Cacilda Becker, Rio de Janeiro (RJ), 2016.

Américo Júnior/Os Dois Companhias de Dança



Fio da meada

Durante os trabalhos que serão desenvolvidos nesta unidade, a pergunta que vai nos guiar é **A arte alerta sobre o meio ambiente?** Ela é o tema do nosso projeto, que vai sempre estar presente, como o fio da meada dos nossos estudos e das nossas pesquisas.

A proposta é explorar aquilo que a arte pode expressar sobre nossa relação com os problemas ambientais que o planeta vem enfrentando em razão da falta de cuidado da humanidade. Para isso, no Capítulo 1, estudaremos um grupo musical que faz arte com materiais reutilizados e, no Capítulo 2, uma companhia de dança que se propôs a tratar, em um de seus trabalhos, do impacto ambiental da expansão das cidades.

Ao final da unidade, estudaremos um artista que procurava despertar reflexões sobre diversos problemas sociais em sua obra.

Então, no Capítulo 1, nós vamos:

- apreciar obras de arte musical;
- conhecer a proposta de um grupo musical;
- estudar elementos da linguagem musical;
- conhecer um pouco da história da música experimental;
- experimentar atividades de música;
- participar da criação de um espetáculo musical;
- refletir sobre se e como a arte pode nos alertar sobre os problemas ambientais.

INTRODUÇÃO < 13

► Depois, converse sobre a imagem do espetáculo *Sobre cisnes*. Para um olhar desatento, pode parecer simplesmente uma apresentação de balé. Contudo, chame a atenção dos alunos para o figurino e explique que foram necessários 500 sacos plásticos para confeccionar o traje da bailarina.

Com essa abordagem, buscamos desenvolver com os alunos a habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, política, histórica, econômica e ética. Em música, ao trabalharmos a canção “Sobradinho”, promovemos as habilidades EF69AR16 e EF69AR19. Em dança,

ao abordarmos o espetáculo *Sobre cisnes*, trabalhamos as habilidades EF69AR09 e EF69AR10.

Sugestão de vídeo

Neste vídeo do Festival Panorama de Dança, é possível ver um trecho da coreografia de Giselda Fernandes, na qual ela interage com os sacos plásticos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BTYjNh61uDA>>. Acesso em: 22 out. 2018.

Sugestão de site

Página oficial da dupla Sá & Guarabyra com informações de sua trajetória e trabalhos. Disponível em: <www.saeguarabyra.com.br>. Acesso em: 22 out. 2018.

Fio da meada

O boxe propicia a retomada da questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade em articulação com estudos e 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 alerta sobre o meio ambiente?** Incentive-os a falar sobre o que imaginavam antes do caminho percorrido até aqui, o que aprenderam e o que esperam ver mais adiante. Anote as falas dos estudantes em seu diário de bordo, para retomá-las após o estudo da unidade e verificar se as expectativas deles foram atendidas.

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

Para concretizar os tópicos listados, procure promover mais atividades, como visitas culturais e técnicas, convites a profissionais para serem entrevistados pelos alunos na escola, entre outras possibilidades.

Essa é uma forma de tornar dinâmico o processo de ensino e aprendizagem em Arte e focar as intenções e expectativas dos alunos.

Capítulo 1 Arte e sustentabilidade

Habilidade da BNCC
(p. 14-15)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16)

Neste capítulo, vamos abordar o tema **A arte alerta sobre o meio ambiente?** com base no trabalho do grupo Vida Seca, que utiliza instrumentos musicais confeccionados com sucata para fazer música.

Antes de iniciar os estudos do capítulo, converse com os alunos sobre o que é preciso para fazer música. É interessante, nesse momento, resgatar as experimentações e os conteúdos já vistos em outros volumes desta coleção sobre fontes sonoras. Para isso, pergunte: “Vocês acham que qualquer objeto pode produzir som? Por quê?”; “Durante os estudos nas aulas de Arte, vocês experimentaram fazer sons com diferentes instrumentos musicais, com o corpo e com objetos variados? Como foi essa experiência?”; “Se é possível produzir sons com variadas fontes sonoras, também é possível criar música com diferentes objetos? Por quê?”.

Deixe que os alunos compartilhem impressões e levistem hipóteses sobre essas perguntas. Em seguida, peça a eles que se organizem em roda e promova a leitura compartilhada do texto de abertura. Depois, peça que observem a imagem e pergunte: “O que mais chama a atenção de vocês nesta foto?”; “O que as pessoas estão fazendo? Onde elas estão?”; “Que objetos vocês veem na imagem? Como esses objetos estão sendo utilizados?”. Aproveite a conversa para lançar as questões apresentadas no box **Para começar** e continuar a discussão.

É possível que os alunos conheçam grupos que criam músicas por meio de objetos inusitados ou com os sons do corpo, como já apresentamos nesta coleção. Incentive-os, assim, a estabelecer nexos entre os conhecimentos anteriores e os que serão estudados neste capítulo. Aceite todas as respostas dos alunos e faça a mediação educativa de forma que eles reflitam sobre as possibilidades de criação na arte e comecem a tecer relações entre a poética do grupo Vida Seca e o tema da unidade.

CAPÍTULO

1

Arte e sustentabilidade



Elisa Di Garcia/Vida Seca

Grupo Vida Seca durante apresentação, Goiânia (GO), 2010.

Os sons nos acompanham por toda a vida e, quando transformados em música, nos oferecem uma possibilidade infinita de sensações e de sentimentos. Se a música é feita de sons e qualquer objeto pode produzi-los, boa parte daquilo que nos cerca pode se tornar um instrumento musical. Basta abrir os ouvidos para os sons ao nosso redor! Neste capítulo, você vai aprender um pouco mais sobre música e conhecerá um grupo que cria sons com materiais reutilizados.

14 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

► Para começar

- » Você conhece algum grupo ou artista que faz músicas com instrumentos inusitados? Quais?
- » O que você acha de explorar sons com objetos variados? Por quê?

Respostas pessoais.

Caso ache interessante, com base nas respostas dos alunos a essas primeiras questões, aprofunde a discussão retomando a questão norteadora **A arte alerta sobre o meio ambiente?**, com perguntas como: “Vocês acham que é importante reutilizar materiais que seriam descartados? Por quê?”; “Que benefícios isso pode trazer ao meio ambiente?”; “Vocês consideram que criar instrumentos musicais com materiais descartados é uma atitude sustentável?”; “Fazer arte com materiais reutilizados pode chamar a atenção das pessoas para as questões do meio ambiente? Por quê?”.

Esse exercício inicial tem como objetivo verificar os conhecimentos dos alunos sobre o que será desenvolvido neste capítulo e serve também para uma avaliação diagnóstica. Assim, anote em seu diário de bordo as respostas dos alunos e retome quando for necessário durante o estudo, para acompanhar as aprendizagens deles e aprimorar seu trabalho. Você também pode usar suas anotações para verificar se algum aluno apresenta mais dificuldade ou menos interesse nos estudos e, dessa forma, elaborar estratégias para acompanhar seu desenvolvimento nas aulas de Arte.

1 A arte do grupo Vida Seca

Observe, nas fotos desta página e da anterior, imagens de uma apresentação do grupo musical brasileiro Vida Seca, formado em 2004 por quatro artistas da cidade de Goiânia, em Goiás. Repare nos objetos que os artistas utilizam como instrumentos musicais e nas roupas que vestem. Depois, ouça no CD de áudio que acompanha seu livro uma das músicas do grupo, a canção “Tupatutu”.

Elisa Di Garcia/Vida Seca



Grupo Vida Seca durante apresentação, Goiânia (GO), 2010.

Primeiras impressões de “Tupatutu”

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

- 1 O que você sentiu ao ouvir a canção?
- 2 Que instrumentos você acha que o grupo usou para tocar “Tupatutu”?
- 3 Depois de observar as fotos e de ouvir a música, que tipo de sonoridade você imagina que os objetos produzem?
- 4 Por que você acha que eles escolheram esses objetos para tocar?
Respostas pessoais.

Arte e sustentabilidade • CAPÍTULO 1 < 15

1 A arte do grupo Vida Seca

Com os alunos organizados em roda, promova a leitura da imagem desta página, comparando-a com a imagem da página ao lado. Para isso, peça a eles que olhem para a foto por um tempo e, em seguida, faça perguntas como: “O que mais chamou a atenção de vocês nessa imagem?”; “O que as pessoas estão fazendo?”; “Que objetos aparecem na foto? Para que eles estão sendo usados?”; “Que outros objetos vocês conseguem identificar?”; “Há algum objeto que vocês não conhecem? Como ele é?”; “Do

que vocês acham que ele é feito?”; “Como vocês acham que são os sons produzidos por estes objetos?”.

Depois dessa conversa, promova a leitura compartilhada do texto e a escuta da **faixa 2** do CD de áudio com os alunos. Se achar necessário, ouça a canção mais uma vez, para que os alunos possam identificar mais aspectos da música.

Primeiras impressões de “Tupatutu”

As questões indicadas neste item têm como objetivo fazer os alunos refletirem sobre o trabalho do grupo Vida Seca, relacionan-

do-o ao tema da unidade: **A arte alerta sobre o meio ambiente?**

Solicite aos alunos que formem grupos de até cinco integrantes e que discutam as questões. Essa dinâmica permite que alunos que não se sentem muito à vontade de participar com toda a turma possam expressar suas opiniões em um grupo menor. Durante esse processo, é importante que algum dos integrantes do grupo anote a síntese do que foi discutido, para que comparem as respostas com os demais grupos.

Espera-se que os alunos percebam que os instrumentos utilizados pelos músicos não são convencionais. A descrição desses instrumentos fica a critério dos estudantes. No entanto, estimule-os a elaborar as respostas com base na observação dos materiais utilizados, dos formatos deles e das formas de tocá-los: “Eles são percudidos? Raspados? Assoprados?”.

Para que os alunos reflitam sobre a questão 4, resalte o uso da sucata na confecção dos instrumentos. Se achar pertinente, retome também o tema da unidade, perguntando a eles se reutilizar materiais pode contribuir para o meio ambiente e por quê.

Ao final, todos os grupos devem compartilhar as opiniões e conclusões sobre o assunto com o restante da turma e procurar pontos em comum ou de divergência para que o debate se estabeleça.

Esse é um momento em que os conhecimentos prévios dos alunos, associados às suas primeiras impressões sobre a obra, devem ser destacados. Dessa maneira, a mediação da conversa não se dá apenas na organização da discussão, mas também ao garantir que os estudantes ouçam as ideias dos colegas com respeito, administrando os conflitos que possam surgir.

Nesta dupla de páginas, iniciamos o trabalho com a habilidade EF69AR16, ao começar a analisar, por meio das imagens e da escuta da canção “Tupatutu”, usos e funções da música em seus contextos de produção, para relacionar a prática musical às diferentes dimensões da vida.

2 Mais perto de "Tupatutu"

Habilidades da BNCC (p. 16-19)

Música

Contextos e práticas (EF69AR16) (EF69AR18) (EF69AR19)

Elementos da linguagem (EF69AR20)

Materialidades (EF69AR21)

Antes de iniciar o estudo desta seção, converse com os alunos novamente sobre os sons que eles ouviram na escuta da canção "Tupatutu". É possível que eles tenham percebido que, além de outros, nessa música estão presentes sons feitos com a voz.

Caso os estudantes reconheçam esses sons, com base na fala deles, peça que descrevam os sons produzidos pela voz que ouviram. Nesse momento, verifique se os alunos retomam conteúdos e estabelecem nexos com o que estamos apresentando aqui e se eles se lembram do que é uma onomatopeia. Deixe que eles falem livremente e, em seguida, promova a leitura da letra da canção, ainda sem fazer novamente a escuta do áudio. Durante essa leitura, procure enfatizar o ritmo da letra da canção.

Depois dessa conversa, promova novamente a escuta da **faixa 2** do CD de áudio e oriente os alunos a acompanhar a audição lendo a letra, silenciosamente. Depois, promova a escuta uma segunda vez e, se achar interessante, você pode pedir aos alunos que cantem a canção. Essa é uma atividade lúdica para a turma, uma vez que cantar essa música pode ser um desafio para os alunos.

Para ampliar a apreciação musical do grupo Vida Seca, você também pode assistir a vídeos dos músicos executando outras canções. Esses vídeos podem ser facilmente encontrados na internet, em sites de compartilhamento de vídeos.

Se possível, para isso, reserve o laboratório de informática da escola e promova um momento para que os alu-

2 Mais perto de "Tupatutu"

2 A letra de "Tupatutu" é formada por onomatopeias. Você percebeu isso ao ouvir a canção pela primeira vez? Escute-a novamente, agora acompanhando a letra.

Tupatutu

Tutututututu
Tupa
Tupatutu
Tatata
Tupa
Tupa
Tupatutu patutu
Patutu

Tupatutu patutu
Patutu patupatu
Tupatutu patutu
Patutu papa
Tupatutu patutu
Patutu patupatu
Tupatutu patutu
Tututu

Tupatutu patutu
Patutu patupatu
Tupatutu patutu
Patutu patupatu
Tupatutu patutu
Patutu patupatu
Tupatutu patutu
Iáááá

Tupatutu patutu
Patutu patupatu
Tupatutu patutu
Ai ai ai

onomatopeia: figura de linguagem que se caracteriza por representar, por meio da criação de palavras, sons diferentes, como o som do barulho da chuva.



16 > UNIDADE 1 - A arte alerta sobre o meio ambiente?

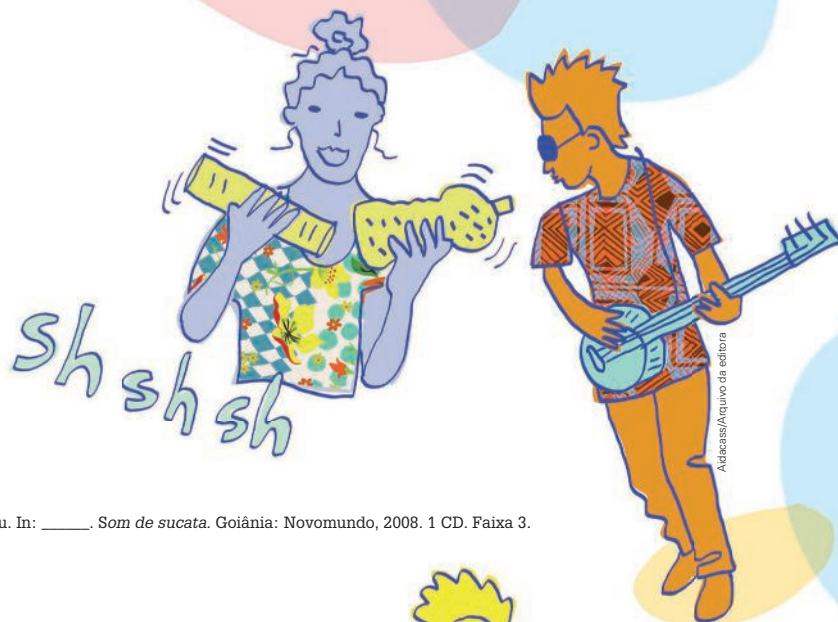
nos assistam a vídeos do grupo. Caso essa atividade seja feita, após a análise dos vídeos, você pode pedir aos alunos que se organizem em roda e conversem sobre os vídeos a que assistiram, com base nas perguntas: "Como são os instrumentos musicais do grupo?"; "De que maneira eles são tocados?"; "Todos os integrantes do grupo cantam as canções?"; "Como são os sons que vocês ouvem nessas canções?". Estimule-os a tecer relações entre os vídeos vistos e a canção "Tupatutu", para que criem mais repertório sobre o trabalho do grupo Vida Seca.

Tupatutu patutu
Patutu patupatu
Tupatutu patutu
Arriba

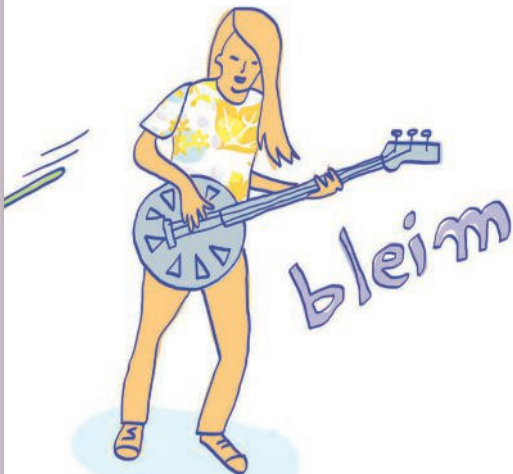
Tupatutu patutu
Patutu patupatu
Tupatutu patutu
Tupatutu patutu
Patutupatupatu
Tupatutupatutu

Vischhhhhh!

VIDA Seca. Tupatutu. In: _____. *Som de sucata*. Goiânia: Novomundo, 2008. 1 CD. Faixa 3.



Atacassi/Arquivo da editora



Arte e sustentabilidade • CAPÍTULO 1 < 17

2. Os grupos devem ensaiar algumas vezes antes de se apresentarem para o restante da turma.
3. Durante esses ensaios, os grupos podem se organizar de maneira que dois integrantes façam o “tupatutu” e o restante crie outros sons improvisados. Sugira que eles usem apenas os sons da boca. Aqueles que realizam a base podem se dividir, de maneira que um cante a sílaba “tu” e o outro a sílaba “pá”.
4. Além disso, é importante que os grupos, durante os ensaios, preparem o início e o fim de suas apresentações.
5. Após os ensaios, organize a turma para que todos assistam às apresentações dos colegas.
6. Ao final, organize uma roda de conversa para que os alunos analisem suas apresentações e as dos colegas.

Procure registrar as apresentações dos grupos para que elas possam integrar o portfólio dos alunos. Esse registro pode ser feito em vídeo ou em áudio, utilizando aparelhos de celular. Além disso, o registro ajuda os alunos a ouvir seus próprios trabalhos e analisá-los.

Durante a roda de conversa, é importante ressaltar que nos exercícios de improviso não existem resultados certos ou errados. É importante que os alunos tenham um bom entendimento da proposta e consigam analisar suas interpretações, refletindo sobre suas dificuldades, facilidades e também sobre o resultado sonoro.

Sugestão de atividade complementar: Brincadeira musical

Proponha aos alunos que brinquem com o ritmo da canção “Tupatutu”, usando o ritmo principal da composição como base musical. Acrescente outros sons de maneira improvisada.

Antes de começar a atividade, certifique-se de que todos tenham reconhecido o ritmo da música “Tupatutu”, cantado pelos músicos, e consigam reproduzi-lo.

Para isso, divida a turma em grupos de até cinco integrantes e oriente-os conforme as indicações a seguir.

1. Os grupos devem decidir entre si quais integrantes ficarão responsáveis por interpretar o ritmo de “Tupatutu” e quais farão os improvisos.

Antes de promover a leitura do texto com os alunos, incentive-os a observar as fotos da página e a descrever os instrumentos musicais e o figurino dos músicos. Pergunte a eles: “Que instrumentos musicais são esses?”; “Vocês já viram instrumentos assim?”; “De que esses instrumentos são feitos?”; “Como é o figurino dos artistas?”.

Depois dessa conversa, peça a um aluno voluntário que leia o texto e verifique se os alunos entendem a relação da música experimental com o trabalho do grupo Vida Seca. Incentive-os a refletir sobre os instrumentos usados pelos artistas para criar música e a definição do texto sobre a música experimental.

Durante o trabalho com esta seção do livro, estimule também os alunos a rever as primeiras impressões a respeito dos artistas, realizadas durante a leitura de imagens, com informações acerca das práticas do grupo. Deixe claro a eles que esse não é um momento de avaliação das opiniões deles, mas, sim, de continuidade do estudo, agora com mais informações sobre a obra e o grupo.

As onomatopeias usadas na letra de “Tupatutu” têm um papel especial: em vez de serem palavras com sentido, elas têm a mesma função dos instrumentos musicais tocados pelos músicos na canção. Além das vozes e dos sons feitos com a boca, você conseguiu escutar os sons produzidos a partir de diferentes objetos e materiais, como garrafas de vidro, latas e tampas de panela?

Essa canção divertida e cheia de sonoridades diferentes e únicas faz parte do repertório do *show Som de sucata*. O CD de mesmo nome, lançado em 2008, marcou a estreia do grupo Vida Seca, que se dedica à **música experimental**.

O grupo trabalha com a sonoridade da sucata, ou seja, objetos considerados já inúteis e em desuso, como tonéis de ferro, molas de caminhão, chapas de zinco, latas de alumínio, etc. O grupo também utiliza outros materiais descartados, como baldes e garrafões de plástico, canos de PVC, garrafas PET, entre outros.

Assim, o Vida Seca transforma esses objetos em instrumentos musicais, introduzindo em diversos ritmos os ruídos que caracterizam a vida nas grandes cidades, por meio de tudo aquilo que descartamos e esquecemos e que acaba indo parar em lixões e ferros-velhos.

Observe as imagens a seguir.

A **música experimental** foi uma revolução na maneira de fazer e de pensar a música que começou no início do século XX. Das inúmeras maneiras de fazer música experimental, todas rompem com tradições estabelecidas e amplamente aceitas, criando modos inesperados de produzir, executar e apreciar obras musicais.



Fotos: Elisa Di Garcia/Vida Seca

Os músicos do grupo Vida Seca transformam garrafas, latas e outros objetos cotidianos em instrumentos musicais não convencionais. Nas fotos, integrantes do grupo durante apresentação em Goiânia (60), 2010.

- Você reconhece os objetos que estão sendo utilizados como instrumentos musicais pelos integrantes do Vida Seca?
- Como eles são usados no dia a dia? **Respostas pessoais.**

18 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Sugestão de site

Durante a leitura desta seção, são mencionados os materiais utilizados pelos artistas para compor suas músicas. Como esses materiais são feitos de sucata, e o tema da sustentabilidade está no capítulo, pode ser um momento interessante para conversar com os alunos sobre materiais que podem ser reciclados.

O Instituto GEA – Ética e Meio Ambiente é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) e, como consta no *site* do instituto, propõe-se a “desenvolver a cidadania e

a educação ambiental, assim como assessorar a população a implantar programas de coleta seletiva de lixo e reciclagem”.

No *site*, é possível encontrar listas de materiais recicláveis e não recicláveis. Com base nelas, você pode promover uma conversa com os alunos sobre quais materiais fazem parte do cotidiano de cada um, bem como quais poderiam apresentar sons interessantes, relacionando o assunto ao grupo Vida Seca. Disponível em: <<http://www.institutogea.org.br/lixo/o-que-pode-ser-reciclado/>>. Acesso em: 24 out. 2018.

“Tupatutu” pode ser dividida em duas partes principais. No início, é feita apenas com a voz. Nesse trecho, os músicos brincam com as sílabas “tu” e “pa” usando a voz de diferentes maneiras.

- Ouça novamente esses vocais do início da música e procure identificar o ritmo que é marcado nesse canto. Você percebe as diferentes maneiras com que o grupo usa a voz para acompanhar o ritmo principal? **Resposta pessoal.**

Após os vocais, entram os instrumentos de sucata.

- Ouça mais uma vez essa seção instrumental de “Tupatutu” e tente cantar junto a palavra “tupatutu” do mesmo modo como é cantada pelos vocais do início da música. Você percebe que os instrumentos marcam o mesmo ritmo? **Resposta pessoal.**

Esse desenvolvimento de um padrão rítmico marcado pelos diversos instrumentos musicais que são tocados está presente em muitas músicas do grupo Vida Seca e é uma de suas características. Outra característica é a proposta do grupo de chamar a atenção do público para a realidade social e ambiental que nos cerca e para a necessidade de combater a poluição e a degradação da natureza. Para isso, entre outras práticas presentes em seus processos de criação, os músicos reutilizam objetos e materiais para construir instrumentos musicais e confeccionar os figurinos de seus espetáculos.

Esses artistas estão preocupados com os efeitos da ação humana no meio ambiente, pois ela vem causando muitos estragos em nosso planeta, com efeitos devastadores e, às vezes, irreversíveis.

Esses efeitos nocivos fizeram com que muitas pessoas começassem a imaginar e a viabilizar maneiras de contê-los e de revertê-los. Assim, surgiu o conceito de **sustentabilidade**, que se refere à capacidade que uma comunidade, uma empresa ou um país têm de se desenvolver econômica e materialmente sem agredir o meio ambiente e sem comprometer as gerações futuras.

Pensando nisso, no *show Som de sucata*, o cuidado com o figurino e os adereços é especial. Os músicos vestem roupas velhas, rasgadas e muitos adereços são feitos com material reutilizado.

O espetáculo também tem um tom de irreverência, e os músicos interagem bastante com a plateia. Com os sons inusitados criados a partir de suas pesquisas musicais, o grupo Vida Seca apresenta uma obra que instiga musicalmente a plateia, ao mesmo tempo que apela à sua consciência ambiental.



Músico do grupo Vida Seca tocando chocalho feito de latinhas de alumínio. Goiânia (GO), 2010.

Elisa Di Garcia/Vida Seca

Nesta seção, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR16, ao analisar criticamente o trabalho do grupo Vida Seca por meio da apreciação musical da canção “Tupatutu”, de modo a relacionar as práticas musicais às diferentes dimensões da vida. Também desenvolvemos as habilidades EF69AR18 e EF69AR19, ao reconhecer e apreciar o trabalho do grupo para o desenvolvimento da música experimental brasileira, contextualizando a produção do Vida Seca, a fim de ampliar o repertório sobre gêneros musicais. Além disso, as perguntas e os conteúdos apresentados permitem desenvolver as habilida-

des EF69AR20 e EF69AR21, ao explorar e analisar alguns dos elementos constitutivos da música, como timbres e ritmo, por meio da escuta do CD, e ao analisar a materialidade da música do grupo, de modo a ampliar os conhecimentos sobre os processos de criação na linguagem musical.

Durante a análise da seção vocal da música do grupo Vida Seca, é interessante sugerir uma discussão a respeito do que é o canto. Essa reflexão pode ser despertada através das seguintes perguntas: “O que é cantar?”; “Existem requisitos básicos para cantar?”.

▼
Nesse momento de conversa com o grupo, é provável que os alunos mencionem elementos do canto, como afinação, ou mesmo a criação de melodias. É interessante mediar essa discussão apontando para o exemplo da canção “Tupatutu”, na qual os músicos, ao cantar, privilegiam a exploração de elementos como o timbre e o ritmo, mantendo a altura indefinida em diversos trechos.

Para isso, procure incentivar os alunos a estabelecer nexos entre o que eles já viram sobre o canto e o que aqui estamos apresentando. Você pode propor perguntas como: “Vocês se lembram de como funciona o canto coral?”; “Como ele soa?”; “Quais seriam as diferenças entre o canto coral e o canto de ‘Tupatutu’?”.

3 Por dentro da música

Habilidades da BNCC
(p. 20-32)

Música

Contextos e práticas

(EF69AR16) (EF69AR17)
(EF69AR18) (EF69AR19)

Elementos da linguagem
(EF69AR20)

Materialidades

(EF69AR21)

Notação e registro musical
(EF69AR22)

Processos de criação
(EF69AR23)

Som, silêncio e ruído

O texto desta página apresenta alguns fatos que descrevem determinado pensamento musical que se desenvolveu na Europa durante o século XX. Essas novas concepções sobre a musicalidade dos sons do cotidiano têm implicações em diversos gêneros musicais, exemplificados ao longo do texto.

Antes de iniciar a leitura do texto com a turma, proponha as seguintes perguntas, que podem ajudar a desenvolver um debate sobre o tema do capítulo: “O que é música?”; “Do que precisamos para fazer música?”; “É possível fazer música sem instrumentos musicais convencionais? Como?”; “O que é silêncio?”; “Como podemos usar o silêncio para fazer música?”; “Os sons à nossa volta influenciam na maneira de fazer música?”; “Que tipo de sons podemos usar para fazer música?”.

O objetivo é que os estudantes elaborem seus pontos de vista e hipóteses em relação ao assunto e possam compreendê-lo com base em suas perspectivas individuais. Portanto, não é esperado dos alunos que apresentem ideias parecidas com aquelas sugeridas no texto.

Procure tomar nota dos comentários dos alunos na lousa, pois isso pode ajudá-los a desenvolver o raciocínio e a perceber outras formas de pensar, diferentes daquelas apresentadas no **Livro do Estudante**, permitindo possíveis mudanças de opinião durante o processo.

3 Por dentro da música

Som, silêncio e ruído

Em meados do século XVIII, iniciou-se, principalmente na Europa, um crescente processo de industrialização, que resultou, entre outras coisas, na substituição das ferramentas por máquinas e do trabalho manual pelo trabalho feito nas fábricas em larga escala. Esse processo se desenvolveu desde então, sendo as máquinas aperfeiçoadas de acordo com as tecnologias de cada época.

Assim, no começo do século XX, alguns músicos começaram a prestar atenção na maneira como as novas máquinas influenciavam os ambientes através dos sons que produziam. A percepção desse fenômeno abriu caminho para que compositores incorporassem em suas obras ruídos que, até então, não eram considerados como possibilidades de se tornarem elementos musicais.

Como já vimos, ruídos são geralmente sons indesejáveis ou desagradáveis para quem os ouve. Eles não são necessariamente fortes e podem passar despercebidos pelas pessoas. Hoje, a incorporação de ruídos em peças musicais não é algo tão incomum, e você conheceu um exemplo: a música “Tupatutu”. Nessa e em outras obras, o grupo Vida Seca transforma ruídos em músicas compostas de sons de objetos descartados.

Mas não foi apenas a incorporação de ruídos que colaborou para grandes mudanças na música ocidental ao longo do século XX. As novas reflexões a respeito da música que surgiram na época também foram responsáveis por sugerir revoluções na maneira de entender o silêncio na música e também na vida das pessoas.

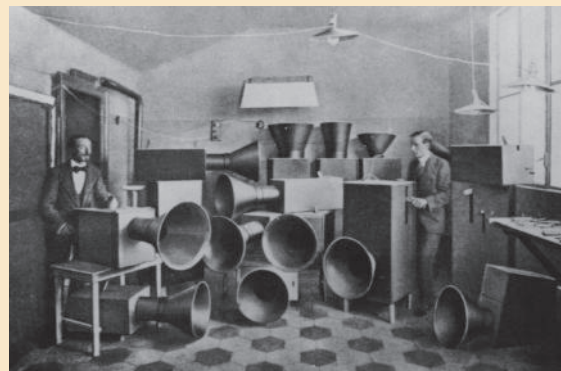


Saiba mais

Boa parte das mudanças no pensamento musical pode ser atribuída ao movimento chamado Futurismo, que exaltava as transformações causadas pela Revolução Industrial e abraçava as novidades que ela trazia, como a era das máquinas, a velocidade, as metrópoles, etc.

No início do século XX, o pintor e compositor italiano Luigi Russolo (1885-1947) criou obras e instrumentos musicais inspirados nesses ideais. Parte de suas ideias a respeito de música e sons foi escrita no manifesto chamado “A arte dos ruídos”, no qual ele defende que o ouvido humano se acostumou com a velocidade, a energia e os ruídos da paisagem sonora industrial e urbana e que essa nova gama de sons pede novas abordagens a respeito da instrumentação e da composição musical.

Entre suas criações, destacam-se os *intonarumori*, instrumentos musicais que transpunham os ruídos do cotidiano, como barulho de carros, máquinas, multidões e motores, para a música. Segundo Russolo, o homem desse tempo já havia desenvolvido a escuta a ponto de conseguir apreciar esses sons mais complexos.



Os *intonarumori*, de Luigi Russolo. Cada um desses instrumentos era feito de uma caixa retangular de madeira com um alto-falante de papelão ou metal na frente.

20 >

UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o Futurismo, você pode propor uma atividade de pesquisa. Para isso, peça à turma que se organize em grupos de no máximo quatro integrantes e que busque informações sobre as principais características do Futurismo: qual era o contexto de surgimento desse movimento, artistas, escritores e intelectuais que dele participaram, entre outros aspectos que considerarem interessantes. Depois, oriente-os a escolher um artista de cujo

trabalho mais gostaram para apresentar à turma.

Os grupos podem elaborar cartazes ou apresentações usando recursos tecnológicos, como computadores ou projetores, para compartilhar os resultados com os colegas.

Após as apresentações, peça aos alunos que organizem uma roda de conversa e que falem sobre como as obras do artista que eles apresentaram se relaciona às características do movimento futurista.

Um dos principais compositores a se dedicar a pesquisas sobre o silêncio e suas possibilidades musicais foi o estadunidense John Cage (1912-1992), um dos representantes mais importantes da música experimental, cuja formação como compositor passou inclusive pela **música erudita**. Um dos trabalhos mais emblemáticos desse artista é a peça *4'33"*. Escrita em 1952, essa composição divide-se em três **movimentos**, nos quais o instrumentista não toca nenhuma nota no decorrer de seus quatro minutos e trinta e três segundos. O primeiro movimento deve durar 33 segundos; o segundo, 2 minutos e 40 segundos; e o terceiro, 1 minuto e 20 segundos.

A **música erudita** é aquela criada, executada e apreciada de acordo com as convenções e os cânones sucessivamente criados no âmbito de tradições da música ocidental desde a Antiguidade até a contemporaneidade.

Na música erudita ocidental, fazemos referência a diferentes seções das músicas como **movimentos**; estes são diferentes trechos da mesma obra que comunicam ideias diversas.

Sugestão de site

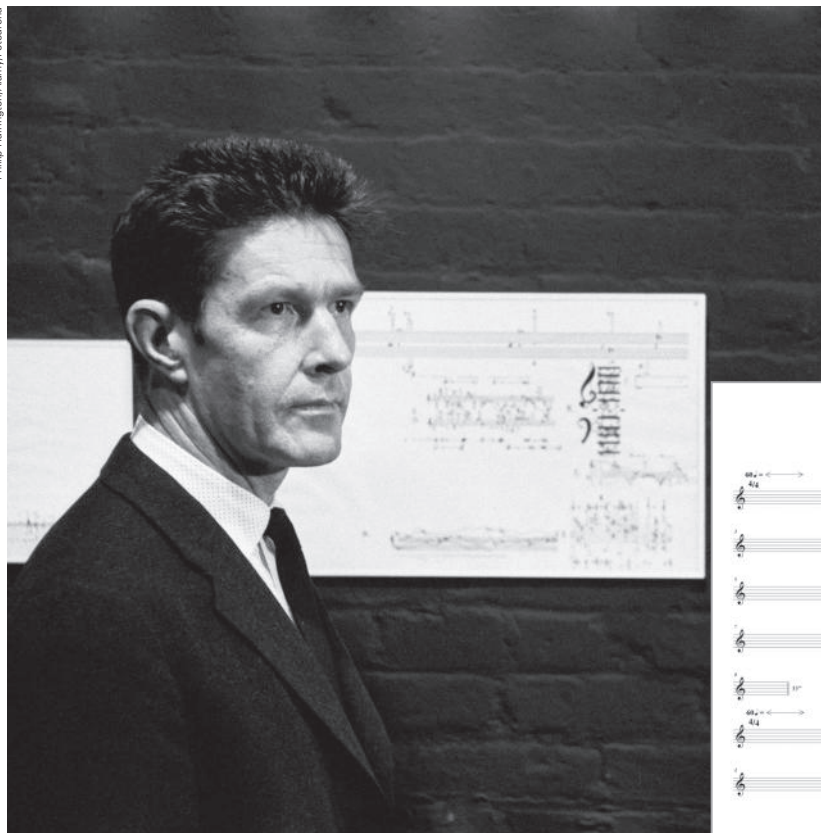
O *site* do compositor John Cage dá acesso a um aplicativo desenvolvido para a *performance* da peça composta por ele. Disponível em: <http://johncage.org/4_33.html>, em inglês. Acesso em: 24 out. 2018.

Nesta dupla de páginas, por meio da apresentação da composição *4'33"*, de John Cage, e de seu contexto de produção e da apresentação de Luigi Russolo, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR16, ao analisar criticamente usos e funções da música, relacionando essa linguagem às diferentes dimensões da vida para ampliar o repertório dos alunos em relação aos processos de criação em música. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR18, ao reconhecer o papel de ambos os músicos para o desenvolvimento da música experimental, a fim de tecer relações entre as diferentes produções musicais. A habilidade EF69AR19 também é trabalhada, uma vez que os alunos identificam e analisam a música experimental de John Cage e Russolo, contextualizando-a no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação musical. Em relação à materialidade, desenvolvemos a habilidade EF69AR21, ao explorar e analisar diferentes fontes sonoras em práticas de composição/criação musical.

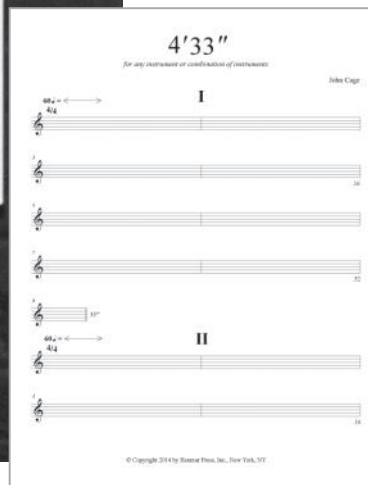
Material Digital

- A **Sequência Didática 1 "Experimentações sonoras"**, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.
- No **Projeto Integrador "Monocórdio de Pitágoras"**, 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 Matemática.

Philip Harrington/Alamy/Fotorena



O compositor John Cage, em foto de 1958.



Trecho da partitura de *4'33"*, de John Cage.

A composição não é destinada a nenhum instrumento ou formação de instrumentos específicos. Foi interpretada pela primeira vez pelo compositor e pianista estadunidense David Tudor (1926-1996), no dia 29 de agosto de 1952, na cidade de Woodstock, Estados Unidos. Naquela apresentação, para indicar o início e o fim dos movimentos de *4'33"*, Tudor abria e fechava a tampa do piano.

O que John Cage pretendia com essa obra era que, durante sua apresentação ou *performance*, o público ouvisse tudo aquilo que não era tocado. Portanto, o suposto silêncio que compõe a peça é na verdade uma sugestão para que o público "abra os ouvidos" para todos os sons ao redor. Dessa forma, as *performances* de *4'33"* nunca serão as mesmas, pois os sons ambientes mudam de acordo com o local onde a música é executada.

Antes de fazer a leitura do texto com os alunos, procure retomar o que eles viram sobre música experimental e comente que um de seus expoentes foi o músico John Cage. Peça aos alunos que observem a imagem e faça a leitura compartilhada do texto para que eles verifiquem como o silêncio e os ruídos foram incorporados na música *4'33"*.

É possível que as descobertas em relação à composição de Cage causem estranhamento nos alunos. Por isso, fique atento aos questionamentos trazidos por eles e aproveite para ampliar o repertório

musical deles. Se possível, apresente a eles outros artistas cujos trabalhos também podem causar estranhamento. Um exemplo é a composição "The Typewriter" [A máquina de escrever], do compositor estadunidense Leroy Anderson (1908-1975), escrita em 1950 e que requer uma máquina de escrever para sua execução.

"The Typewriter" foi apresentada pela Orquestra Filarmonica de Minas Gerais, e você pode assistir ao vídeo em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zAi7cSVKXfI>>. Acesso em: 28 out. 2018.

Fontes sonoras e instrumentos musicais

Neste item, espera-se que os estudantes percebam as possibilidades musicais no som de qualquer objeto, desde que alguém se proponha a usá-los dessa maneira. Além disso, os alunos conhecerão os ofícios daqueles que constroem instrumentos com base no estudo de Walter Smetak. Essa é uma maneira interessante de abordar o assunto com os alunos pela criatividade e originalidade dos trabalhos de Smetak na construção de seus instrumentos e na utilização deles em suas composições.

Inicie com a leitura comparilhada do texto que abre esse assunto. Após uma breve contextualização, os alunos verão uma imagem de Smetak com um instrumento criado por ele. Peça aos alunos que observem a imagem e pergunte: “Como é o instrumento que aparece na foto?”; “Vocês já viram um instrumento assim?”; “Como será que ele é tocado?”; “Do que ele é feito?”. Deixe que os alunos expressem suas ideias e, em seguida, continue a leitura do texto. Explique a eles o que faz um *luthier* e pergunte se conhecem algum. Caso alguém da turma tenha alguma experiência nesse sentido, solicite que compartilhe com a turma.

Promova a escuta da **faixa 3** do CD de áudio uma primeira vez, pedindo aos alunos que façam silêncio e que se concentrem nos sons que conseguem ouvir. Em seguida, toque a faixa mais uma vez e, agora, solicite aos alunos que anotem no caderno os sons que reconhecem. Antes de propor as questões do livro, peça aos alunos que compartilhem o que anotaram com um colega.

Lance as questões sobre a música “Tijolinhos, material de construção (Audição espontânea do silêncio, violão eólico)” e oriente os alunos a responder com base no que já viram sobre o artista.

É importante que os alunos percebam que a maneira como Smetak usa os sons não é aquela que a maioria das pessoas escuta nas rádios, em filmes, festas, etc. Assim, espera-se que os alunos manifestem estranhamento em relação à peça. Procure orientar a escuta dos alunos para o modo como o artista organiza os parâmetros sonoros. Nesse caso, o timbre e as alturas utilizadas merecem destaque.

Fontes sonoras e instrumentos musicais

Como vimos até aqui, a música é diversa e pode ser composta de sons e silêncios, que podem ser produzidos por instrumentos tradicionais, por instrumentos feitos com materiais reutilizados (como faz o grupo Vida Seca), com diferentes objetos e até com sons do corpo. Assim, podemos dizer que as fontes sonoras são muitas e podem ser usadas para fazer música. Se pensarmos a paisagem sonora do mundo como uma grande composição musical, tudo o que existe no nosso planeta pode se tornar uma fonte sonora.

Porém, nas diferentes culturas, os seres humanos sempre tiveram preferência por alguns sons, aqueles que agradam aos ouvidos e que acabam sendo objeto de repetições. Nas práticas musicais da cultura europeia ou influenciadas por ela, esses sons foram sendo moldados principalmente por meio de instrumentos musicais, que se tornaram amplamente difundidos pelo mundo, de modo que hoje, de um ponto de vista ocidental, podem ser chamados de convencionais.

A partir do século XX, alguns músicos passaram a pesquisar novos instrumentos musicais e novas formas de produzir música. No caso do grupo Vida Seca, eles o fazem de duas maneiras diferentes: primeiro, quando atribuem novos significados a objetos encontrados no lixo, usando-os como materiais sonoros e, segundo, quando constroem instrumentos musicais originais do lixo.

No Brasil, o músico e compositor Walter Smetak (1913–1984) foi pioneiro na pesquisa de novos instrumentos musicais, tendo influenciado muitos outros artistas contemporâneos seus ou artistas que surgiram mais tarde. Smetak nasceu em Zurique, na Suíça, e mudou-se para o Brasil em 1937, por causa da iminência de um período de conflito na Europa, que de fato aconteceria com a Segunda Guerra Mundial (1939–1945).

Quando Smetak chegou ao Brasil, trabalhou como músico em orquestras e rádios do Sul e do Sudeste do país. Em 1957, Smetak foi convidado para integrar os Seminários Livres de Música da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, que dariam origem a um núcleo de excelência em pesquisas artísticas que teria grande influência na música brasileira. Foi na Bahia que começou sua prática como *luthier*, e suas atividades na universidade o encorajaram a inventar e a construir novos instrumentos. Ao todo, suas invenções somam mais de 150 instrumentos, que apresentam sonoridades e formas completamente inovadoras.

A criatividade de Walter Smetak ao dar forma a instrumentos musicais levou-o a conquistar um prêmio de pesquisa na 1ª Bienal Nacional de Artes Plásticas, que aconteceu em Salvador, em 1966, e ficaria conhecida como Bienal da Bahia, tendo ampla repercussão em todo o país.

22 UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

É importante que os alunos compreendam a definição de timbre como a qualidade do som. Esse parâmetro já foi apresentado indiretamente a eles na abertura desta seção, ao discutir a utilização de diferentes sons nas composições musicais, mas também foi muito trabalhado em outros volumes da coleção. Por isso, aproveite o momento para rever esse conceito com os alunos. No caso de Smetak, o compositor decidiu incorporar timbres ditos “não musicais” em seus trabalhos. No caso das alturas, vale ressaltar para os alunos a maneira como o compositor as utiliza: elas acontecem de maneira que não podem ser relacionadas com as melodias que se

ouve nos veículos convencionais de distribuição de música. Além disso, é interessante dizer que a composição não conta com pulso definido e isso causa diferentes sensações para os ouvintes.

Oriente uma leitura das imagens dos instrumentos apresentados. Durante essa conversa, pode-se sugerir aos alunos que imaginem que tipo de som essas esculturas produzem e especular sobre a escolha de seus formatos.






Walter Smetak com o instrumento *Amém*.



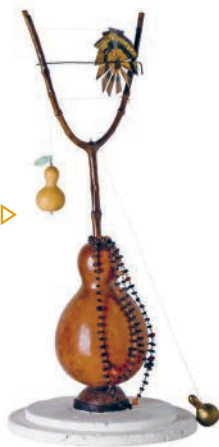
Arquivo da Família Smetak/Coleção particular

Luthier é uma palavra francesa que antigamente denominava aqueles que construíam e reparavam instrumentos de corda, como violão, violino, viola, violoncelo, bandolim, cavaquinho, mas que hoje pode ser usada para se referir a quem constrói e conserta instrumentos de modo geral.

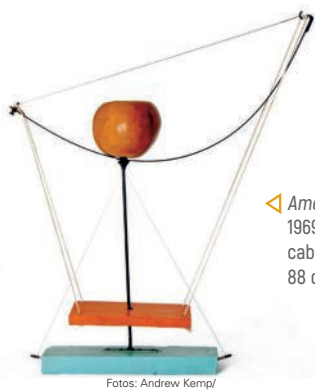
 Ouça agora “Tijolinhos, material de construção (Audição espontânea do silêncio, violão eólico)”, de Walter Smetak, no CD de áudio que acompanha este livro. Essa música integra o álbum *Smetak*, lançado em 1974.

-  Preste atenção nos sons na composição. Eles lembram algo a você? Transportam-no para algum lugar? Como você acha que eles foram produzidos?
-  O que você pensa sobre o título da música? Por que você acha que ela recebeu esse nome? *Respostas pessoais.*

Mulher faladora, movida pelo vento..., de Walter Smetak, 1974 (cabaça, madeira, isopor, metal, coco e náilon, 75 cm x 30 cm x 30 cm).



Amém, de Walter Smetak, 1969 (madeira, metal, cabaça e cordão, 88 cm x 82 cm x 83 cm).



Fotos: Andrew Kemp/ Acervo da Família Smetak

Os trabalhos de Walter Smetak e sua prática como professor influenciaram diversos trabalhos de importantes artistas da música brasileira, como Caetano Veloso (1942-), Gilberto Gil (1942-) e Tom Zé (1936-), mas os artistas cujo trabalho mais apresenta elementos dessa fonte de criatividade musical são os integrantes do grupo Uakti. Criado em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1978, o grupo se dedicou à construção de instrumentos musicais e inspirou diversos outros artistas e grupos brasileiros, como o Vida Seca.

Mundo virtual

O *Dicionário Cravo Albin da música popular brasileira* traz informações sobre o grupo Uakti, como sua história e discografia. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/uakti>>. Acesso em: 17 ago. 2018.



Experimente

Quantos sons podemos produzir com um objeto?

Nesta atividade, você e os colegas vão investigar as possibilidades sonoras de objetos de seu cotidiano. Para isso, vão precisar de seus materiais escolares: borrachas, canetas, lápis, estojos, mochilas, etc.

- 1▶ Escolha três ou mais objetos de seu material escolar para investigar o som deles.
- 2▶ Depois de escolhidos os objetos, procure os diferentes sons que cada um pode produzir. Lembre-se de que existem várias maneiras de manipular um objeto para que ele faça som: pode-se bater, raspar, jogar para cima e pegar no ar, entre outras.

Para concluir


  Ao final da atividade, compartilhe com os colegas e o professor os diferentes sons que você fez com os objetos e discuta as questões seguintes:

- Você ou algum colega encontrou algum som que fosse desconhecido?
- Quantos sons diferentes você conseguiu encontrar em cada objeto? Como você descreveria as diferenças entre os sons? *Respostas pessoais.*

os sons descobertos pelos alunos para que eles possam ouvi-los novamente. Isso vai ajudá-los a avaliar o resultado da experiência. Para realizar a gravação, você pode utilizar um aparelho celular.

Nesta dupla de páginas, continuamos a trabalhar a habilidade EF69AR16, ao apresentar o músico Walter Smetak aos alunos, incentivando-os a analisar criticamente, por meio dos textos e da apreciação musical, os usos e funções da música para relacioná-la às diversas dimensões da vida. Além disso, temos como foco desenvolver a habilidade EF69AR17, ao explorar e analisar diferentes meios de circulação da música, como a rádio e os seminários do qual o músico fez parte. Também são trabalhadas aqui as habilidades EF69AR20 e EF69AR21, por meio da escuta da música e da experimentação, ao explorar os elementos constitutivos da música, em especial o timbre e a altura, e as fontes sonoras, para ampliar o repertório em relação às práticas musicais.

Na experimentação, também desenvolvemos a habilidade EF69AR23, ao explorar e criar improvisações, utilizando a voz, sons corporais e objetos do cotidiano, de maneira colaborativa.

 Assista ao vídeo “Luteria e criação de instrumentos não convencionais” com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 1º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

Experimente

Durante essa atividade, os alunos devem explorar os diferentes timbres possíveis em seus materiais escolares. Para realizá-la, peça aos alunos que se espalhem por toda sala de aula. Ressalte como a manipulação dos materiais interfere no timbre. As diferentes formas de raspar e percutir um mesmo objeto, por exemplo, podem produzir sons bastante diferentes.

Deixe que os alunos investiguem seus objetos ao máximo, explorando as mais diversas maneiras de produzir sons. Você

também pode realizar essa atividade com os objetos da sala de aula. Ao final, durante a conversa guiada pelas perguntas do Livro do Estudante, é interessante que os alunos compartilhem não só os sons que encontraram com os colegas, mas também o modo como os pesquisaram e como se sentiram ao realizar essa atividade.

Em seu diário de bordo, anote suas verificações em relação à atividade e os comentários dos alunos durante a reflexão, pois eles podem ajudar na avaliação. Além disso, se possível, grave

Melodia, textura e música

Os parâmetros do som e os demais elementos da música, como melodia e textura, que serão abordados neste tópico, são geralmente utilizadas para análises formais de diversos gêneros musicais. Por isso, no decorrer dos volumes desta coleção, incentivamos os alunos a desenvolver habilidades relacionadas à exploração desses elementos, para que possam aprimorar ainda mais a capacidade de apreciação musical.

Antes de ler o texto, continue incentivando os alunos a estabelecer nexos entre os conhecimentos musicais que têm e o que vamos apresentar aqui. Para isso, pergunte a eles: “O que é nota musical?”; “E o que é melodia?”; “E o que é textura musical?”; “Vocês já ouviram esses termos? Em que situações?”. Deixe que eles compartilhem suas ideias e levantem hipóteses e, em seguida, proponha a leitura compartilhada do texto e a escuta da **faixa 4** do CD de áudio.

Ao abordar o conceito de melodia, caso você queira aprofundar o assunto com a turma, pode ser interessante comentar que as melodias podem se comportar de diferentes maneiras. Analisando diferentes melodias, podemos perceber como elas podem realizar movimentos ascendentes, quando as alturas vão ficando mais agudas com o decorrer do tempo, e descendentes, quando as alturas vão ficando mais graves. Além disso, as melodias podem repetir as mesmas alturas em determinados trechos de uma música.

Experimente

Para realizar a atividade, você também pode propor aos alunos uma conversa para que eles falem sobre as canções que conhecem e de quais mais gostam. Liste as canções na lousa e, em seguida, copie-as em tiras de papel para que os grupos possam sortear e fazer a atividade.


Esse exercício prévio também pode servir para que você verifique o repertório musical dos alunos e possa aproximar as aulas de música da vivência que eles têm, a fim de tornar o processo de ensino e aprendi-

Melodia, textura e música

Podemos considerar qualquer objeto que produz som como uma fonte sonora. Isso quer dizer que com eles podemos fazer música. Por exemplo, se você bater com a sua caneta na mesa, essa ação vai produzir um ruído, que pode ou não ser considerado, dentro de um contexto musical, uma nota musical. Agora, você deve estar se perguntando como o fato de batucar na mesa pode virar música.


Como já estudamos, para que a música aconteça, depende da organização dos sons e silêncios no tempo. Essa organização se dá através da manipulação dos parâmetros sonoros que já conhecemos: timbre, duração, altura e intensidade. No entanto, existem diversos elementos estruturantes na linguagem musical que são utilizados por compositores para se fazer música, como a melodia e a textura.

Continuando com o exemplo dado, ao percutir a caneta na mesa, você pode produzir uma nota musical. As notas musicais são fundamentais para a composição musical, pois, quando escolhemos o momento que elas acontecem na música e a duração das notas, podemos determinar também a altura delas (caso o instrumento seja capaz de reproduzir alturas definidas). Ao realizarmos essa organização, estamos criando uma **melodia**. A melodia é, na maior parte dos casos, um dos primeiros elementos que identificamos ao ouvir uma música.

 Geralmente, quando ficamos com uma música na cabeça, é da melodia que nos lembramos. Ouça, no CD de áudio, uma canção bastante conhecida e um exemplo de melodia. Depois, tente reproduzir a melodia com os colegas e o professor de outras maneiras.


Experimente

Identificando melodias

 Agora que você já sabe o que é uma melodia, que tal participar de um jogo com os colegas? Para isso, a turma deve formar dois grandes grupos.

- 1 Com a ajuda dos colegas e do professor, afaste as mesas e as cadeiras da sala, criando um espaço livre.
- 2 Cada grupo deve ocupar um lado da sala.
- 3 O professor vai sortear um grupo para começar. Cada grupo deve pensar em uma canção conhecida e reproduzir sua melodia cantando com “hum”, “lá”, usando vibrações dos lábios e da língua, batucando o ritmo das melodias na carteira ou em partes do corpo, entre outras opções.
- 4 O grupo que for começar deve reproduzir a melodia e o outro grupo deve ouvir atentamente e tentar adivinhá-la.
- 5 Caso o outro grupo acerte a melodia, ele assume imediatamente a vez de cantar. Caso não acerte, haverá mais três tentativas de adivinhação e, depois disso, o grupo que reproduziu a melodia deve revelar a canção escolhida e passar a vez ao outro grupo.

Para concluir

 Depois da experimentação, converse com os colegas e o professor:

- Você conseguiu identificar as canções pela melodia delas?
- Você achou alguma melodia mais difícil de reconhecer? Por que isso ocorreu? **Respostas pessoais.**

zagem mais interessante e significativo aos alunos.

Deixe os alunos à vontade para se organizarem em dois grandes grupos e decidir como vão reproduzir a melodia da canção que sortearam ou escolheram. No entanto, estimule-os a usar a criatividade para pensar em fontes sonoras diversas e improvisar diferentes sons.

Você pode estabelecer algumas regras para o jogo musical. Por exemplo, cada grupo pode ter até três chances de adivinhar a canção. Caso não consigam adivinhar, devem passar a vez a outro grupo.

Após a atividade, converse com os alunos sobre as questões propostas e verifique se eles entenderam o conceito de melodia, se foi fácil ou difícil reconhecer as canções apenas pela melodia delas, etc. Aproveite para questionar os alunos sobre mudanças nos parâmetros sonoros de uma melodia: “Se cantarmos uma canção com alturas e durações diferentes da versão original, modificamos a melodia de uma música?”. Se achar oportuno, você pode propor um exercício para que os alunos percebam as mudanças causadas por essa alteração.

Do mesmo modo que podemos criar músicas organizando sons em função do tempo, ou seja, colocando-os um após o outro, existe a possibilidade de se sobrepor sons de maneira que eles soem simultaneamente. Essa soma de sons funciona como se as músicas fossem compostas de muitas “camadas” e pode se dar de diversas maneiras, sugerindo diferentes escutas a quem ouve.

A escolha de sobrepor sons e a maneira como cada um desses sons se comporta são características da **textura** de uma música. Para exemplificar melhor, pense novamente na música “Tupatutu”, do grupo Vida Seca. Ao ouvi-la, podemos perceber sons de diferentes instrumentos e de vozes. Cada um desses sons forma uma camada distinta.

Existem três tipos básicos de texturas musicais, a **monofonia**, a **polifonia** e a **homofonia**. Uma música pode conter diferentes texturas no seu decorrer, de acordo com a intenção do compositor. Quando falamos em monofonia, nos referimos a músicas ou trechos musicais que têm apenas uma melodia. Por exemplo, ao usarmos a nossa voz para cantar uma música de que gostamos, estamos criando apenas uma linha melódica, porque não há acompanhamento de um instrumento musical ou de outras melodias. Da mesma forma, quando uma música ou trecho musical são tocados apenas por um ou mais instrumentos com uma única linha melódica, falamos de monofonia. Ouça no CD de áudio um exemplo desse tipo de textura.

Como já vimos antes, ao acrescentarmos diferentes sonoridades a uma melodia, estamos alterando sua textura, mas essas alterações podem se dar de diversas maneiras. Uma música pode ser escrita com a sobreposição de duas ou mais melodias ou vozes independentes. A independência está na possibilidade de se executar as vozes separadamente, porém, a somatória das vozes resulta em uma sonoridade específica. Esse tipo de textura no qual identificamos mais de uma melodia é chamado de polifonia. Ouça no CD de áudio um exemplo de polifonia.

Até agora, conhecemos um tipo de textura no qual temos apenas uma melodia (monofonia) e outro no qual diversas melodias acontecem simultaneamente (polifonia). No entanto, existe outra maneira de se organizar uma música do ponto de vista da textura, que é conhecida como homofonia.

A homofonia também conta com a sobreposição de sons, porém de maneira diferente. Quando nos deparamos com uma textura homofônica, podemos perceber uma melodia ou voz acompanhada por outros instrumentos ou vozes. Essa textura, apesar de contar com a sobreposição de sons, assim como a polifonia, privilegia a escuta de uma melodia principal que recebe suporte e interage com o acompanhamento. Podemos notar o uso da homofonia quando ouvimos alguém cantar uma música enquanto toca violão ou piano, por exemplo. Ouça no CD de áudio um exemplo desse tipo de textura.



Luiz da Luz/Arquivo do fotógrafo

Apresentação do grupo Vida Seca em Goiânia (GO), 2012.

Faça a leitura compartilhada do texto com os alunos e a audição das **faixas 5, 6 e 7** e verifique se eles compreendem o conceito de textura musical. Estimule-os a pensar novamente na canção “Tupatutu” e a descrever os sons que ouvem, perguntando: “Há sons de vozes? E de instrumentos? E de objetos? Como esses sons se comportam nessa música?”; “Como percebemos e diferenciamos esses sons?”. Se achar pertinente, você pode tocar novamente a canção para que eles reflitam sobre essas questões.

A intenção dessas perguntas não é ter respostas certas ou erradas, mas que os alunos pensem sobre esses aspectos para, cada vez mais, aprimorar a escuta e a apreciação musical.

Caso você julgue necessário, pode ser interessante buscar mais exemplos de músicas que se utilizam das texturas mencionadas nesta página. Nesse trecho, escolhemos apresentar diferentes texturas, já que a escuta delas auxilia os alunos a desenvolverem a percepção musical por meio do contraste de diferentes formas de se organizar o pensamento musical. Porém, alguns elementos técnicos desses formatos, como contraponto e harmonia, não serão aprofundados na coleção, porque exigem uma abordagem que afastaria os estudos da proposta geral do capítulo, que é de observar diferentes pensamentos musicais.

No entanto, caso esses assuntos sejam familiares a você, aproveite esse momento para apresentá-los para a turma. Além disso, se quiser complementar seus conhecimentos sobre esses temas, pode ser interessante consultar os livros do compositor austríaco Arnold Schoenberg chamados *Harmonia*, publicado pela Editora da Unesp, em 2012, e *Exercícios preliminares em contraponto*, publicado em 2004 pela editora Via Lettera.

Nesta dupla de páginas, continuamos o trabalho com a habilidade EF69AR20, ao explorar e analisar a melodia e a textura musical por meio do texto, das atividades e do CD de áudio, aprimorando a apreciação musical dos alunos e seu repertório sobre as práticas musicais.

Experimente

Nesta atividade, os alunos vão realizar experimentações com os tipos de textura musical explicados no texto. Peça aos alunos que organizem a sala de aula, afastando mesas e cadeiras e deixando um espaço livre.

Em seguida, faça a leitura compartilhada da atividade e verifique se os alunos compreenderam a proposta. Se achar necessário, você pode promover uma primeira rodada fazendo a atividade com os alunos. Depois, deixe que eles criem sozinhos as texturas que quiserem, testando diferentes possibilidades.

Você também pode propor mais de uma rodada, mudando os integrantes do grupo, para que eles possam trocar experiências com outros colegas a fim de descobrir mais sobre as práticas musicais.

Ao final da atividade, organize uma roda de conversa orientada pelas questões apresentadas na atividade. Essas questões sugerem reflexões aos alunos; portanto, não existem respostas certas ou erradas.

Tome nota do resultado da atividade e dos comentários dos alunos durante a reflexão, pois podem ajudar na avaliação. Além disso, se for possível, grave os improvisos feitos pelos alunos para que eles possam ouvi-los e avaliar o próprio desempenho. Para realizar a gravação, utilize um aparelho celular.

Nesta atividade, desenvolvemos a habilidade EF69AR23, ao explorar e criar improvisações usando sons diversos, de modo colaborativo e coletivo, para trabalhar elementos da música e expressar ideias musicais.

Instrumentos musicais de orquestra

Antes de ler o texto deste tópico com os alunos, lance algumas questões para levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o que é uma orquestra e para incentivá-los a compartilhar suas vivências. Pergunte,

por exemplo: “Vocês já viram uma orquestra?”; “O que é uma orquestra?”; “O que vocês destacariam de mais interessante em uma orquestra?”.


Deixe que eles se manifestem livremente a respeito das perguntas e, em seguida, faça a leitura das imagens das páginas 27, 28 e 29, perguntando: “O que vocês veem nas imagens?”; “Como são esses instrumentos? Há semelhanças e diferenças entre eles?”; “De que modo eles estão agrupados?”; “Qual teria sido o critério para agrupá-los dessa maneira?”.

Parta para a leitura do texto com os alunos e verifique se eles têm dúvidas a respeito de algum termo, sempre incentivando-os a inferir o significado pelo contexto e, em seguida, a confirmá-lo em um dicionário.

Peça aos alunos que descrevam as imagens dos instrumentos de corda e que falem sobre a maneira como esses instrumentos são tocados. Em seguida, promova a escuta da **faixa 8** do CD de áudio e pergunte: “Os sons dos instrumentos são iguais ou diferentes?”. Para responder a essa pergunta, se achar pertinente,


Experimente

Vivenciando as diferentes texturas

 Nesta experimentação, você vai verificar como funcionam as diferentes texturas musicais: monofonia, polifonia e homofonia. Para isso, forme um grupo de cinco integrantes.

- 1▶ Você e os integrantes do grupo vão criar um exemplo de monofonia. Assim, escolham um colega para começar. Esse colega deve propor uma melodia repetitiva, que pode ser cantada pronunciando sílabas, como “hum” ou “lá” ou batucada na mesa ou no corpo.
- 2▶ Quando o colega começar a cantar, é preciso manter a mesma sequência e organização. Assim, os outros colegas do grupo devem ir, aos poucos, imitando a sequência, até que todos estejam realizando-a ao mesmo tempo. Depois, um a um deve parar de cantar e ficar em silêncio até o final.
- 3▶ Agora, vocês vão criar um exemplo de homofonia. Para isso, juntem-se a outro grupo da turma. Um grupo vai ficar responsável por criar uma melodia principal enquanto o outro vai criar um acompanhamento musical.
- 4▶ Um dos alunos de um grupo deve propor uma melodia rápida que pode ser cantada com sílabas ou qualquer som e que também seja repetitiva. Em seguida, alguém do outro grupo deve criar um som para acompanhar essa melodia. Depois disso, outra pessoa do grupo da melodia imita a melodia principal enquanto outro aluno do outro grupo faz outro acompanhamento, e assim por diante, até que todos tenham participado.
- 5▶ Agora, voltem ao grupo do início. Para criar a polifonia, vocês devem criar melodias livremente e executá-las, um integrante do grupo após o outro. Por isso, escolham em conjunto quem vai começar e como serão as melodias que vocês vão criar.

Para concluir

 Depois da experimentação, converse com os colegas e o professor sobre as questões:

- Você teve alguma dificuldade durante a atividade? Como conseguiu superá-la?
- Você percebeu a diferença entre os tipos de textura? Como você descreveria cada um deles?

Respostas pessoais.

Instrumentos musicais de orquestra

Na tradição da música ocidental erudita, existem instrumentos que foram e continuam a ser usados para se fazer música. As **orquestras** são grandes grupos que se dedicam à música instrumental. Essa formação ainda é bastante utilizada para a execução de obras do repertório erudito de diversas épocas, como o barroco, o clássico, o romântico, o moderno e o contemporâneo, por exemplo. Porém, existem diversas orquestras que se dedicam a execução de outros gêneros musicais como a MPB e o jazz.

As orquestras podem apresentar cinco classes de instrumentos ou cinco naipes. Conheça essas classes a seguir e ouça, no CD de áudio desta coleção, exemplos dos sons dos instrumentos.

-  As **cordas** (violino, violoncelo, contrabaixo, harpa, etc.).

O som desses instrumentos é gerado ao friccionar as cordas com o arco ou percuti-las com os dedos. No caso da harpa, as cordas são sempre percutidas com os dedos (ou dedilhadas).

26 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

As imagens desta página não estão representadas em proporção.

Violino (cerca de 58 cm de altura × 35 cm de largura).



Harpa (cerca de 187 cm de altura × 100 cm de largura).



Contrabaixo (cerca de 220 cm de altura × 80 cm de largura × 65 cm de profundidade).



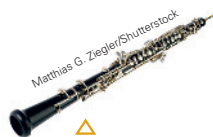
Violoncelo (cerca de 150 cm de altura × 60 cm de largura × 25 cm de profundidade).

As **madeiras** (flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, etc.).

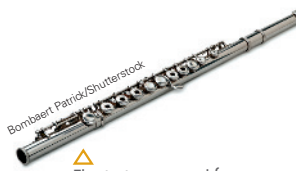
As madeiras são instrumentos de sopro feitos basicamente de madeira. Esses instrumentos podem ter os seus sons gerados pela vibração de palhetas (lâminas de metal, plástico e de outros materiais) ou, no caso da flauta, pelo sopro direto em um orifício oval que existe no instrumento. O sopro forma uma coluna de ar que vibra dentro do instrumento produzindo as notas. O comprimento das colunas de ar geradas pelos instrumentos vai determinar a altura da nota que será tocada. Tanto a flauta como os demais instrumentos apresentam orifícios, que podem ficar abertos ou fechados. A abertura desses orifícios é o que interfere no comprimento das colunas de ar e é controlada por um sistema de chaves, molas e alavancas preso ao corpo dos instrumentos. As flautas transversais, apesar de serem feitas de metal, compõem o naipe de madeiras porque eram feitas deste material antigamente.



Clarinete (cerca de 38 cm de altura × 6 cm de diâmetro).



Oboé (cerca de 39 cm de altura × 6 cm de diâmetro).



Flauta transversal (cerca de 44 cm de altura × 4 cm de diâmetro).



Fagote (cerca de 164 cm de altura × 10 cm de diâmetro).

Nesta dupla de páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR21, ao explorar e analisar sons de diferentes instrumentos musicais que formam uma orquestra, por meio do texto e do CD de áudio, para ampliar conhecimento sobre a linguagem musical.

Material Digital

A **Sequência Didática 2 “Orquestra e seus sons”**, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

reproduza mais uma vez a **faixa 8** e peça aos alunos que se concentrem no som de cada instrumento, para que descrevam esses sons usando o repertório musical que já conhecem.

Se possível, reserve um tempo no laboratório de informática para que os alunos assistam a vídeos em que os instrumentos citados no **Livro do Estudante** apareçam sendo tocados. Caso isso não seja possível, você pode pedir aos alunos que, em casa, procurem por vídeos que mostrem esses instrumentos de corda sendo tocados.

Em seguida, peça a um aluno voluntário que leia o texto sobre as madeiras e promova a escuta da **faixa 9** do CD de áudio e pergunte: “Os sons dos instrumentos que você ouviu são iguais ou diferentes? Como vocês os descreveriam?”.

Aproveite para perguntar se há algum aluno na turma que toca algum desses instrumentos e peça a ele que compartilhe seus conhecimentos com os demais colegas. Caso contrário, você também pode pedir aos alunos que procurem vídeos na internet que mostrem esses instrumentos sendo tocados.


Proceda da mesma maneira ao apresentar o conteúdo desta dupla de páginas. Os alunos já tiveram contato com instrumentos de percussão em outros momentos desta coleção. Portanto, você pode retomar com eles quais são os instrumentos de que se lembram, como eles são tocados, que sons eles produzem, como são seus timbres, do que são feitos, entre outros aspectos que achar interessantes. Incentive-os a estabelecer nexos entre os conteúdos já vistos e estes aqui apresentados.

Em seguida, promova a escuta das **faixas 10, 11 e 12** do CD de áudio e estimule os alunos a falar sobre o que ouviram, como perceberam os timbres, quais são os sons que mais lhes chamaram a atenção.


Comente com os alunos que os instrumentos apresentados no **Livro do Estudante** são apenas alguns exemplos daqueles que podem fazer parte das orquestras, mas que existem orquestras com diferentes formações, até mesmo com objetos inusitados, instrumentos construídos com materiais reutilizados e instrumentos de brinquedo, como é o caso da Orquestra de objetos desinventados, grupo de São Paulo, da Orquestra de reciclados de Cateura, do Paraguai, e da Orquestra dos brinquedos, de Lisboa, Portugal. Se for possível mostre aos alunos vídeos de apresentações dessas orquestras.

Vale ressaltar para os alunos que a maneira apresentada nesta seção não é a única de classificar os instrumentos. É interessante mencionar as categorias utilizadas pelo sistema Hornbostel-Sachs, que separa os instrumentos de acordo com a maneira que produzem som. Para isso, foram criadas categorias que se subdividem, sendo estas:

- **Idiofones:** Instrumentos cujo som é produzido pela vibração do corpo do instrumento, como o agogô.
- **Membranofones:** Instrumentos cujo som é produzido pela vibração de uma membrana tensionada e estendida, como os tambores.


•  Os **metais** (trompete, trombone, trompa, tuba, etc.).

Assim como as madeiras, o som dos metais é produzido pelo sopro dos instrumentistas. Esses instrumentos apresentam diferentes tamanhos de tubos que estão dobrados ou enrolados para que seja mais fácil de manuseá-los. Uma das extremidades do tubo contém um bocal onde o som é produzido; na outra, o tubo se alarga formando uma **campânula**, por onde o som é projetado. A qualidade dos sons produzidos por esses instrumentos depende do tipo de bocal utilizado, do diâmetro do tubo e da abertura da campânula, enquanto a altura vai depender do comprimento do tubo. A principal diferença entre o naipe de metais e o de madeiras não é necessariamente o material do qual eles são feitos, mas a maneira como produzem sons. Os instrumentos de madeira produzem som com a vibração das palhetas, ou pelo sopro dividido pela borda do orifício da embocadura, no caso das flautas, enquanto os metais produzem som pela vibração da boca dos instrumentistas.

 **campânula:** parte ovalada, que tem forma de sino.

As imagens desta página não estão representadas em proporção.



•  Os **instrumentos de percussão** (tímpano, triângulo, caixa, pratos, entre outros).

O toque dos instrumentos de percussão depende da agitação deles, de sua percussão ou de sua raspagem, que pode ser realizada com baquetas ou com as próprias mãos dos instrumentistas.



28 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

- **Cordofones:** Instrumentos cujo som é produzido pela vibração de uma ou mais cordas tensionadas, como violões.
- **Aerofones:** Instrumentos cujo som é produzido pela vibração do ar ou pela sua passagem por palhetas e arestas, como flautas.
- **Eletrofones:** Instrumentos cujo som é produzido de maneira eletrônica, como os sintetizadores.

•  Os instrumentos de teclas (piano, cravo, órgão, etc.).

Esses instrumentos funcionam pelo aperto das teclas. Cada um deles apresenta diferentes mecanismos. O piano, por exemplo, tem martelos atrelados às teclas que, quando ativados, percutem as cordas que ficam dentro do instrumento. O cravo tem um mecanismo que belisca as cordas. O órgão tem válvulas ligadas às teclas. Quando abertas, elas permitem que o ar fornecido por um fole seja conduzido pelos tubos e produza os sons.



◀ Piano (cerca de 100 cm de altura × 150 cm de largura × 160 cm de profundidade).



◀ Cravo (cerca de 89 cm de altura × 80 cm de largura × 150 cm de profundidade).


As imagens desta página não estão representadas em proporção.



Dorling Kindersley/Alamy/Fotoarena



◀ Órgão de tubos (teclados: cerca de 140 cm de altura × 80 cm de profundidade; tubos: cerca de 300 cm de altura).

Marc-André Le Tourneux/Alamy/Fotoarena

 Agora, que tal escutar uma **música de concerto**, tocada com alguns desses instrumentos musicais usados em orquestras? Ouça um exemplo no CD de áudio e depois converse com o professor e os colegas:

-  O que você sentiu ao ouvi-la?
-  Reconheceu algum dos timbres ouvidos anteriormente?

Respostas pessoais.

A música de concerto é a música tocada por orquestras em concertos realizados para plateias em espaços de divulgação cultural, como teatros e salas de exibição. Concertos são composições musicais escritas para um ou mais instrumentos solistas acompanhados por orquestra.

Sugestão de leitura complementar

ROCHA, Camilo. Qual a lógica da posição dos músicos em uma orquestra. Nexo Jornal, jul. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/07/29/Qual-a-lógica-da-posição-dos-músicos-em-uma-orquestra>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

Esse artigo explica como geralmente é organizada uma orquestra e como são dispostos os músicos no palco.

Notação musical

A escrita musical permite que músicos registrem ideias sonoras. Esses registros facilitam os processos que envolvem muitas pessoas (grandes grupos musicais) ao representar determinada composição e colaboram para a comunicação entre os músicos. Das inúmeras maneiras possíveis de registros de som, a que se desenvolveu na Europa foi umas das mais difundidas e é utilizada até hoje em diversos lugares do mundo.

Em razão de sua funcionalidade, a notação musical acompanha o trabalho da maioria dos músicos. Por isso, possibilite aos alunos conhecer sua funcionalidade. Por esse conteúdo ser extenso, ele foi dividido entre todos os livros desta coleção. Desse modo, os alunos podem ter contato com o assunto aos poucos, relacionando-o com outros objetos de estudo discutidos durante os anos finais do Ensino Fundamental. Ao abordar a notação musical, certifique-se de consultar os outros volumes desta coleção para apresentar o conceito aos alunos e aproveite para retomar o que eles já sabem.

Assim, antes de começar a leitura do texto, pergunte aos alunos: “O que é notação musical?”; “Que formas vocês conhecem de notação musical?”; “Que importância essa notação tem para os músicos?”. Deixe que eles expressem suas ideias e, em seguida, promova a leitura do texto de modo compartilhado, retomando o conceito de compasso. Se possível, reproduza com os alunos as marcações do compasso registrados nos exemplos com palmas para que eles possam compreender esse conceito na prática.

Ajude-os a analisar o quadro, que mostra a relação entre as notas musicais. É interessante retomar com eles o que foi visto no ano anterior sobre a relação da duração dessas notas, considerando a semibreve como referência.

Aproveite para retomar também os símbolos já vistos antes da notação musical tradicional e para apresentar os novos, de modo que eles os relacionem à composição musical, que alterna entre a produção de sons e as pausas.

Notação musical

Desde milhares de anos atrás, em diversas culturas, foram desenvolvidas maneiras de registrar ideias musicais por meio de códigos, para que pudessem ser reproduzidas fielmente. Entre esses códigos está a partitura, que, do modo como a conhecemos hoje, se fixou na Europa no século XIX. A partitura musical moderna disseminou-se rapidamente e hoje é usada por músicos do mundo inteiro.

Como já vimos em outros momentos da coleção, a partitura tem a função principal de organizar os sons de uma música que serão tocados em função do tempo. Na maioria dos casos, esse tempo não é medido em horas, minutos ou segundos, mas em “batidas musicais”, divididas em compassos. O modo como os compositores organizam os sons e os silêncios de uma música em função do tempo é chamado de ritmo, e essa organização pode ser feita de várias maneiras.

O tempo das músicas, ou seja, o pulso, é dividido em compassos. Nas partituras, os compassos são delimitados por linhas verticais que dividem a pauta. A indicação do tipo de compasso e, conseqüentemente, do pulso da música é chamada de fórmula de compasso e aparece no início das partituras. Ela determina quantos tempos musicais terão cada compasso. Observe, por exemplo, a imagem a seguir.



A imagem acima mostra três fórmulas de compasso diferentes: 4/4, 3/4 e 2/4. O compasso 4/4 também pode ser representado pela letra “C”. Mas existem outras maneiras de dividir os compassos. O número de cima indica quantos tempos existem dentro de cada compasso. O número de baixo, chamado denominador, indica qual nota corresponde a um tempo desse compasso. Isso é importante porque as durações das notas musicais dependem umas das outras, como mostra a imagem a seguir.

Semibreve	=	2	4	8	16	32	64
Mínima	=	2	4	8	16	32	
Semínima	=	2	4	8	16		
Colcheia	=	2	4	8			
Semicolcheia	=	2	4				
Fusa	=	2					
							Semifusa

30 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Texto complementar

Além de poder ser cantada e tocada, a música, assim como diversos idiomas que existem no planeta, possui escrita e leitura própria. Isso se deve ao fato de que no decorrer da História foram inventados símbolos que trouxeram à tona o conceito de notação musical, que, de acordo com Med (1996), diz respeito a todos os sinais que representam a escrita musical, tais como: pauta, claves, notas etc. Elementos que quando dispostos são capazes de fornecer à música uma linguagem própria.

Mas, antes que a humanidade chegasse ao conceito de notação mu-

sical, a música era transmitida apenas de forma oral, sem que houvesse nenhum tipo de técnica capaz de registrá-la, então, as pessoas haviam de apelar para o registro mental se quisessem reproduzi-la outras vezes, o que fazia com que nem sempre ela fosse executada da mesma forma em diferentes ocasiões.

A evolução da escrita musical iniciou no século V d.C., mas foi no século IX, que a maneira de se fazer música começou a ser modificada a partir da construção de símbolos capazes de indicar o desenho do som, concebendo a música como uma linguagem. A música como língua passou a ser grafada de forma visual trazendo

Nessa imagem temos o nome das notas e suas relações de duração. Agora, se olharmos para as fórmulas de compasso sugeridas anteriormente, podemos perceber que todas têm o número 4 embaixo.

Voltando à fórmula do compasso, podemos utilizar a semibreve como referência para interpretar o denominador. Esse denominador indica a fração da semibreve que dura cada tempo. O denominador 4 indica que cada tempo dura $\frac{1}{4}$ da semibreve, ou seja, pode ser preenchido por uma semínima. Assim, no compasso $\frac{2}{4}$, por exemplo, podemos dizer que “cabem” 2 semínimas, e cada pulso ou batida corresponde a uma semínima. Veja na imagem a seguir compassos sob a fórmula $\frac{2}{4}$ preenchidos por notas de diferentes valores rítmicos.



Consideremos agora um compasso $\frac{2}{2}$: nele temos dois pulsos ou batidas, que correspondem cada um a uma mínima. Veja a seguir compassos sob a fórmula $\frac{2}{2}$ preenchidos por notas de diferentes valores rítmicos.



É importante lembrar que as músicas não são feitas apenas por notas e sons, mas também por silêncios. Assim, as pausas são fundamentais para as composições musicais. Tal como as notas, as pausas têm símbolos que indicam o seu tempo de duração, que se relacionam diretamente com os símbolos das notas. Veja a tabela a seguir:

Figuras	Valores positivos	Valores negativos
semibreve		
mínima		
semínima		
colcheia		
semicolcheia		
fusa		
semífusa		

Nessa tabela, podemos perceber como cada nota tem seu valor correspondente de pausa. A relação entre a duração das notas é a mesma para as pausas.

As vibrações podem ser regulares ou irregulares. As regulares são responsáveis pela produção do som de forma clara e precisa, como a união harmônica das notas musicais, por exemplo. Já as irregulares possuem alturas indefinidas e inconstantes, são os chamados barulhos. [...] De acordo com Med (1969), “na música são usados não somente sons regulares (instrumentos musicais com notas definidas), como também sons irregulares (instrumentos de percussão)”.

A escrita musical passou por um processo de evolução até chegar ao século XXI, cuja origem é debatida e estudada por alguns autores. Brito (2003) defende a ideia de que a notação musical surgiu decorrente da necessidade do homem em registrar os sons e, dessa forma, preservá-lo, como uma espécie de lembrete para posteriores reproduções. Já para Schafer (1991) a notação musical ganhou vida através do desejo existente na humanidade de capturar o som em determinado momento histórico.

Nesse aspecto, a evolução da escrita musical trouxe um grande avanço na vida social, sendo percebida como uma forma de comunicação presente desde os séculos anteriores até as sociedades do mundo atual. De acordo com Rego (2010), a escrita musical tradicional percorreu o mundo e começou a ser adotada como uma convenção por diversas sociedades, espalhadas nos mais diferentes cantos do planeta. Assim, a música passou a absorver uma linguagem, praticamente única, dispendo de uma leitura singular entre vários povos, absorvendo a mesma escrita e linguagem independentemente do gênero a que se destine e da expressão cultural que esteja em questão.

BARBOSA, Paula Ribeiro; GONÇALVES, Douglas Baltazar. A música como uma forma de comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro (RJ), set. 2015. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3303-1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

a compreensão necessária para que sons musicais pudessem ser reproduzidos a partir dela, diante de uma leitura lógica, como ocorre nos alfabetos. (WALTER *apud* FERNANDES, 1998, p. 49)

Nesse momento foi construída a pauta musical como uma forma de auxílio para a escrita e leitura da música, assim os símbolos musicais passaram a ser dispostos sobre essa pauta, ganhando um novo caráter [...].

Com o passar dos anos, a pauta musical ganhou mais uma linha horizontal, sendo chamada também de pentagrama. Esse modelo permanece até os dias atuais. No pentagrama são colocadas figu-

ras que representam a duração do som e do silêncio, elementos que constituem a música, que na visão de alguns autores é fundamentada pelo som. O som é descrito da seguinte forma por Med:

É a sensação produzida no ouvido pela vibração de corpos elásticos. Uma vibração põe em movimento ar na forma de ondas sonoras que se propagam em todas as direções simultaneamente. Essas atingem a membrana do tímpano fazendo-a vibrar. Transformadas em impulsos nervosos, as vibrações são transmitidas ao cérebro que as identifica como tipos diferentes de sons. Consequentemente, o som só é decodificado através do cérebro. (1996, p. 11)

Experimente

Durante a atividade de experimentação, os alunos deverão identificar os ritmos que serão tocados, associando-os com as frases musicais que os representam graficamente. Antes de dar início à escuta, os alunos devem analisar as frases musicais com base no que foi apresentado a eles no texto. Como essa atividade destaca a organização rítmica das notas, a altura não faz parte dela.

Certifique-se de que os alunos prestem atenção na fórmula de compasso, item que deve ser o primeiro a ser analisado. Em seguida, os alunos devem ver quais figuras rítmicas e figuras de pausa aparecem. Dessa maneira, eles podem prever momentos em que os sons serão mais curtos, mais longos ou pausas.

Assim que todos tiverem feito suas análises, promova a escuta da **faixa 14** do CD que acompanha esta obra para que eles façam a associação. Esse tipo de atividade requer prática. Sendo assim, toque a faixa mais de uma vez para que os alunos tenham a chance de ouvir novamente e tentar chegar às respostas.

Como a faixa contém todos os exemplos, faça pausas na reprodução para que os alunos tenham tempo para analisar o que ouviram.

Ao final da parte de escuta, os alunos podem interpretar esses ritmos usando a voz, cantando as sílabas “tá” ou “pá”, para reproduzi-los ou utilizar os instrumentos disponíveis na escola, caso haja essa possibilidade.

Os registros criativos e tradicionais da música foram abordados progressivamente com os alunos no decorrer dos volumes desta coleção. Por isso, nesta atividade, espera-se que eles ponham em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer dos estudos musicais para que possam descobrir a que ritmos as notações se referem. No entanto, mais importante do que acertar as respostas é que os alunos tentem escutar e seguir a notação, tentando estabelecer relações das figuras com os sons.

De acordo com o desenvolvimento dos alunos sobre esse conteúdo, pode ser interessante organizar uma atividade que aconteça de maneira inversa, com os alunos utilizando as fórmulas de compasso estuda-

das e os sinais rítmicos apresentados para criar pequenas frases e executá-las com sílabas, objetos que possam ser percutidos ou instrumentos musicais convencionais.

Por meio deste último tópico da seção, trabalhamos as habilidades EF69AR20 e EF69AR22, ao explorar o ritmo e a notação musical tradicional por meio do texto e da atividade, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre as práticas musicais e aprimorar a capacidade de apreciação musical.

Experimente

Como identificamos ritmos em uma partitura?

Nesta atividade, você e seus colegas vão relacionar partituras a gravações em áudio de alguns ritmos musicais.

Observem as partituras a seguir. Nelas vocês encontrarão ritmos musicais escritos usando três fórmulas de compasso: 2 por 4, 3 por 4 e 4 por 4. Cada uma contém um ritmo diferente que vocês deverão identificar. Para isso, leiam os passos indicados.

- 1► Identifiquem em cada partitura a fórmula de compasso.
- 2► Quais notas estão indicadas em cada frase musical? Onde estão as pausas?

Partitura 1



Partitura 2



Partitura 3



Partitura 4



Partitura 5



Partitura 6



- 3► Agora, o professor vai reproduzir as gravações dos ritmos representados nessas partituras. Este é um exercício de escuta, o que na música exige treino. Por isso, o professor vai reproduzir as faixas dos ritmos pelo menos três vezes para que você e os colegas escutem com atenção.

- 4► Durante a escuta, tente adivinhar a que ritmo cada partitura acima se refere. Faça essa associação no caderno.
Respostas: Partitura 1 – ritmo 6; partitura 2 – ritmo 4; partitura 3 – ritmo 5; partitura 4 – ritmo 2; partitura 5 – ritmo 3; partitura 6 – ritmo 1.

Para concluir

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

- Quais foram as dificuldades e facilidades ao realizar essa atividade?
- Você utilizou alguma estratégia para identificar os ritmos que ouviu? Qual?
Respostas pessoais.

Material Digital

A **Sequência Didática 3 “Escrita do som”**, do 1º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

4 Mais perto do grupo Vida Seca

O quarteto Vida Seca é formado pelos músicos Danilo Rosolem, Igor Assis, Thiago Verano e Ricardo Roquete, que já atuavam em projetos artísticos na cidade de Goiânia, em Goiás, quando criaram o grupo em 2004. Em 2008, lançaram o CD independente *Som de sucata*. Depois disso, o grupo criou a trilha sonora de diversos filmes de curta-metragem, além de participar da trilha do longa-metragem *A noite do Chupacabras* (2011), do cineasta capixaba Rodrigo Aragão.

O grupo também realiza oficinas em escolas, praças e espaços culturais, voltadas para a busca de novas experiências sonoras com objetos do dia a dia e propondo novos olhares sobre o mundo. Com seus espetáculos e oficinas, o Vida Seca já se apresentou em vários estados brasileiros e realizou duas turnês em Portugal, em 2009 e 2010.

Uma das oficinas criadas pelo quarteto denomina-se Lixo Ritmado, Batuque Reciclado. O objetivo é mostrar aos participantes que, por meio da música, materiais descartados ganham novos significados. Durante a oficina, os participantes realizam sons usando partes do corpo e sucata, fortalecendo o sentimento de coletividade e corresponsabilidade.



Integrantes do grupo Vida Seca.

Dica de visitação

Em sua cidade ou região existem grupos de música que utilizam instrumentos de sucata ou não convencionais? Procure descobrir quando eles se apresentarão para conhecer o trabalho de um deles!

4 Mais perto do grupo Vida Seca

Habilidades da BNCC (p. 33-35)

Música

Contextos e práticas

[EF69AR16] [EF69AR18]

Elementos da linguagem

[EF69AR20]

Nesta seção, os alunos conhecerão um pouco mais o grupo Vida Seca. É interessante perceber a versatilidade do trabalho desses músicos ao transportar sua linguagem para o audiovisual, criando trilhas sonoras, e para oficinas, em que discutem o tema da sustentabilidade por meio da música.

Antes de dar início à leitura do **Livro do Estudante**, relembre com os alunos o que foi estudado sobre o grupo anteriormente. Incentive-os a compartilhar ideias a respeito do trabalho do grupo, de forma que já comecem a criar uma opinião sobre ele, que será melhor desenvolvida na atividade do boxê **Critique**.

▼
Aproveite para perguntar aos alunos se eles gostariam de participar de oficinas como a citada no texto e qual é a importância desses encontros. Estimule-os a refletir sobre a pergunta norteadora da unidade **A arte alerta sobre o meio ambiente?**

É interessante também conversar a respeito da educação ambiental com os alunos para verificar o que eles pensam sobre esse assunto. Comente com eles que no Brasil existe uma lei [9.795/1999] que promove a educação ambiental em todos os níveis da educação básica e que conta com ações de instituições educativas, veículos de comunicação, empresas, organizações não governamentais e da sociedade para promover a formação de valores e atitudes que vão ao encontro da recuperação e da preservação do meio ambiente. Assim, promova uma discussão acerca dessa lei e de ações políticas que podem ser tomadas para o cumprimento dela.

Sugestão de leituras complementares

- **BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Educação Ambiental Legal. Disponível em:** <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/ealegal.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Nesse documento, você encontra informações que podem auxiliar na aplicação correta da lei 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

- **MUNHOZ, Daniele. Nota da Lata: obras e autores sobre a construção de instrumentos musicais com materiais alternativos. Disponível em:** <<https://anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/viewFile/2511/367>>. Acesso em: 24 out. 2018.

O artigo traz importantes referências para o trabalho de construção de instrumentos e suas diversas possibilidades artísticas e pedagógicas.

Outras obras do grupo Vida Seca

Neste momento, os alunos conhecerão outro trabalho realizado pelo grupo Vida Seca, que propõe um tributo às vítimas do acidente radioativo ocorrido em Goiânia, em 1987.

Esse trabalho chama a atenção do ponto de vista musical, pois apresenta uma pesquisa profunda na busca por sonoridades. Os timbres que o grupo encontrou em seus instrumentos são capazes de criar sensações e emoções bastante diferentes daquelas propostas no primeiro trabalho do grupo.

Além disso, a temática do acidente radioativo colocou os artistas em posição completamente diferente. O disco lançado pelo Vida Seca é composto de apenas uma faixa, e seu material sugere uma paisagem sonora sombria e complexa.

Promova a escuta da **faixa 15** uma primeira vez, pedindo aos alunos que se concentrem em sua sonoridade e no que ela sugere a eles. Após essa primeira escuta, pergunte: “Que sons vocês conseguiram identificar?”; “O que vocês sentiram ao ouvir essa música?”. Depois, escreva na lousa as perguntas do **Livro do Estudante** para que os alunos as tenham em mente no momento da segunda escuta. Se quiser, você também pode acrescentar outras, como: “De que forma vocês acham que os instrumentos são tocados? Do que eles são feitos?”. Reproduza mais uma vez a faixa para os alunos, incentivando-os a pensar em respostas para as perguntas propostas, mas enfatize que o importante não é acertar as respostas, mas, sim, a reflexão e os sentidos que eles atribuem à música.

Outras obras do grupo Vida Seca

No ano de 2007, o grupo Vida Seca criou uma *performance* chamada *Rua 57, Nº 60*. Esse título refere-se a um endereço, localizado no centro de Goiânia, onde ocorreu um desastre com radiação em 1987, causado pelo descarte indevido e ilegal de um aparelho hospitalar de radioterapia, o que ocasionou muitas vítimas. Foi nesse mesmo local que o Vida Seca fez sua *performance*, quando o desastre completava vinte anos.

Essa *performance* daria origem a mais duas obras artísticas: o curta-metragem *Rua 57, Nº 60, Centro*, dirigido por Michael Valim, de 2011, e o álbum de mesmo nome gravado pelo grupo Vida Seca em 2015.

Esse álbum apresenta uma faixa de aproximadamente 16 minutos, com uma sonoridade diferente de *Som de sucata*. Nesse CD de faixa única, o grupo se propõe a representar sonoramente o acidente com radiação acontecido em Goiânia, com uma pesquisa rica em timbres e sonoridades.

Além disso, a música não apresenta ritmos tradicionais, como aqueles de *Som de sucata*. No álbum *Rua 57, Nº 60*, temos a construção de diferentes paisagens sonoras criadas com ruídos de sucata. Ouça um trecho dessa composição no CD de áudio que acompanha este livro.



Luiz da Luz/Aerivo do fotógrafo

Integrantes do grupo Vida Seca durante apresentação em Goiânia (GO), 2012.

Agora, converse com o professor e os colegas sobre o que vocês ouviram:

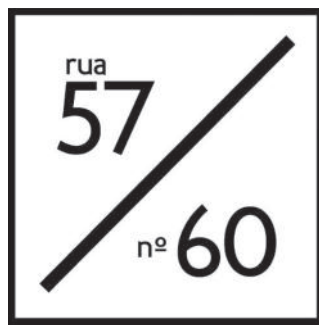
- Como você descreveria os sons presentes nesse trecho da obra? Eles se parecem com os sons de instrumentos que você já conheceu?
- O que você sentiu ao ouvir esse trecho? Que relações você estabelece entre o que ouviu e o que motivou os artistas a criarem essa obra? **Respostas pessoais.**



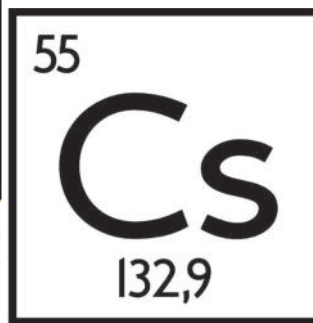
Luiz da Luz/Aerivo do fotógrafo

O símbolo “Cs” refere-se ao elemento químico radioativo chamado Césio, que foi liberado no desastre que ocorreu em Goiânia (GO), em 1987. Em um aparelho hospitalar de radioterapia como o que originou o acidente, ele ajuda a combater doenças, mas, se liberado no meio ambiente, pode causar danos aos seres vivos.

Ao lado, observe a capa e a contracapa do CD *Rua 57, Nº 60*. Os números e o símbolo que aparecem na contracapa são os códigos químicos do Césio.



Capa e contracapa do álbum *Rua 57, Nº 60*.



Fotos: Reprodução/Vida Seca

Critique

⚠ Não escreva no livro!

Depois de conhecer duas obras do grupo Vida Seca e suas propostas artísticas, você vai escrever um texto crítico sobre o grupo. Nesse texto, você defenderá seu ponto de vista a partir da apreciação e da análise que fez sobre esse grupo musical.

- 1▶ Para começar, ouça novamente a canção “Tupatutu” e o trecho de “Rua 57, Nº 60”. Depois, reflita sobre estas questões:
 - Como essas músicas são interpretadas pelos integrantes do Vida Seca? Como são os instrumentos musicais utilizados e as sonoridades que eles produzem? Elas surpreenderam você? Você gostou dessas sonoridades ou não? Por quê?
 - As músicas do Vida Seca têm letra? Quais são os temas abordados por elas? Como esses temas se apresentam nessas músicas?
 - Como é a *performance* do grupo em suas apresentações? O que você achou dos cenários e do figurino? O que eles representam?
 - Além de música, o Vida Seca realiza oficinas e dedica-se a outras formas de arte, como a *performance*. Essas ações do grupo têm em comum a preocupação com temas relativos à proteção do meio ambiente. Você acha esses temas importantes? Por quê?
- 2▶ Depois de refletir sobre essas questões, procure identificar os aspectos que o fizeram gostar ou não das obras do grupo Vida Seca. Organize-os em uma lista com duas colunas, uma para cada categoria.
- 3▶ Em seguida, tendo em vista a reflexão feita e a lista elaborada, decida qual ponto de vista você defenderá em seu texto e elabore argumentos que expliquem por que gostou ou não das obras.
- 4▶ 🗨 Elabore a primeira versão do texto e compartilhe-a com um colega. Ouça as sugestões que ele tem a fazer sobre seu texto e dê suas opiniões também.
- 5▶ Considerando as sugestões do colega, revise seu texto e faça os ajustes necessários para a versão final. Não se esqueça de criar um título adequado para o texto, que antecipe para o leitor seu ponto de vista sobre o trabalho do grupo.
- 6▶ Na data combinada com o professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre a obra do grupo. Para se preparar, selecione alguns trechos do seu texto que possam ser lidos para o professor e os colegas durante a discussão.

Critique

Proponha a elaboração de textos críticos sobre o grupo Vida Seca. Programe momentos nos quais os alunos possam pesquisar materiais que complementem as impressões que tiveram acerca do grupo. Desse modo, de acordo com a disponibilidade da escola, organize uma visita à sala de informática para que os estudantes possam procurar por informações adicionais sobre o grupo, ouvir novamente as músicas, assistir a vídeos, ler entrevistas e artigos, entre outros.

Nessa pesquisa, os alunos podem observar as composições do grupo, analisando os elementos da linguagem musical que foram vistos anteriormente, como o timbre. Incentive-os também a refletir acerca da poética do grupo e da importância desses trabalhos para alertar sobre a preservação do meio ambiente. É interessante que eles percebam como a proposta do Vida Seca está também alinhada à legislação brasileira.

Para as apresentações, peça aos alunos que se organizem em círculo e que compartilhem as opiniões sobre o trabalho do grupo, discutindo pontos que acham mais relevantes.

Nesta seção, trabalhamos a habilidade EF69AR16, ao analisar criticamente, por meio da apreciação musical, os usos e funções da música do grupo Vida Seca em seu contexto de produção e circulação, para relacionar as práticas musicais às diferentes dimensões da vida, em especial a política, a estética e a ética. Também trabalhamos a habilidade EF69AR18, ao reconhecer e apreciar o papel do Vida Seca para o desenvolvimento da música experimental, ampliando repertório sobre os processos de criação musical. Além disso, trabalhamos a habilidade EF69AR20, ao explorar e analisar elementos da linguagem musical, como timbre, por meio do CD de áudio, das perguntas propostas e da atividade, para reconhecer práticas diversas de composição e apreciação musicais.

Habilidades da BNCC (p. 36-39)

Música

Contextos e práticas (EF69AR17) (EF69AR18) (EF69AR19)
Elementos da linguagem (EF69AR20)
Materialidades (EF69AR21)

A música experimental

O termo **música experimental** passou a ser utilizado no início do século XX. Esse nome pode ser dado a diversas práticas musicais. Portanto, sua definição não pode ser resumida apenas a características estéticas, mas também a um novo pensamento a respeito de como fazer música.

De certa maneira, todo músico ou compositor sempre experimenta ao criar ou interpretar música. O experimento pode se dar de maneira espontânea ou calculada, dentro de alguma linguagem musical (*jazz*, *samba*, *maracatu*, etc.) ou na escolha dos instrumentos, etc. Contudo, no período em que se começou a falar em música experimental, as definições de música passavam por transformações importantes.

Essas novas ideias sobre música se desenvolveram com intensidade na Europa e contribuíram para liberar os compositores para utilizar quaisquer sons em seus trabalhos. Boa parte dos trabalhos realizados no século XX e nos primeiros anos do século XXI teve influências diretas e indiretas do movimento futurista, surgido no início do século passado na Itália. Esse movimento propunha basicamente uma música nova para as novas realidades do homem europeu.

Proponha aos alunos, antes de iniciar o tema da seção, uma conversa sobre os conhecimentos prévios em relação à música experimental.

As seguintes perguntas podem ajudar a conduzir essa conversa: “O que vocês sabem sobre música experimental?”; “Que tipos de instrumento musical vocês imaginam que sejam utilizados nesse tipo de música?”.

A música experimental

Música experimental é uma modalidade musical que abrange diferentes maneiras de se fazer e pensar música e que surgiu na primeira metade do século XX e rompeu com as concepções tradicionais que se tinha a respeito dos modos como uma música deveria ser produzida, executada e apreciada. Uma dessas rupturas foi o uso dos ruídos nas músicas.

As músicas experimentais são tocadas com instrumentos musicais convencionais de maneira inovadora e também com instrumentos pouco conhecidos ou modificados. Seu efeito sonoro é bem diferente do que se considerava “normal” em música.

Além disso, as músicas experimentais, muitas vezes, misturam gêneros musicais. Por exemplo, uma combinação de música de concerto e música eletrônica, ou seja, aquela que utiliza recursos digitais e tecnológicos, como sintetizadores, gravadores digitais e computadores. Ouçam no CD desta obra um exemplo de música eletrônica.

Agora, vamos conhecer alguns dos compositores mais relevantes da música experimental mundial e brasileira.

John Cage

John Cage, que nasceu em Los Angeles, Califórnia, nos Estados Unidos, em 1912, foi o grande expoente da música experimental.

Em 1938, fundou uma orquestra de percussão. Data dessa época a criação do piano preparado, instrumento inventado por ele a partir de um piano convencional em que ele inseriu objetos como parafusos, borrachas, porcas, pedaços de madeira, entre outros, transformando assim o timbre original do instrumento.

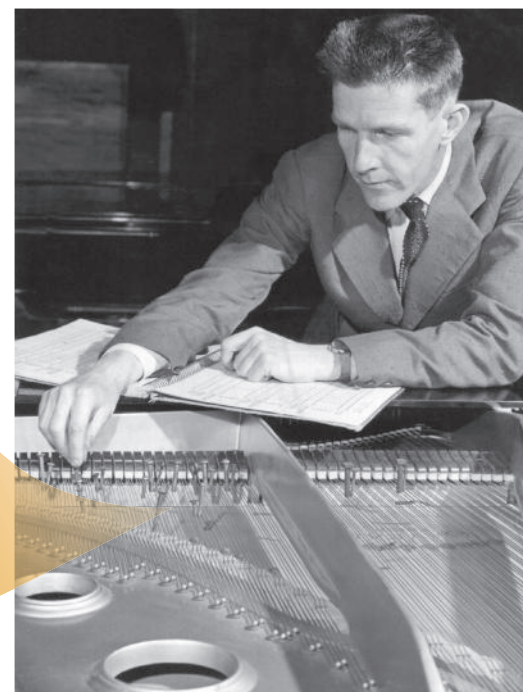
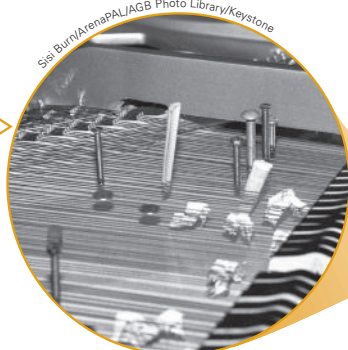
O piano preparado é tocado como se toca um piano convencional, mas os sons que o instrumento emite nem de longe parecem os habituais, porque todos os objetos colocados dentro dele ressoam com o toque das teclas. As composições de John Cage para esse instrumento receberam grande destaque.

Ouçã no CD que acompanha este livro a música “Sonata nº 1”, peça que faz parte da obra maior *Sonatas e interlúdios para piano preparado*, composta por John Cage entre 1946 e 1948.

De olho na tela

No vídeo indicado a seguir, é possível assistir às pianistas Lilian Nakahodo e Grace Torres realizando a montagem de um piano preparado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2CDKwtnsLGU>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

John Cage preparando seu piano para um show em Paris, França, 1949. O instrumento tinha a sonoridade de uma orquestra de sons até então inusitados na música.



New York Times Co./Getty Images

36 UNIDADE 1 - A arte alerta sobre o meio ambiente?

Com os alunos, procure ouvir o exemplo de música eletrônica disponível na **faixa 16** do CD de áudio. É interessante chamar a atenção dos alunos para as diversas possibilidades timbrísticas que esse tipo de música apresenta e para como isso só foi possível graças a propostas como a do Futurismo.

Em seguida, o texto apresenta aos alunos diferentes expoentes desse tipo de música. Nesse ponto, ressalte como o desenvolvimento da música permitiu que compositores trilhassem caminhos tão distintos.

O primeiro artista em destaque é John Cage, um dos maiores nomes da música experimental, cujas composições, ao serem executadas, geram *performances* bastante diferentes. O uso constante do acaso em suas obras contribuiu para que ele alcançasse a notoriedade que tem hoje.

Após a leitura do texto sobre Cage, ouça com a turma a **faixa 17** do CD de áudio com a execução de sua “Sonata nº 1” para piano preparado. Em seguida, converse com os alunos a respeito de suas impressões sobre a audição da peça. Caso julgue necessário, ouça a peça mais de uma vez.

Maestro Jorge Antunes

Em 1984, em homenagem ao Movimento das Diretas Já, o maestro e compositor brasileiro Jorge Antunes (1942-) compôs uma sinfonia que utiliza buzinas de carro como um de seus timbres.

A “Sinfonia das Diretas” foi executada para 30 mil pessoas no grande Comício das Diretas, em Brasília, no dia 1ª de junho de 1984, por 177 motoristas que formavam a orquestra. Além dos automóveis tocando buzinas, o maestro usou um coral, efeitos eletrônicos e percussão feita com painéis.

▶ Ouça um trecho da “Sinfonia das Diretas” no CD de áudio do livro e confira a música das buzinas e os versos do poeta brasileiro Tetê Catalão cantados pelo coral: “Quem nos tiraniza, abusa, arrasa, azucrina; a razão resolve, buzina, Brasília, buzina!”. Essa gravação foi feita ao vivo e é um registro histórico e único desse ato.



▶ Maestro Jorge Antunes executando a “Sinfonia das Diretas” em Brasília (DF), 1984. Para combater a ditadura então vigente no Brasil e defender eleições diretas, o músico inspirou-se no som das ruas para compor a sinfonia.



Saiba mais

Jorge Antunes é considerado um dos precursores da música eletrônica no Brasil. O maestro se interessou pelo gênero na década de 1960, quando frequentava o curso de Física. Depois de construir vários geradores, filtros, moduladores e outros equipamentos eletrônicos, Antunes fundou um estúdio de pesquisas musicais e, em 1962, compôs *Valsa sideral*, obra feita exclusivamente com sons eletrônicos.



Mundo virtual

Na página da Rádio Câmara na internet é possível fazer o *download* da “Sinfonia das Diretas” na íntegra. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/PAUTA-MUSICAL/431492-A-SINFONIA-DAS-DIRETAS-DE-JORGE-ANTUNES-BLOCO-1.html>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

▶ **Movimento das Diretas Já:** movimento popular iniciado no Brasil em 1983 que reivindicava eleições diretas para presidente da República.

▶ que mais quiserem que represente esse período no Brasil e o movimento das Diretas Já.

Comente com os alunos que, em 2017, o maestro Jorge Antunes retomou a ideia da “Sinfonia das Diretas” e compôs a “Sinfonia dos Direitos”, em decorrência dos acontecimentos políticos ocorridos nesse ano e pela redemocratização.

Sugestão de vídeo

Para saber mais da “Sinfonia dos Direitos” executada em 2017, assista com os alunos a um vídeo com uma entrevista com o próprio maestro Jorge Antunes. Disponível em: <<http://jorgeantunes.com.br/pt/entrevistas/>>. Acesso em: 30 out. 2018. Na mesma página há outros vídeos que podem ser de seu interesse também. Verifique com antecedência se os vídeos podem ser apresentados à turma e se estão adequados à faixa etária dos alunos.

▶ A seção destaca também o maestro Jorge Antunes na apresentação da “Sinfonia das Diretas”, que conta com automóveis, coral, efeitos eletrônicos e painéis. Esse é um bom exemplo da incorporação dos ideais futuristas em uma composição musical, já que ressignifica objetos do cotidiano, transformando-os em instrumentos musicais, assim como ocorre com o grupo Vida Seca. Ouça a **faixa 18** do CD de áudio da sinfonia de Jorge Antunes e converse com os alunos a respeito dela.

Incentive-os a falar sobre o que eles perceberam da música, por meio de perguntas como: “O que vocês sentiram ao ouvir

essa música?”; “Que sons vocês reconheceram?”; “O que vocês acham de uma composição ter sons como esses?”. Deixe que eles compartilhem suas ideias sobre a composição e converse com eles sobre o movimento das Diretas Já, ocorrido em 1984 e que pedia o fim do regime militar e a volta das eleições diretas.

Para trabalhar esse assunto, você pode conversar com o professor de História e propor uma atividade em conjunto. Uma sugestão é que os alunos pesquisem o período do regime militar no Brasil e suas implicações. Como resultado da pesquisa, eles podem criar uma composição com colagem, desenhos, pinturas e o

Por último, os alunos serão apresentados a Hermeto Pascoal. É possível que alguns alunos o conheçam. Nesse caso, permita que eles expressem suas impressões pessoais a respeito do artista.

O trabalho de Hermeto e, de certa maneira, ele próprio representam para muitos músicos e admiradores a liberdade na música. Sua criatividade como instrumentista e a maneira como ele utiliza ritmos brasileiros fazem dele um dos maiores nomes da música brasileira atual. Seu trabalho é reconhecido também internacionalmente, tanto que, em 2018, o artista ganhou o Grammy Latino na categoria Jazz.

Leia o texto a respeito do artista com a turma e ouça a **faixa 19** do CD que acompanha esta obra. Depois da escuta, promova as questões do **Livro do Estudante** para que os alunos conversem a respeito dos sons que ouvirem. Você pode ampliar o trabalho fazendo mais perguntas, como: “Quais instrumentos vocês acham que o artista tocou nessa música?”; “Do que vocês acham que são feitos esses instrumentos?”; “Será que são instrumentos convencionais ou são objetos que refletem a pesquisa do artista?”.

Se possível, assista com os alunos a vídeos de Hermeto Pascoal durante apresentações ao vivo, em que ele manipula os mais diversos objetos e elementos para compor suas canções.

Sugestão de filme

Assista com os alunos ao documentário *Ato de criação*, que mostra Hermeto Pascoal compondo a trilha sonora do filme *Eu vi o mundo... ele começava no Recife*, de Cícero Dias. Nesse documentário, o músico compõe a trilha sonora à medida que assiste ao filme do cineasta e comenta seu processo de criação. Você encontra esse documentário e uma entrevista concedida pelo artista na página da *Revista Continente*. Disponível em: <<https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/203/-a-minha-religiao-e-a-musica->>. Acesso em: 30 out. 2018.

Hermeto Pascoal

O compositor e multi-instrumentista Hermeto Pascoal nasceu no município de Arapiraca, no estado de Alagoas, em 1936. Esse artista, para quem “tudo é música”, já gostava desde pequeno de inventar instrumentos musicais com materiais que encontrava pelo caminho, como caules de abóbora ou barras de ferro da oficina de seu avô. Também costumava encostar o ouvido no chão para tentar escutar os passos das formigas.

Hermeto sempre foi **autodidata**. Aprendeu a tocar sanfona aos 7 anos de idade e, mais tarde, aprendeu também piano, flauta, saxofone, bateria e violão, entre outros instrumentos. Em suas composições, mescla ritmos brasileiros, como forró, coco, baião, embolada, frevo e samba, com ritmos internacionais, como o jazz.

Com o passar do tempo, Hermeto foi acrescentando sons curiosos a suas composições: desde sons de chaleiras, bacias, enxadas, foices, garrafas, machados, brinquedos de plástico, bonecos até dos fios de sua barba. Ele desenvolveu formas próprias de extrair som de qualquer objeto. Para tocar a chaleira, por exemplo, ele despeja um pouco de água dentro dela, sopra pelo bico e mexe na tampa de modo a obter um som de surdina. Geralmente, enquanto toca a chaleira, o artista aperta um patinho de borracha que faz um som agudo, criando uma textura surpreendente.



Jack Vantogghian/Getty Images

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

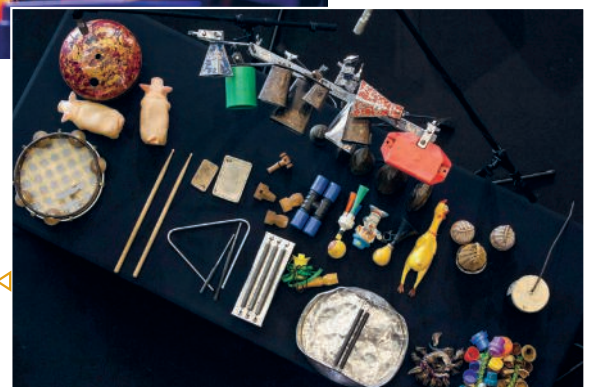
autodidata: pessoa que aprende algo sem a ajuda de um professor ou mestre.

Robin Little/Rodierne/Getty Images



Hermeto Pascoal tocando boneco durante apresentação em Londres, Inglaterra, 2009.

Instrumentos e objetos usados por Hermeto Pascoal durante apresentação, São Paulo (SP), 2018.



Adriano Vizoni/Folhapress

38 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Esse seu jeito criativo de fazer música, associado à habilidade com diversos instrumentos convencionais, rendeu-lhe o apelido de “bruxo dos sons”.

Ouça agora a canção *Nós*, no CD que acompanha esta obra. Composta por Hermeto Pascoal e Aline Morena, ela traz sonoridades únicas.

- Quantos timbres você conseguiu distinguir na canção?
- O que achou da interpretação da cantora? **Respostas pessoais.**

Para Hermeto Pascoal, a música está em toda parte e nos liga a tudo. Por isso, em diversos momentos, gravou suas músicas em ambientes próximos à natureza, como o local onde seus pais trabalharam e uma lagoa.



Registro fotográfico das gravações do disco *Zabumbê-bum-á*, de 1979. À frente, dançando, estão os pais de Hermeto Pascoal, dona Divina Eulália de Oliveira e seu Pascoal José da Costa.

Reprodução/Coletivo particular

Palavra de artista

“A música pelo músico sem experiências nem vanguardas, apenas música sentida nota por nota, formando arranjos nos quais os instrumentos, num só tempo, convivem e são individualmente explorados. Escute.”

PASCOAL, Hermeto. Entrevista ao programa *Supertônica*, da Rádio Cultura Brasil, 8 nov. 2012. Disponível em: <<http://culturabrasil.cmais.com.br/programas/supertonica/arquivo/zabumbe-bum-a-por-lelo-nazario>>. Acesso em: 3 set. 2018.

Mundo virtual

Para saber mais do trabalho de Hermeto Pascoal, visite a página do artista na internet. Disponível em: <www.hermetopascoal.com.br>. Acesso em: 3 set. 2018.

Pesquisa

Neste capítulo, você conheceu alguns artistas da música experimental. Agora, você vai pesquisar um pouco mais essa vertente musical procurando outros trabalhos dos músicos apresentados nesta seção ou outros músicos experimentais brasileiros. Para isso, forme um grupo com mais três colegas e leia as orientações a seguir.

- 1▶ Com os colegas, faça um levantamento de artistas que se dedicam a criar formas de fazer música, ou então busque mais informações sobre os artistas estudados neste capítulo.
- 2▶ Entre os artistas pesquisados, escolham um para pesquisar com mais profundidade. Busquem informações sobre sua história, qual foi sua formação, a que tipo de música ele se dedica.
- 3▶ Escolham imagens que representem o trabalho do artista escolhido e, se possível, selecionem alguns áudios e vídeos que exemplifiquem suas composições.
- 4▶ Durante a pesquisa, tenham bastante atenção com as fontes pesquisadas e verifiquem se elas são confiáveis. Procurem dar preferência a *sites* e redes sociais oficiais e portfólios *on-line* dos artistas.
- 5▶ 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.
- 6▶ Em uma data combinada com o professor, apresentem o trabalho à turma em forma de seminário, ou seja, uma exposição acompanhada de debate sobre o que foi pesquisado.

Pesquisa

Para esta atividade, oriente os alunos a pesquisar tanto os artistas apresentados nesta seção quanto outros que eles possam descobrir. É interessante que os estudantes se aprofundem na busca de informações sobre artistas que têm processos de criação diferentes para que ampliem o repertório em relação às práticas musicais.

Deixe-os livres para escolher o artista ou o grupo com o qual querem trabalhar e incentive-os a buscar informações sobre os

instrumentos musicais usados, as fontes sonoras, os ritmos, as melodias e as texturas. Oriente-os também a analisar mais de uma composição do artista ou grupo escolhido para que possam formar uma opinião a respeito de sua poética.

É interessante que os alunos contem com recursos eletrônicos para a apresentação do resultado da pesquisa. Verifique a possibilidade de reservar a sala de informática da escola para que eles mostrem vídeos e músicas das produções mais interessantes que encontraram.

Por meio desta seção, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR17, ao explorar e analisar criticamente diferentes equipamentos de circulação da música e do conhecimento musical, como é o caso da “Sinfonia das Diretas”, apresentada em Brasília pelo maestro Jorge Antunes, a fim de ampliar o conhecimento musical dos alunos. Também desenvolvemos as habilidades EF69AR18 e EF69AR19, ao reconhecer o papel de músicos estrangeiros e brasileiros no desenvolvimento da música experimental e de suas vertentes, analisando esse estilo de forma contextualizada no tempo e no espaço para aprimorar a capacidade de apreciação musical.

Além disso, esta seção tem como foco desenvolver a habilidade EF69AR20, ao explorar e analisar o timbre e outros elementos da música por meio da apreciação musical do CD de áudio e por meio do texto, a fim de descobrir práticas diversas de composição e execução musicais. A habilidade EF69AR21 também é trabalhada, uma vez que os alunos identificam e analisam diferentes fontes sonoras usadas pelos artistas mencionados para reconhecer timbres e características dos instrumentos musicais convencionais e não convencionais.

Habilidades da BNCC (p. 40-43)

Artes visuais

Contextos e práticas (EF69AR01)

Materialidades (EF69AR05)

Teatro

Contextos e práticas (EF69AR24) (EF69AR25)
Elementos da linguagem (EF69AR26)

Vik Muniz

Nesta seção, os alunos serão apresentados a trabalhos de diferentes linguagens artísticas que de alguma forma contribuem para a investigação das relações entre arte e sustentabilidade.

O primeiro artista é Vik Muniz. Seu trabalho está relacionado a outros artistas estudados neste livro, como Walter Smetak e o próprio grupo Vida Seca, pela utilização de materiais descartados em suas obras.

No caso de Vik Muniz, percebe-se, ao ler o texto do **Livro do Estudante**, como a escolha de materiais ocupou lugar de destaque em sua carreira como artista. Procure enfatizar isso durante a leitura da seção.

As imagens no **Livro do Estudante** fazem parte de uma série de obras produzidas com sucata de ferro. Observe-as com os alunos e proponha a eles que falem sobre as impressões, os sentimentos e as sensações gerados por elas. Para isso, você pode perguntar aos alunos: “O que vocês veem nas imagens?”; “De que materiais são feitas essas obras?”; “Onde vocês imaginam que o artista conseguiu esses materiais?”; “Por que será que ele escolheu esses materiais para suas obras? Esses materiais são convencionais nas artes visuais?”.

Durante essa leitura das imagens, cabe trazer à tona também uma discussão sobre o tipo de colagem feito pelo artista. Espera-se que os alunos elaborem hipóteses a respeito de como se faz esse tipo de trabalho. Procure estimular os estudantes a imaginar onde o trabalho foi realizado.

Vik Muniz

Vik Muniz (1961-) nasceu na cidade de São Paulo. Com 23 anos, mudou-se para Nova York, nos Estados Unidos, onde desenvolveu sua carreira de pintor, desenhista, fotógrafo e gravador. Em seus primeiros trabalhos, criava esculturas de arame e depois as fotografava.

Depois de viver por um período na Europa, aos 35 anos, Vik Muniz passou a criar desenhos com materiais inusitados, como açúcar, lixo, algodão, terra, chocolate, restos de demolição, etc., que posteriormente fotografava. Suas séries de fotografias são reconhecidas internacionalmente e já foram expostas em muitos museus ao redor do mundo. Vik Muniz é conhecido por suas obras de arte tratarem

de questões políticas e econômicas de comunidades vulneráveis e por fazer parcerias com ONGs e empresas com o intuito de trazer mudanças positivas para essas comunidades a partir da criação artística.

Um exemplo é a série *Crianças de açúcar*, de 1996, na qual o artista usou vários tipos de açúcar para retratar crianças de famílias que trabalhavam em plantações e em usinas de cana-de-açúcar na Ilha de São Cristóvão, no Caribe. Parte do lucro da venda das obras foi revertida para a comunidade dos participantes do projeto.

Na série *Sucata de metal*, Vik Muniz transforma o lixo em material para seu trabalho, ao usar peças e objetos de metal que não têm mais serventia, ou que não podem mais ser vendidos, para representar elementos da natureza. Essas obras, por causa de suas grandes dimensões, necessitam de várias pessoas para serem feitas. Quando terminadas, o artista as registra em fotografias e, depois, elas são desmontadas. Nesse caso, a colagem é feita sem nenhuma espécie de cola ou material para juntar as partes.



Marcus Leon/Folhapress

▶ Vik Muniz, em foto de 2017.

+ Saiba mais

Em 2009, o trabalho de Vik Muniz foi tema de um documentário dirigido pela inglesa Lucy Walker em parceria com os brasileiros João Jardim e Karen Harley. *Lixo extraordinário*, lançado em 2010, mostra a relação do artista com os catadores de materiais recicláveis do Jardim Gramacho, aterro sanitário que existia na periferia de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Além de registrar como o lixo descartado no aterro serve de material para as obras de Vik Muniz, o documentário revela histórias de pessoas que trabalhavam no local.

De olho na tela

Lixo extraordinário. Direção de Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley. Brasil, Reino Unido e Irlanda do Norte, 2010, 90 min.

Se possível, assista ao documentário com o professor e os colegas.



Reprodução/Arquivo de edição

Sugestão de vídeo

Neste vídeo, é possível encontrar comentários de Vik Muniz a respeito de seu processo de elaboração e criação das obras. Assista a ele com a turma, após a leitura e discussão do assunto, para que os alunos conheçam melhor o trabalho realizado pelo artista. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RX7mjiHqGHY>>. Acesso em: 24 out. 2018.

Sugestão de site

O site oficial de Vik Muniz permite conhecer um pouco mais de suas obras. Disponível em: <<http://vikmuniz.net/pt/pt/>>. Acesso em: 24 out. 2018.



Beija-flor, da série *Sucata de metal*, de Vik Muniz, 2012 (fotografia de 235,6 cm x 190,5 cm feita de colagem).



Peixe de ouro, da série *Sucata de metal*, de Vik Muniz, 2012 (fotografia de 127 cm x 101,6 cm feita de colagem).

Pesquisa

Depois de observar alguns trabalhos de Vik Muniz, converse com os colegas e o professor sobre a importância de refletir acerca do lixo produzido pela sociedade e como os artistas podem chamar a atenção para a sustentabilidade. Em grupos de até cinco integrantes, pesquisem outros artistas que produzem obras usando materiais de reúso e reciclados.

- 1▶ Façam um levantamento sobre artistas que se dedicam a criar obras com material de reúso ou reciclado.
- 2▶ Entre os artistas pesquisados, escolham um para conhecer com mais profundidade. Busquem informações sobre sua história, sua formação, o tipo de arte a que se dedica.
- 3▶ Seleccionem imagens, sons ou vídeos que representem o trabalho do artista escolhido.
- 4▶ Durante a pesquisa, prestem atenção nas fontes pesquisadas e verifiquem se são confiáveis. Procurem dar preferência a sites e redes sociais oficiais e portfólios *on-line* dos artistas.
- 5▶ 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.
- 6▶ Em uma data combinada com o professor, apresentem o trabalho à turma em forma de seminário, ou seja, uma exposição acompanhada de debate sobre o que foi pesquisado.

Pesquisa

Para a atividade de pesquisa desta seção, oriente os alunos a procurar por artistas visuais que também desenvolvam trabalhos que se relacionam ao tema da sustentabilidade, seja pelos materiais utilizados, seja pela própria temática.

Sugira aos estudantes que pesquisem na internet digitando em um buscador palavras-chave para o que querem encontrar. É interessante que eles façam testes e que descubram resultados diferentes a cada busca, para que assim se tornem cada vez mais conscientes do uso das tecnologias para a construção do conhecimento.

Incentive-os a apresentar os trabalhos e a falar o motivo que os fizeram escolher o artista, o que mais lhes chamou a atenção nos trabalhos, de que forma as obras de arte se relacionam à sustentabilidade ou alertam para a preservação do meio ambiente. Após todas as apresentações, promova uma conversa a respeito dos artistas que conheceram e daqueles de quem mais gostaram e por quê. Dessa maneira, eles também exercitam a crítica artística.

Nesta dupla de páginas, desenvolvemos habilidades das artes visuais, como a EF69AR01, ao apresentar o trabalho de Vik Muniz e levar os alunos a apreciar e analisar suas colagens, para ampliar a experiência com diferentes práticas artístico-visuais, aprimorando a capacidade de apreciação. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR05, ao analisar as colagens de Vik Muniz, em que são utilizados materiais em grandes dimensões, para ampliar o repertório em relação às artes visuais.

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Caso julgue pertinente, organize os alunos para que eles façam uma pesquisa sobre grupos e/ou associações que praticam a reciclagem em seus municípios. Para realizar a pesquisa, os alunos precisarão ter acesso à internet e assim procurar grupos que se encaixem no perfil a ser estudado.

Além disso, se possível, os alunos podem fazer uma entrevista. Para isso, precisam preparar e organizar as perguntas que serão feitas e a forma como a entrevista será resumida. É interessante gravar a conversa, com aparelho celular, por exemplo, para que os estudantes possam consultá-la depois. Oriente-os a elaborar textos com base nas conversas com os entrevistados, nas quais destacam o que aprenderam a respeito do assunto.

Téspis Cia. de Teatro

Apresente aos alunos o espetáculo *Cabeça de papel*, da Téspis Cia. de Teatro, e procure estabelecer paralelos com o grupo Vida Seca e os trabalhos de Vik Muniz, perguntando: “O que vocês veem nas imagens?”; “Que materiais aparecem nas fotos? Eles têm alguma semelhança com os materiais usados pelo grupo Vida Seca ou por Vik Muniz?”; “O que vocês imaginam que o grupo Téspis quis destacar em seu trabalho? Como vocês chegaram a essa conclusão?”.

Deixe que os alunos se expressem livremente, mas verifique se eles conseguem perceber o que há em comum entre os grupos e o artista apresentado, que trazem para suas poéticas o tema da sustentabilidade e novos significados e contextos para materiais descartados.

Durante a leitura das imagens, aborde também as impressões e sensações causadas pela apreciação do espetáculo; quais materiais foram utilizados para montar cenografia, bonecos, etc.; que tipo de música seria apropriado para acompanhar essa história; em que local se passa a história; entre outros aspectos que considerar pertinentes.

Sugestão de site

A visita ao site oficial da Téspis Cia. de Teatro deve ajudar os alunos a aprofundar seus conhecimentos a respeito desse e de outros trabalhos realizados pelo grupo. Disponível em: <http://www.tespis.com.br/site/>. Acesso em: 24 out. 2018.

Téspis Cia. de Teatro

Cabeça de papel é um dos espetáculos da Téspis Cia. de Teatro, grupo fundado em Itajaí, Santa Catarina, em 1993. Esse espetáculo foi concebido com base em pesquisa de materiais de sucata que foram recolhidos pelos integrantes da companhia, incluindo o lixo de suas casas. Com a sucata, os personagens, a história, o figurino e o cenário foram criados.

Na peça, que estreou em 2015, o personagem principal vive em um lixão e se alimenta do que as pessoas jogam fora. Aos poucos, ele vai aprendendo a transformar os objetos descartados em outras coisas, modificando a si mesmo durante esse processo. O próprio lixão vai mudando, de um lugar inóspito para outro cheio de cor e de luzes.



➤ Cenas do espetáculo teatral *Cabeça de papel*, da Téspis Cia. de Teatro, Itajaí (SC), 2015.

Outra inspiração do grupo foi a cultura urbana, como o grafite e o *hip-hop*, com o objetivo de valorizar essas formas de arte e de sensibilizar as pessoas para o respeito às diferenças e para a reflexão sobre o preconceito.

Um aspecto interessante é que o espetáculo não tem falas e, por isso, a trilha sonora tem um papel muito importante. Ela foi composta especialmente para a peça e enfatiza o *hip-hop*.

A técnica teatral usada pelo grupo é o teatro de formas animadas, em especial o *bunraku*, ou técnica de manipulação direta, em que os movimentos dos bonecos são controlados diretamente pelo manipulador, sem a intervenção de mecanismos como fios ou varas. Às vezes, é necessário mais de um manipulador para dar vida ao boneco.


Bunraku é um teatro de bonecos que se originou no Japão por volta do século VI. O termo deriva de Bunrakuza, nome de um antigo teatro da cidade japonesa de Osaka.



Atores utilizando a técnica da manipulação direta de bonecos, no espetáculo *Cabeça de papel*, da Téspis Cia. de Teatro, Itajaí (SC), 2015.

O espetáculo *Cabeça de papel* já foi apresentado em diversas escolas públicas de Itajaí, tendo participado dos festivais 2ª BQ(en)Cena, em Brusque, Santa Catarina, em 2016, e 31ª Entepola - Festival Internacional de Teatro Comunitário, no Chile, em janeiro de 2017.

Pesquisa

 Agora você vai pesquisar o teatro de formas animadas, suas diversas técnicas, grupos e espetáculos. Para isso, forme um grupo com mais três colegas e leia as orientações a seguir.

- 1▶ Com os colegas, faça um levantamento das diferentes técnicas do teatro de formas animadas, procurando informações sobre como se manipulam os bonecos: se utilizam varas, se as mãos dos manipuladores ficam fora ou dentro dos bonecos, etc. Pesquisem também como são os cenários utilizados nesse gênero de teatro.
- 2▶ Levantem informações sobre os principais grupos teatrais de formas animadas no Brasil e no mundo e escolham uma de suas peças para apresentar à turma.
- 3▶ Lembrem-se de selecionar imagens que representem o trabalho do grupo escolhido.
- 4▶ Durante a pesquisa, tenham muita atenção com as fontes pesquisadas e verifiquem se elas são confiáveis. Procurem dar preferência a *sites* e redes sociais oficiais e portfólios *on-line* dos grupos.
- 5▶ 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.
- 6▶ Criem uma apresentação em um *software* de apresentação e agendem com o professor uma data para mostrá-la aos colegas da turma.



Mundo virtual

Visite a página da Téspis Cia. de Teatro na internet, para saber mais do grupo e do espetáculo *Cabeça de papel*. Disponível em: <www.tespis.com.br/site/>. Acesso em: 21 ago. 2018.

Pesquisa

Esta proposta retoma conteúdos trabalhados em outros anos a respeito da linguagem do teatro. Antes de propor a atividade, pergunte aos alunos: “Vocês já assistiram a um espetáculo de teatro de bonecos? Como foi?”; “Que tipos de teatro de bonecos vocês conhecem?”; “Como vocês imaginam que os bonecos podem ser manipulados em um espetáculo?”. Essas perguntas, além de instigar os alunos para o tema da pesquisa, podem direcioná-los sobre o que devem procurar.

Oriente os estudantes a buscar as informações sugeridas no **Livro do Estudante** e a organizar o compartilhamento das pesquisas, seja por meio de um texto que relate o processo de pesquisa e seus resultados, seja pela apresentação de *slides* com imagens e informações a respeito daquilo que foi encontrado.

Mesmo com liberdade de formato de entrega, estimule os alunos a organizar e compartilhar o que conheceram com o restante do grupo da maneira mais clara possível.

Nesta dupla de páginas, trabalhamos a linguagem teatral, com foco no desenvolvimento das habilidades EF69AR24 e EF69AR25, ao reconhecer e apreciar o trabalho da Téspis Cia. de Teatro, investigando seus modos de produção e analisando seu estilo cênico, de forma a aprimorar a capacidade de apreciação do teatro. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR26, ao explorar os diferentes elementos do espetáculo, como cenário, figurino, etc., retomando vocabulários já vistos nesta coleção, para continuar construindo o conhecimento na linguagem teatral.

Conexões

Arte, Língua Portuguesa e Geografia

Habilidades da BNCC (p. 44-47)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

Esta seção discute conceitos relacionados à reciclagem e à sustentabilidade de modo a integrar a arte a outros componentes curriculares. Também aborda o tema da inclusão social e de ações que a sociedade pode promover para ajudar a resolver questões que afetam a todos.

É interessante começar o estudo perguntando aos alunos o que sabem sobre a expressão “inclusão social”. Durante essa conversa, deixe que eles expressem suas ideias, mas oriente a turma a pensar no significado, na importância e na presença dessa expressão no mundo, no lugar em que vivem e em suas vidas.

Para ampliar a discussão, sugerimos que você leia com os alunos o texto complementar reproduzido aqui e depois converse com eles a respeito da importância de políticas públicas de inclusão social e os efeitos delas na sociedade.

Texto complementar

A expressão “inclusão social” tem sido bastante veiculada e discutida pelos mais amplos e diversos setores sociais. Há vários conceitos para esse termo, mas existe uma unidade, isto é, um ponto em comum: a inclusão social introduz um novo horizonte para a sociedade, pois indica outra etapa no processo de conquista dos direitos por parte dos mais diversos segmentos sociais, tais como, pessoas portadoras de necessidades especiais, os excluídos, excluídos e discriminados em razão da raça, do sexo, da orientação sexual, da idade, da origem-étnica, etc.

[...]

A melhor maneira de compreender a inclusão social é entendê-la no sentido prático, de fazer da inclusão social a vida real das famílias e das co-

CONEXÕES

Arte, Língua Portuguesa e Geografia

Além da sustentabilidade, outra grande preocupação que se torna crescente nos dias de hoje é a **inclusão social**, ou seja, ações que visam garantir direitos sociais a todas as pessoas, sem exceção ou discriminação de classe social, de gênero, de origem étnica ou geográfica, de educação, de idade, etc. Entre os direitos sociais estão o de participação política, o direito à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, entre outros.

Em Buenos Aires, na Argentina, um grupo de artistas conhecido como Eloísa Cartonera criou um projeto que envolve a reciclagem de papel na produção de livros. Nesse projeto, ao mesmo tempo que reduzem o impacto do lixo no meio ambiente, esses artistas promovem a democratização do acesso à arte e a inclusão social de famílias de baixa renda.



Saiba mais

Cartonera é uma palavra em espanhol que está relacionada a *cartón* (em português, “cartão” ou “papelão”) e designa a pessoa que recolhe papelão para vender. Daí a palavra ter sido incorporada ao nome dos grupos envolvidos nesse tipo de projeto. Em português, as pessoas que exercem essa atividade costumam ser chamadas de catadoras.

Para fazer os livros, o coletivo Eloísa Cartonera utiliza como matéria-prima papel e papelão recolhidos na rua por catadores. Esses catadores, retirando das ruas resíduos sólidos, como papelão, alumínio e vidro, realizam a primeira etapa do processo de reciclagem, embora seu trabalho seja em geral pouco valorizado pela sociedade. É em reconhecimento a essa atividade que os integrantes do Eloísa Cartonera compram o papelão dos catadores por um preço muito mais alto que o habitual.

coletivo: grupo de artistas que compartilham ideias que formam uma prática cultural ou artística.

No coletivo, o texto do livro é impresso em papel reciclado e a capa é feita com papelão reaproveitado recortado e pintado à mão. Toda essa produção artesanal é realizada por jovens catadores. Com isso, eles deixam de recolher papelão nas ruas e passam a receber por seu aprendizado artístico, além de se aproximarem da arte visual, da literatura e, muitas vezes, dos autores das obras que serão impressas.



▶ Feixes de papelão comprimido prontos para a reciclagem.

44 >

UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

munidades – como ponto de partida para a melhoria das condições de vida dos excluídos, prevendo a redução das desigualdades sociais.

É padrão a definição de “inclusão social” como sendo “o processo mais aperfeiçoado da convivência de alguém, tido como diferente, com os demais membros da sociedade, tidos como supostamente iguais. Neste caso, a sociedade se prepara e se modifica para receber a pessoa portadora de deficiência, em todas as áreas do processo social (educação, saúde, trabalho, assistência social, acessibilidade, lazer, esporte e cultura)”.

O pesquisador Romeu Kasumi Sasaki conceitua “inclusão social” como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir,

em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A “inclusão social” constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

BRASIL. Congresso Nacional. Texto retirado do projeto de lei que institui o dia 10 de dezembro como o Dia da Inclusão Social. Disponível em: <www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getDocumento.asp?t=11740>. Acesso em: 30 out. 2018.

Jovem do coletivo
Eloísa Cartonera
produzindo capa de
livro, Buenos Aires,
Argentina, 2004.



Marcos Brindici/MBHReuters/Fotografia

Jovem cortando papelão no interior do
ateliê do coletivo, Buenos Aires, Argentina,
2009. Toda a renda dos livros é revertida
para a entidade.



Daniel Garcia/Agência France-Press

Os livros publicados pelo Eloísa Cartonera trazem textos literários, em verso e em prosa, escritos por autores profissionais que cedem gratuitamente os direitos autorais de suas obras para o grupo. Sem esse custo, os livros podem ser vendidos a preços baixos.

Com o dinheiro da venda dos livros, em bancas improvisadas nas ruas e em algumas livrarias, o grupo pode comprar mais papelão dos catadores e assim produzir mais livros para dar continuidade a esse projeto que beneficia o meio ambiente, a cultura e a comunidade envolvida.

O projeto Eloísa Cartonera é dirigido pelos argentinos Washington Cucurto, editor de texto, Javier Barilaro, designer e responsável pelos projetos gráficos, e Fernanda Laguna, gerente cultural.

► **direito autoral:** direito que o autor tem sobre a reprodução ou venda de obras literárias, artísticas, científicas, entre outras.

Depois da leitura compartilhada do texto, proponha uma roda de conversa com os alunos. Você pode pedir a eles que se organizem em grupos e que discutam o papel de organizações como a Eloísa Cartonera na melhoria de qualidade de vida dos catadores. Levante questões para que discutam entre eles, como: “Esse trabalho pode capacitar os catadores para o mercado da reciclagem e do artesanato?”; “Será que é uma iniciativa muito localizada, e os catadores ficam dependentes dos artistas?”; “Haveria outras maneiras de ampliar as possibilidades de trabalho para os catadores?”. Peça a seus alunos que discutam processos de inserção de catadores no mercado de trabalho.

Se houver possibilidade, conte aos alunos sobre Dulcinéia Catadora, a cartonera brasileira. Em 2007, foi criado em São Paulo o Dulcinéia Catadora, grupo que funciona como o Eloísa Cartonera, da Argentina. Esse grupo é coordenado pela artista plástica Lúcia Rosa, com a ajuda dos editores Carlos Pessoa Rosa, Flavio Viegas Amoreira, Rodrigo Ciriaco e Douglas Diegues.

Lúcia Rosa entrou em contato com os artistas do Eloísa Cartonera quando eles vieram para o Brasil em 2006 para participar da 27ª Bienal de São Paulo. Nessa mostra de artes visuais, o coletivo argentino montou um ateliê permanente que contou com a participação de artistas e catadores brasileiros.

Sugestão de site

Para conhecer mais sobre o trabalho do Dulcinéia Catadora, visite a página do grupo na internet. Disponível em: <<http://www.dulcineiacatadora.com.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Converse com seus alunos sobre o trabalho dos catadores de lixo e a iniciativa de inclusão social do coletivo Eloísa Cartonera, perguntando se eles sabem como funciona o trabalho de catadores de lixo, se há associações de catadores na região onde moram, se há centros de reciclagem, entre outras questões que achar pertinentes. Fale com eles sobre a iniciativa de diversificar o trabalho dos catadores, editando livros. Eles aprendem a reciclar o papel que recolhem e a fazer artesanato com esse material. Depois, proponha uma reflexão sobre a seguinte pergunta: Que benefícios esse projeto pode trazer para a vida dessas pessoas?

Deixe que os alunos se expressem livremente e, em seguida, se possível, assista com eles ao vídeo sobre o coletivo Eloísa Cartonera. Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/1xu-2xa5tnz3h/papeles-viram-livros-no-coletivo-argentino-eloisacartonera-04023966E0Cra-04023966E0C10326?types=A>>. Acesso em: 22 nov. 2018. Não deixe de ressaltar a importância social desse trabalho, que, além de valorizar a atividade dos catadores, retira crianças das ruas e as aproxima do universo artístico e literário.

Texto complementar

Para saber mais do coletivo Eloísa Cartonera e de sua relação com a arte, sugerimos a leitura da entrevista a seguir, com o artista e coordenador do grupo, Javier Barilaro.

Eloísa Cartonera, projeto existente há três anos na cidade de Buenos Aires, está presente na 27ª Bienal de São Paulo no andar dedicado aos “projetos construtivos”, em um espaço que reproduz um ateliê de trabalho, com a presença dos artistas Javier Barilaro e Ramona Leiva, do colaborador-editor Cristian De Napoli e dos filhos de catadores de papel brasileiros selecionados para o projeto. O trabalho do grupo consiste na edição de textos de literatura latino-americana, cedidos pelos autores, para os quais se fazem capas de papelão pintadas com o nome do livro e do autor, confeccionadas pelos próprios catadores de papel. Javier Barilaro qualifica o projeto como uma Escultura Social, a partir da noção de Joseph Beuys (“como moldamos ou damos forma ao mundo em que vivemos”) um terreno no qual se encontram estética e política. A breve entrevista que se segue procurou debater as relações entre esses dois âmbitos, a partir do exemplo de um trabalho concreto.

Número: Como vocês trouxeram o projeto para a Bienal de São Paulo?

Javier: Quando nos convidaram, debatemos o que faria um grupo como o nosso na Bienal e decidimos vir para começar um projeto aqui. Estamos trabalhando com filhos de catadores de papelão brasileiros, tentando publicar novos títulos locais para que a coisa arranque e siga sozinha, como já acontece em Lima, no Peru, e na Bolívia. A ideia não é a de autoria nem a de empresa que vende, mas a de buscar um intercâmbio humanístico, em que todos aprendam de tudo.

Número: Como ocorre a relação entre os artistas, os autores e os catadores?

Javier: No Brasil, os catadores estão muito mais organizados, têm sua cooperativa há 14 anos. Quero levar para a Argentina o que aprendi aqui. Quando iniciamos o projeto em São Paulo, decidimos que os catadores seriam os organizadores. Em

novembro virá uma catadora que trabalha conosco e veremos o que acontece. Antes de vir para cá, tomei a decisão de que viria como o organizador porque ainda não atingimos um ponto em que os catadores tenham consciência do que estão fazendo. Eles trabalham quando pagamos; se não pagamos, não vêm. Mas entendo: o que um catador pode ter em comum com a literatura ou com a arte? Então, não pretendo, tampouco eles, que se apoderem totalmente, embora a utopia que perseguimos é de que eles se encarreguem de tudo e que eu vá fazer outras coisas. Mas estar na literatura ou na arte vem quando já há uma porção de outras

coisas. Todos nós, de classe média, mal ou bem comemos, mal ou bem estudamos, e os catadores estão totalmente fora. Não podemos nos medir com a mesma vara e, embora queiramos ser todos iguais, não podemos ser, por infinitas circunstâncias. Por fim, por mais que nosso grupo faça algo mais concreto, seguramente o que restará será o simbólico: somos iguais a todos os artistas. Faça o possível, mais não se pode ou, pelo menos, eu não descobri. Teria que deixar de ser artista e passar a ser político e, para ser político, precisaria começar a negociar... Prefiro ficar aqui e gerar uma potência simbólica.

Daniel Garcia/Agência France-Press



Integrantes do Eloísa Cartonera: Ricardo Piña, Juan Guillermo Gomez, Alejandro Miranda e Nadia (em pé); Leonardo e Miriam Merlo (sentados), Buenos Aires, Argentina, 2009.

O coletivo foi fundado em março de 2003 e, em agosto do mesmo ano, ganhou espaço próprio, que funciona como ateliê e galeria de arte. Nesse espaço, artistas e coletores de papel trabalham juntos.

Daniel Garcia/Agência France-Press



Fachada do ateliê e galeria Eloísa Cartonera, em Buenos Aires, Argentina, 2009.

46 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Criando laços

Agora, você vai se juntar a mais três colegas para produzir um livro com papel reciclado, engajando-se nesse empenho pela preservação do meio ambiente e pela valorização da cultura.

- 1 Para começar, o grupo deve selecionar alguns poemas ou relatos curtos para reproduzir no livro. Se preferirem, vocês também podem criar uma história original. Um dos membros do grupo deve ficar encarregado de transcrever o texto escolhido em folhas de papel reciclado previamente preparado sob a orientação do professor. Os outros podem ilustrar o texto com desenhos ou colagens, finalizando assim o miolo do livro.
- 2 Ao compor as páginas do livro, o grupo deve considerar previamente o tamanho da história a ser contada a fim de calcular o número de páginas produzidas. Para unir as folhas que vão compor o livro, deve-se empilhá-las e, usando um furador de papel, fazer dois furos em uma das laterais da pilha. Depois é preciso passar um pedaço de lã grossa ou barbante pelos furos e amarrar.
- 3 Não se esqueçam de reservar uma folha em branco no início e outra no final, pois nelas serão coladas a capa e a contracapa, que podem ser feitas com pedaços de papelão recortados.
- 4 Juntos, pensem na disposição dos elementos essenciais que compõem a capa: título do livro, nome do autor ou dos autores e, se possível, uma ilustração. Vocês podem pintar esses elementos diretamente sobre o papelão ou pintar as letras separadamente usando tinta guache e depois colá-las sobre a capa.
- 5 Quando a capa e a contracapa estiverem secas, devem ser coladas nas páginas inicial e final, que foram reservadas, com cola quente ou branca.
- 6 Para finalizar o trabalho, a turma pode promover um sarau com todos os livros produzidos. Essa é uma boa oportunidade para que cada grupo exiba seu trabalho e leia para os colegas o texto escolhido ou criado. Durante o sarau, não se esqueçam de fotografar toda a produção da turma. Se possível, as leituras também devem ser filmadas.
- 7 Depois de compartilhar os livros durante o sarau, a turma pode levá-los para um lugar movimentado do bairro ou da cidade, que seja próximo da escola, como uma praça, a fim de que sejam lidos e apreciados pelo maior número possível de pessoas. Para finalizar, os livros confeccionados podem ser doados para a biblioteca da escola. Assim, estudantes de outras turmas também terão a chance de conhecê-los!

► **miolo:** parte interna do livro, que é protegida pela capa.

Livros produzidos pelo coletivo Eloísa Cartonera, de Buenos Aires, Argentina. Entre as obras há poesias, contos e novelas cujos autores são escritores renomados e estreantes.



Criando laços

A atividade propõe aos alunos que se organizem em grupos para produzir os próprios livros. As etapas descritas no **Livro do Estudante** devem orientar essa criação.

Após a determinação dos grupos, é importante que os alunos decidam qual tema será abordado em seus livros. Essa discussão deve nortear o trabalho que será realizado e pode envolver também a escolha do tipo de conteúdo que será abordado: poemas, pequenos textos, histórias, fotos ou histórias em quadrinhos.

Ao propor a atividade, providencie todos os materiais que serão utilizados pelos alunos. A respeito da confecção, é importante que eles tenham liberdade para criar, lembrando que, nesse caso, a apresentação do livro e a organização do conteúdo são tão importantes quanto o conteúdo em si.

Para finalizar, a etapa em que os alunos compartilham os trabalhos é fundamental para as discussões finais sobre essa experimentação. Espera-se que eles apreciem o que os colegas produziram e identifiquem seus processos de criação.

Nesta seção, ao apresentarmos o coletivo Eloísa Cartonera, desenvolvemos as habilidades EF69AR31, ao relacionar o trabalho do grupo às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, e EF69AR32, por meio da atividade, em que os alunos exploram em um projeto temático as relações processuais entre diversas linguagens artísticas, incluindo assuntos de outros componentes curriculares.

Número: É possível separar um campo estético de um campo da ação social e política?

Javier: Para mim não. Mas prefiro esclarecer. Trabalhamos no campo estético, somos artistas. E, de saída, afirmo: minha estética supõe que é mais belo quando há inclusão.

Número: Você deve escutar bastante a crítica de que seu trabalho tem uma eficácia social limitada. Você acha que esta é uma crítica válida ao projeto?

Javier: Lamentavelmente quem tem a eficácia alta é o Estado. Segundo, nós trabalhamos com duas ou três pessoas, não são dois ou

três objetos. Terceiro: o que fica para a arte? Porque acho que a arte, quando se mete com o político e com o social, gera apenas símbolos, ou seja, documentos, discussões e debates, nunca mais que isso. Nós fazemos isso e ainda damos concretamente trabalho para duas ou três pessoas. Eu durmo tranquilo. Eu penso que há de se fazer o possível, se cada um faz o possível, atingimos o impossível.

FÓRUM PERMANENTE. Projeto Eloísa Cartonera: entrevista com Javier Barilaro. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/rede/numero/rev-NumeroOito/oitointervistacartonera>>.

Acesso em: 30 out. 2018.

**Habilidades da BNCC
(p. 48-51)****Música**Elementos da linguagem
(EF69AR20)Materialidades
(EF69AR21)Processos de criação
(EF69AR23)

A realização desta atividade final envolve diversas etapas importantes para os processos de aprendizagem e criação dos alunos. Espera-se que as discussões, os conteúdos estudados e os exercícios propostos durante o capítulo forneçam aos estudantes repertório para a criação e a análise de paisagens sonoras, usando fontes sonoras diversas.

Na **Etapa 1**, deixe que os alunos se organizem de forma autônoma nos grupos e que pensem nas possibilidades de paisagens que podem representar. É interessante que, durante esse planejamento inicial, eles também reflitam sobre a questão da sustentabilidade e de que forma esse tema poderia, por exemplo, aparecer em seus trabalhos.


Na **Etapa 2**, os grupos devem explorar os sons dos materiais de maneira objetiva, procurando formas de traduzir os sons disponíveis para a composição das paisagens sonoras. A exploração dos materiais e a descoberta de diferentes sonoridades podem influenciar na escolha da paisagem que os grupos vão representar. Por isso, comente com eles que esse processo de escolha da paisagem e de exploração dos sons deve ocorrer simultaneamente.

Quando os materiais estiverem disponíveis, incentive os grupos a experimentar todas as maneiras possíveis de produzir som. Além disso, é interessante que os grupos experimentem possibilidades de sobreposição de sons, pesquisando quais soam mais ou menos agradáveis e usando todos, caso haja interesse, para suas criações.

FAZENDO ARTE

Neste capítulo, conhecemos um grupo que faz música com material reutilizado e conhecemos outras iniciativas que unem arte e sustentabilidade para nos fazer refletir e nos surpreender. Agora, inspirados por todas essas referências, que tal construir instrumentos musicais com material reutilizado para criar paisagens sonoras? Para isso, leia as orientações das etapas.

Etapa 1**Montagem do grupo**

- 1 ▶  Reúna-se a mais nove colegas. Assim como o grupo Vida Seca, você e seu grupo construirão instrumentos com diferentes materiais que seriam descartados e que vocês podem reutilizar. Esses instrumentos serão utilizados para criar paisagens sonoras.
- 2 ▶ Juntos, os integrantes do grupo devem pensar em algumas possibilidades de paisagens a serem sonorizadas. Podem ser praias, escolas, parques, museus, entre outros locais. Essas possibilidades devem ajudar na pesquisa de sonoridades que será feita pelo grupo, mas podem ser alteradas no decorrer do processo, já que a decisão a respeito do tema só precisa ser feita após o processo de exploração.

Etapa 2**Pesquisa de sonoridades**

Aline Sertone/Arquivo da editora

- 1 ▶ Depois de pensar em algumas possibilidades de paisagem sonora, o grupo deve providenciar o maior número de objetos que seriam descartados e que podem ser reutilizados para que possa experimentar seus sons a fim de encontrar diferentes sonoridades.
- 2 ▶ É importante que todos os integrantes ajudem a acumular os materiais que serão usados na atividade: garrafas PET, latas de alumínio, tubos de PVC, canudos e rolos de papelão entre outros materiais que considerarem adequados. Lembre-se de que para esta atividade os materiais precisam ser reutilizados.

- 3▶ Assim que todos os grupos tiverem seus materiais, começa a etapa de exploração dos sons. Reúna todos os objetos que seu grupo recolheu e espalhe-os pelo espaço da sala de aula para que todos os integrantes possam manuseá-los livremente.
- 4▶ Assim que os objetos estiverem dispostos, procure imaginar, entre as paisagens escolhidas, o que cada objeto pode representar por meio de seu som, mas lembre-se de que os sons não precisam ser exatamente iguais àqueles que podemos ouvir nessas paisagens.
- 5▶ Lembre-se também de que existem diversas maneiras de produzir sons com objetos do nosso cotidiano. Algumas ideias para explorar os sons desses objetos são:
 - percuti-los utilizando as pontas dos dedos, a palma da mão, apenas o polegar, as unhas, baquetas, etc.;
 - raspá-los com baquetas, com as mãos, em outros objetos ou até mesmo no chão;
 - chacoalhá-los, juntando diferentes objetos ou utilizando um barbante ou arame para criar uma espécie de chocalho;
 - assoprá-los (objetos como garrafas PET ou de vidro, quando assoprados perpendicularmente ao gargalo, podem produzir sons interessantes; o mesmo acontece quando são preenchidos com água e percutidos ou assoprados).
- 6▶ Quanto mais tempo seu grupo dedicar a essa experimentação, maior será a quantidade de sons descobertos por vocês para usar no momento da criação.

Etapa 3

Construção dos instrumentos musicais

- 1▶ Após o período de exploração, o grupo vai se organizar para transformar os materiais em instrumentos, pensando na maneira de tocar e na sonoridade que espera obter.
- 2▶ Antes de começar a construção dos instrumentos, pode ser interessante fazer um esboço deles para garantir que o que se espera produzir saia de acordo com o que o grupo planejou. Nesse esboço, vocês podem indicar que materiais serão usados e como eles serão unidos ou farão parte dos instrumentos musicais.
- 3▶ Para elaborar o esboço, pense na maneira como o instrumento será tocado, se ele será pendurado nos ombros, se cabe na mão ou se fica apoiado no chão, por exemplo, entre outras possibilidades.
- 4▶ Para construir os instrumentos, siga as indicações do esboço e utilize os materiais de apoio que forem necessários: fita adesiva, barbante, cola branca, tesoura com pontas arredondadas, etc.

Etapa 4

Composição da paisagem sonora e ensaios

- 1▶ Com os instrumentos prontos, o grupo deve pensar na composição de sua paisagem sonora. Para isso, é importante que o grupo estabeleça a ordem dos acontecimentos musicais, organizando as ideias e decidindo a maneira como elas serão apresentadas. Assim, é importante dividir a composição em etapas.
- 2▶ Para orientar a organização, vocês podem se guiar pelas seguintes questões:
 - Como vai começar a composição?
 - Todos vão começar tocando ao mesmo tempo? Ou um de cada vez?
 - Como as ideias musicais se desenvolvem na composição?
 - Como vai ser realizada a finalização da composição?
 - Como será trabalhada a intensidade do toque nos instrumentos?
 - Como será trabalhada a textura da composição? Ela será a mesma durante toda a execução?

Na **Etapa 3**, após a pesquisa e a experimentação, os alunos devem construir seus instrumentos de maneira livre. Como Walter Smetak, a turma pode criar esculturas cujo tamanho pode variar de acordo com a vontade dos alunos e a disponibilidade de materiais, podendo ser tocadas individualmente, em duplas ou até mesmo pela turma toda.

Durante essa etapa, os alunos, organizados em grupos, podem usar da mesma técnica de colagem de Vik Muniz, vista anteriormente, em que há a sobreposição dos objetos disponíveis da forma que julgarem melhor. Com isso, eles conseguem visualizar os instrumentos antes de juntá-los com fita, barbante ou qualquer outro material.

Pode ser interessante também, durante esse processo, que alguém de cada grupo se responsabilize pela realização de desenhos de observação dos instrumentos, para que as ideias não se percam pela ocasional interrupção da atividade por causa da falta de tempo durante a aula.

Na **Etapa 4**, com os instrumentos prontos, os grupos podem pensar na composição da paisagem sonora. Esse é um bom momento para retomar os parâmetros sonoros e os elementos da música que eles já viram no decorrer de seus estudos sobre a linguagem musical, para que os grupos possam utilizar aquilo que foi estudado em suas composições.

Durante essa etapa de ensaios e testes, estimule os alunos a estabelecer o começo, o meio e o fim das composições. Isso não quer dizer que as apresentações devem seguir maneiras exatas de se tocar, mas que a turma toda saiba os instrumentos e as sonoridades escolhidos para cada momento. Essa divisão ajuda os alunos a orientar seus trabalhos, a se prepararem melhor para as apresentações, e a expor o produto final de maneira clara. Além disso, tal determinação contribui para discussões entre os grupos ao avaliar os processos e os resultados. No entanto, comente com os alunos que durante as apresentações eles também podem criar momentos de improvisação.

Ao final das apresentações, é fundamental que os alunos reflitam a respeito daquilo que foi produzido. Organize uma roda de conversa com os grupos para que possam falar sobre cada etapa da atividade, considerando o que sentiram, se tiveram sucesso, os motivos para esse possível sucesso, as dificuldades, etc.

Estimule-os a comentar as paisagens sonoras criadas, como pensaram os processos de criação musical, se o resultado saiu como o esperado pelo grupo, o que eles mudariam na apresentação que fizeram, entre outros pontos que achar importante discutir. Caso os alunos tenham aspectos que gostariam de aprimorar, você pode propor aos grupos mais uma rodada de apresentações, para que eles tenham a oportunidade de pôr em prática novamente o que planejaram e de exercitar a linguagem musical.

A atividade final do capítulo retoma algumas das habilidades que trabalhamos até o momento, como a EF69AR20 e a EF69AR21, e dá destaque para o trabalho com a habilidade EF69AR23, ao explorar e criar composições (e improvisações) de paisagens sonoras, com instrumentos não convencionais, para expressar suas ideias musicais de maneira colaborativa e coletiva.

- 3▶ Lembrem-se de que a composição do grupo deve sugerir que os espectadores imaginem um lugar, ou seja, ela não precisa funcionar como a maioria das músicas que ouvimos em nosso dia a dia. Isso quer dizer que o pulso não precisa ser constante, a música não precisa de uma melodia ou mesmo de um clímax. Espera-se apenas que ela ajude aqueles que a tocam e ouvem a imaginar o lugar escolhido pelo grupo.
- 4▶ Registrem as decisões tomadas criando uma partitura para a música. Vocês podem usar os símbolos da notação musical tradicional que aprenderam ou criar símbolos para elaborar uma partitura criativa. Esse registro é importante para garantir que no dia da apresentação todos vão conseguir executar a composição conforme combinaram.
- 5▶ Com a organização da composição definida, comecem a ensaiar a apresentação. O grupo pode escolher um dos integrantes para ser o regente e indicar o momento em que os outros começam a tocar e o momento em que devem parar, além de determinar a intensidade do toque, conforme registrado na partitura.
- 6▶ Durante os ensaios, é importante que o grupo pense na maneira como será realizada a apresentação. Assim que o professor providenciar o espaço, cabe a vocês escolher o figurino que será utilizado, que pode se relacionar com a paisagem ou ser neutro em relação a ela.
- 7▶ Além do figurino, dependendo da composição do grupo, os integrantes podem se posicionar de diversas maneiras, formando um semicírculo como se estivessem em um palco, uma roda ou até mesmo espalhados pelo local.

Etapa 5

Apresentação

- 1▶ Com os colegas e sob a orientação do professor, escolha uma data para a apresentação e planeje o evento.
- 2▶ Convidem os colegas da escola, os professores, os familiares e a comunidade escolar. Para isso, vocês podem produzir cartazes com dia, horário e local da apresentação e colar pela escola, com a autorização dos responsáveis. Bom espetáculo!



Aline Sertone/Arquivo da editora

Etapa 6

Registro

- ▶ Não se esqueçam de gravar as apresentações em vídeo e de transferir o material para um CD ou DVD, para que todos possam arquivar essa experiência em seus portfólios.

Troca de ideias

Finalizada a atividade, assista aos vídeos que gravaram ou às gravações dos sons e conversem sobre as questões a seguir:

- Como foi a experiência de construir instrumentos usando materiais reutilizáveis? Você conseguiu obter as sonoridades que imaginava com cada um deles?
- Que critérios o grupo utilizou para escolher a paisagem sonora? Vocês mudaram de ideia durante o processo? Por quê?
- Você considera que o grupo conseguiu representar a paisagem sonora escolhida?
- Como foi a reação do público durante a apresentação? Vocês acham que os espectadores conseguem imaginar a mesma paisagem escolhida pelo grupo?



Fio da meada

O que vimos

Continuando nosso projeto, neste capítulo vimos como a música pode fazer parte das ações de sustentabilidade necessárias para um mundo melhor. No decorrer desse percurso, estudamos que:

- a música pode ser feita por meio de diversos objetos, inclusive os mais inusitados;
- a música também nos permite refletir sobre sustentabilidade, ao analisar grupos que utilizam objetos reutilizáveis para a construção dos instrumentos musicais;
- os instrumentos musicais podem ser divididos de acordo com os materiais de que são feitos, a maneira como produzem sons e suas funções na música. Quando utilizados em orquestras, são geralmente classificados por naipes;
- a notação musical organiza os sons e silêncios de uma música em função do tempo e pode determinar outros parâmetros sonoros;
- a música experimental, nascida na primeira metade do século XX, abrange diferentes maneiras de fazer e pensar música que se opõem a concepções tradicionais de como uma música deveria ser criada, executada e apreciada.

É hora de retomar o portfólio

Agora, chegou o momento de rever tudo que você arquivou em seu portfólio para refletir sobre seu processo de aprendizagem até aqui. Depois, produza um registro escrito sintetizando o que estudamos. Sugerimos que você comece respondendo às questões a seguir:

- 1▶ O que você aprendeu a respeito da música neste capítulo?
- 2▶ Você ficou satisfeito com sua produção artística ao final do capítulo? Ela expressa suas opiniões, sentimentos e emoções? Por quê?
- 3▶ Quais foram suas maiores dificuldades no decorrer do capítulo, tanto na escola quanto em casa? Como você buscou superá-las?

O que vem por aí

Para continuar nosso projeto, veremos como uma companhia de dança pode alertar sobre os problemas ambientais que afetam nosso planeta. A seguir, no Capítulo 2, nós vamos:

- apreciar obras de arte corporal;
- conhecer a vida, a obra e as propostas de artistas da dança;
- estudar elementos da linguagem corporal;
- conhecer um pouco da história da dança;
- realizar experimentações de dança;
- participar da criação de uma intervenção de dança;
- refletir sobre como a arte pode alertar sobre as questões ambientais.

produções, reconhecendo suas contribuições para a composição?

- Os alunos comparam e avaliam os resultados de suas pesquisas e experimentações com fontes sonoras diversas, na busca de soluções para expressar suas ideias e sentimentos?

Em seguida, leia as questões com os estudantes e proponha a cada grupo que 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 momento, 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 depois da leitura desta seção.

Fio da meada

Organize os alunos em grupos com até seis integrantes e peça que leiam os tópicos listados. Oriente-os para que registrem em papel *kraft* os conteúdos, as atividades e os trabalhos realizados que se relacionam com cada um dos tópicos. Sugira que folheiem o **Livro do Estudante**, associando as seções dos capítulos e seus conteúdos a cada uma das aprendizagens listadas.

Como forma de acompanhar as aprendizagens dos alunos, retome com a turma as habilidades trabalhadas e os conteúdos

do capítulo, analisando seus portfólios e a participação em sala com base nos seguintes critérios observáveis:

- Os alunos reconhecem e distinguem os elementos característicos da linguagem musical estudados nas atividades e nas apreciações?
- Os alunos utilizam elementos constitutivos da linguagem musical em suas experimentações e produções (improvisações e composições) de maneira consciente?
- Os alunos avaliam o uso de diferentes fontes sonoras em suas

Capítulo 2 Arte e manchas urbanas

Habilidades da BNCC
(p. 52-53)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Processos de criação
(EF69AR15)

Antes de iniciar os estudos com a turma, incentive os alunos a estabelecer relações entre o que foi trabalhado anteriormente e o que será visto neste capítulo, retomando sempre a questão norteadora do projeto: **A arte alerta sobre o meio ambiente?** Oriente-os a elaborar hipóteses sobre o que são manchas urbanas, relacionando a imagem de abertura do capítulo e o tema da unidade. Em seguida, pergunte a eles de que modo a dança pode estar relacionada à música, linguagem abordada no capítulo anterior.

Faça o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre dança e estimule-os a compartilhar suas experiências pessoais com essa linguagem artística. Aproveite as questões do box **Para começar** para perguntar se já assistiram a algum espetáculo de dança que os tenha feito refletir sobre algum tema e para desvelar suas opiniões acerca dos locais onde acreditam que espetáculos de dança podem acontecer. Promova um debate sobre as questões propostas e outras que considerar pertinentes, incentivando a participação da turma.

Chame a atenção para a imagem de abertura. Peça aos alunos que a observem cuidadosamente. Oriente-os a descrevê-la apontando alguns detalhes, como o fato de o dançarino estar utilizando como figurino uma roupa do cotidiano e que seus gestos corporais são exagerados. Destaque o local em que o dançarino se encontra. Estimule os alunos a tentar caracterizar o espaço cênico, perguntando: “O dançarino está em local público ou privado?”; “Esse local parece fazer parte de uma zona urbana ou rural? Que elementos emba-

CAPÍTULO

2

Arte e manchas urbanas



Fabrice Simões/Acrivo do fotógrafo

▼ Cena da intervenção urbana de dança *Manchas urbanas*, solo de Eduardo Severino, da Eduardo Severino Cia. de Dança, Porto Alegre (RS), 2013.

Um espetáculo de dança é uma experiência única, que pode ativar nossos sentidos e mexer com nossas emoções. Assistir aos dançarinos se movimentando rápida ou lentamente, saltitando, parecendo flutuar, correndo ou batendo os pés no chão com força, quase alcançando o céu com saltos incríveis ou dando giros costuma nos encher de prazer! Mas será que os espetáculos de dança também podem nos alertar e nos fazer pensar? Nesta unidade, vamos conhecer o trabalho de um grupo que procura usar a dança para fazer um alerta sobre o modo como os seres humanos têm tratado o planeta.

52 > UNIDADE 1 - A arte alerta sobre o meio ambiente?

sam suas respostas?”; “Vocês acham que esse espaço pertence a uma metrópole? Por quê?”; “Em que país vocês acham que está localizado esse espaço?”.

Saliente que a imagem não deixa claro o local exato da cena e, por isso, não cobre respostas exatas. O interessante é que os estudantes notem que, em um mundo globalizado, as metrópoles têm cada vez mais características em comum do que diferenças. Procure listar, com os alunos, essas características em comum. Por exemplo: grandes prédios, unidades de lojas

internacionais (que são iguais em diferentes países), as roupas das pessoas, as ruas repletas de pessoas e carros, pouca natureza nativa, etc.

Procure estimular os alunos a relacionar seus conhecimentos prévios e seus repertórios às produções artísticas e aos conteúdos que serão estudados no capítulo, para que percebam que as vivências pessoais podem ser pontos de partida para a fruição artística e para o estabelecimento de relações significativas para a aprendizagem.

► Para começar

- » Você já dançou sozinho? E acompanhado? Qual dessas duas formas de dançar você acha mais interessante?
- » Será que movimentos realizados em meio aos transeuntes de uma rua podem ser considerados dança? Por quê?

Respostas pessoais.

1 A arte da Eduardo Severino Cia. de Dança

As imagens desta página e da anterior mostram cenas dos cinco solos da **intervenção urbana de dança** *Manchas urbanas*, criada em 2013 pela Eduardo Severino Cia. de Dança. Observe-as com atenção.

A intervenção urbana de dança é uma forma de arte corporal que acontece em meio ao cotidiano da cidade, interferindo no contexto urbano.



Fabrizio Simões/Acevo do fotógrafo

Cenas de quatro dos cinco solos da intervenção urbana de dança *Manchas urbanas*, da Eduardo Severino Cia. de Dança, Porto Alegre (RS), 2013.



Fernando Pires/Fernando Pires Fotografia



Fernando Pires/Fernando Pires Fotografia

Primeiras impressões de *Manchas urbanas*

Depois de observar as imagens, responda às questões a seguir, compartilhando suas respostas com os colegas e o professor.

- 1▶ Que sensações essas cenas provocam em você?
- 2▶ O que o nome *Manchas urbanas* pode significar? Você já tinha ouvido essa expressão?
- 3▶ Como você descreveria os gestos e os movimentos dos dançarinos nessas cenas?
- 4▶ Você acha que gestos e movimentos como os das cenas, realizados na rua, podem chamar a atenção dos transeuntes, fazendo-os parar para apreciar a dança? Por quê? **Respostas pessoais.**

Arte e manchas urbanas • CAPÍTULO 2 < 53

1 A arte da Eduardo Severino Cia. de Dança

A leitura desta página pode ser feita de forma conjunta com toda a turma. O texto apresenta uma definição para “intervenção urbana de dança”. Procure discutir com os alunos esse termo com base na definição proposta e verifique se a turma compreendeu o seu significado.

Primeiras impressões de *Manchas urbanas*

As questões aqui presentes têm como objetivo auxiliar na leitura das imagens. Em uma roda de conversa com a turma,

explique que as imagens são das apresentações solo da intervenção *Manchas urbanas*.

Neste primeiro momento de leitura, peça aos alunos que descrevam as imagens. É importante que você guie essa leitura das imagens, tendo como foco os assuntos tratados no capítulo. Para isso, utilize as seguintes perguntas: “Onde os artistas estão se apresentando?”; “Vocês conseguem reconhecer quem é o artista e quem são os transeuntes? Como?”; “O que os artistas das fotografias têm em comum com os transeuntes? E quais são as diferenças entre eles?” ▶

▼ A ideia é que os alunos demonstrem reconhecer que as apresentações se dão em vias públicas e que os artistas se mesclam com o público por causa do espaço cênico e do figurino que escolheram. Ao mesmo tempo, eles destoam pelos movimentos executados, que provocam estranhamento em um contexto de ruas cheias de pessoas que circulam pelo local.

Em um segundo momento, separe os alunos em grupos de seis integrantes e peça a eles que respondam às questões presentes no **Livro do Estudante**. Esta atividade funciona melhor em grupos menores, pois dessa forma as leituras e os repertórios individuais podem ser mobilizados e discutidos de forma que todos prestem atenção e não se dispersem. Depois, forme uma roda coletiva e peça aos grupos que compartilhem, resumidamente, o que discutiram entre si. Oriente os relatos dos alunos com perguntas relacionadas aos conteúdos tratados até então.

Nesta dupla de páginas, começamos a trabalhar a habilidade EF69AR09, ao analisar uma intervenção urbana de dança, para reconhecer o trabalho das mais variadas formas de dança, como o da Eduardo Severino Cia. de Dança, apreciando composições de artistas brasileiros e estrangeiros.

Por meio das perguntas lançadas, também trabalhamos parte da habilidade EF69AR15, ao propor uma discussão a respeito das experiências pessoais e coletivas dos alunos com a dança, a fim de ampliar os conhecimentos em relação a essa linguagem.

Material Digital



- Consulte o **Plano de Desenvolvimento**, no Material Digital. Nele, você encontrará orientações para o 2º bimestre e uma sugestão de **Projeto Integrador** que envolve habilidades de Arte e de História.
- A **Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens** que consta no Material Digital do 2º bimestre pode ser usada para verificar o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes.

Habilidades da BNCC
(p. 54-59)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10)

Processos de criação
(EF69AR14)

Esta seção tem como objetivo aprofundar a análise da obra de arte que inicia o trabalho do capítulo, contextualizando-a e relacionando-a a outras áreas do conhecimento, além de relatar o processo criativo dos artistas.

Para iniciar, peça aos alunos que observem as imagens apresentadas e que as descrevam. Você pode estimular essa conversa, perguntando: “O que vocês veem nessas fotos?”; “Vocês já viram imagens como essa? Onde?”; “O que nos mostram essas imagens? No que vocês pensam ao vê-las?”; “Que relação vocês acham que essas imagens têm com o título do capítulo e do espetáculo de dança que começamos a estudar?”.

Após essa primeira conversa, promova a leitura compartilhada do texto, verificando se os alunos estabelecem relações com conteúdos de Geografia e com os conhecimentos que eles também já possuem acerca do tema. Fique atento às dúvidas que os alunos possam apresentar a respeito de termos e expressões que desconhecem e estimule-os a inferir os significados pelo contexto, conferindo-os depois em um dicionário.

Em relação às imagens de satélite, procure ressaltar a questão norteadora presente no início do texto. Faça aos alunos perguntas que retomem o que foi discutido, como: “Quando olhamos as imagens das manchas urbanas, como imaginamos a vida das pessoas que moram nessas regiões?”; “Vocês acham que a vida das pessoas que moram em regiões de manchas urbanas é parecida em que aspectos? E diferente em que aspectos?”. Aproveite o momento para discutir também o conceito de glo-

2 Mais perto de *Manchas urbanas*

A intervenção urbana de dança *Manchas urbanas*, de 2013, é uma criação da Eduardo Severino Cia. de Dança, grupo de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Depois de observar diversas cenas da intervenção e refletir sobre seu título, você já tem uma ideia sobre o que essa obra trata?

O termo **mancha urbana**, ou mancha urbanizada, costuma ser utilizado pelos geógrafos para identificar áreas de diferentes dimensões por onde se estendem ambientes construídos, ou seja, espaços ocupados por residências, indústrias, ruas, avenidas, estradas, ferrovias, etc. Os artistas da Eduardo Severino Cia. de Dança incluíram nesse conceito da geografia o modo de viver de uma comunidade. Isso quer dizer que, para eles, uma mancha urbana é mais do que um conjunto físico de prédios e de edifícios: ela é também aquilo que creem, valorizam e praticam as pessoas que moram nesses locais, o que inclui aspectos artísticos e históricos.

Observe a imagem a seguir. Nela é possível perceber a mancha urbana da Região Metropolitana de São Paulo.



Imagem de satélite da Região Metropolitana de São Paulo (SP), 2015.

Imagem de satélite da Terra com registro do período noturno, com foco na Ásia e arredores, 2012.

Como sabemos, o planeta está cada vez mais populoso e interligado por meios de transporte e por tecnologias de informação e comunicação (TICs). Assim, a cultura tem se tornado mais globalizada, fazendo valores, verdades e atitudes se tornarem semelhantes em diferentes partes do planeta.

Outra consequência dessa globalização é que as diversas manchas urbanas que existem no mundo têm formado uma única e grande mancha urbana que vem dominando o planeta, diminuindo as áreas verdes e tornando as práticas sociais e culturais desses lugares cada vez mais parecidas.

Observe a imagem ao lado. Ao vermos as luzes acesas, podemos perceber diversas manchas urbanas.



Observatório da Terra/NASA

54 > UNIDADE 1 - A arte alerta sobre o meio ambiente?

balização com os alunos, verificando os conhecimentos deles a respeito do tema. Se achar produtivo, você pode pensar em uma atividade em conjunto com o professor de Geografia, como uma pesquisa que os alunos podem realizar em duplas ou em trios e, depois, compartilhar os resultados em rodas de conversa durante as aulas.

Peça aos alunos que falem sobre filmes, espetáculos de teatro ou mesmo telenovelas que tenham como cenário um local diferente de onde eles moram. Estimule-os a discorrer sobre

as diferenças e semelhanças entre os estilos de vida dos personagens e o deles. Aqui, o objetivo é que os alunos consigam relacionar o conceito de mancha urbana proposto pelo grupo de artistas ao que eles já conhecem sobre os diferentes estilos de vida. É importante, nesse momento, deixar os alunos livres para criar e compartilhar hipóteses sobre a escolha do nome da obra.

O **Livro do Estudante** relaciona as semelhanças culturais das diferentes manchas urbanas com a degradação do meio ambiente. Aqui, é importante retomar a questão norteadora da unidade,

Moradias, decoração, roupas, alimentação, medicamentos, filmes cinematográficos, música, dança são apenas alguns exemplos de diferentes âmbitos da vida social que estão cada vez mais parecidos, principalmente nos grandes centros urbanos. Além disso, nós, os habitantes dessa mancha urbana global, consumimos de forma exagerada, criando muito lixo e desperdício.

Observe as imagens a seguir. Elas mostram diferentes locais no globo terrestre.




► Nova York, Estados Unidos, 2018.



► São Paulo, Brasil, 2017.



► Tóquio, Japão, 2017.

-  Você acha que as pessoas se vestem e consomem de forma parecida nesses lugares? Por quê? **Respostas pessoais.**

Sugestão de atividade complementar: Colagem

Proponha aos alunos que criem colagens com o tema “Consumo e poluição”. Para isso, leia as orientações a seguir.

- Divida os alunos em grupos de cinco integrantes.
- Oriente-os a pesquisar as relações entre o consumo exacerbado e a produção de lixo. Para isso, organize a turma para que seja possível utilizar a sala de informática e fazer a pesquisa pela internet.
- Oriente os alunos a relacionar o que foi pesquisado e a produção de lixo que eles encontram no cotidiano: em casa, na escola, ou mesmo nas ruas do município onde moram.
- Depois, peça aos grupos que escolham um desses locais para coletar os materiais necessários para a colagem: bandejas de isopor, embalagens de produtos, etc. O ideal é que esses materiais sejam de lixo reciclável e que sejam laváveis.
- Avise os alunos para tomar cuidado com a coleta de materiais. Eles devem usar luvas, caso colem os materiais nas ruas ou em casa.
- Para a produção da colagem, distribua os materiais necessários para os grupos: cartolina, cola branca líquida, fita-crepe e tesoura com pontas arredondadas.
- Com as colagens prontas, faça uma roda com os alunos e disponha as colagens no chão, no centro da sala de aula, de modo que todos possam vê-las.
- Converse com os alunos sobre o processo criativo: peça aos integrantes dos grupos que relatem o que aprenderam com suas pesquisas, os motivos da escolha de materiais e os processos de produção da colagem.
- Lembre os alunos de guardar os trabalhos no portfólio.

► **Arte alerta sobre o meio ambiente?**, e relacioná-la ao conteúdo desta seção. Para isso, oriente a leitura das imagens dos diversos locais do globo.

Peça aos alunos que descrevam o que estão vendo nas imagens e relatem como se sentiriam se estivessem no meio da multidão que aparece nelas: “Se sentiriam calmos ou ansiosos? Por quê?”; “Imaginem que esses locais são limpos ou

poluídos?”; “Que tipo de poluição vocês imaginam que existam nesses locais: poluição sonora, visual, do ar, das águas, etc.?”.

Procure comparar as imagens com as da seção anterior, que apresentam a intervenção dos artistas, e mostre aos alunos que, com base nas características do espaço cênico, é possível dizer que as intervenções artísticas foram feitas em regiões de manchas urbanas.

Converse com os alunos a respeito dos fenômenos descritos no texto e verifique se eles entendem os conceitos mencionados.

Peça aos alunos que reflitam em que áreas (urbanas ou rurais) esses fenômenos são mais comuns e por quê.

Os solos de Manchas urbanas

Sugestão de site

Você pode assistir com os alunos às coreografias dos solos dos artistas da Eduardo Severino Cia. de Dança.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UChvHIUVV-cod4Y5GdnG9exw>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Promova a leitura das imagens para iniciar a conversa sobre os solos do espetáculo com os alunos, perguntando: “O que vocês veem nas imagens?”; “O que as pessoas estão fazendo?”; “Como as pessoas estão posicionadas? E que movimentos elas estão realizando?”. Deixe que os alunos se expressem e, em seguida, promova a leitura compartilhada do texto. Incentive-os a refletir sobre qual dos artistas está fazendo o solo no momento da fotografia.

Para o trabalho com os tópicos que descrevem os solos dos artistas, organize a sala de aula e a turma para que assistam às coreografias da Eduardo Severino Cia. de Dança a partir do *link* indicado em **Sugestão de site**. Durante a apresentação dos vídeos, é interessante sempre chamar a atenção dos alunos para os temas discutidos tanto pelos artistas quanto pela unidade, procurando problematizar a questão do consumo excessivo nos dias atuais.

Solo de Cibele Sastre

Em um local que permita o acesso à internet e com um projetor, de preferência a sala de informática da escola, acesse o canal do *blog* Manchas urbanas para reproduzir os registros da intervenção do grupo, citados no **Livro do Estudante**.

Exiba o vídeo uma vez e, em seguida, inicie uma conversa com os alunos, incen-

A grande mancha urbana que vem se formando no globo também tem alterado o clima do planeta e gerado três tipos de fenômenos: as ilhas de calor, devido ao uso excessivo de cimento e de asfalto, o que resulta em desconforto térmico; as inversões térmicas, geradas pelo uso de combustíveis fósseis nos automóveis e por outras práticas que agravam a poluição atmosférica e bloqueiam a dispersão dos resíduos e das micropartículas, principalmente nos meses de inverno; e, finalmente, as enchentes, fenômenos produzidos por chuvas torrenciais agravadas pela impermeabilização do solo urbano.

Foi esse o contexto que inspirou Eduardo Severino e Luciano Tavares, fundadores da Eduardo Severino Cia. de Dança, a criar *Manchas urbanas*. Nessa intervenção de dança, os movimentos dos dançarinos refletem e expressam questões relacionadas aos aspectos culturais e climáticos que esse fenômeno tem causado.

Bloqueio da dispersão de resíduos e de micropartículas característico da inversão térmica. São Paulo (SP), 2018.



Bruno Santos/Folhapress

Os solos de Manchas urbanas

A proposta do **diretor artístico** da intervenção, Eduardo Severino, foi apresentar cinco solos de dança, cada um expressando um problema relacionado à grande mancha urbana global e seus efeitos. Os solos são realizados por cinco artistas diferentes e apresentados em uma temporada de cinco dias, em horários não simultâneos, em locais públicos e diferentes entre si, sempre com trilha sonora. Enquanto um dançarino se apresenta, os outros oferecem apoio para a apresentação, cuidando de aspectos como o som, por exemplo.

Vamos conhecer melhor cada um desses solos?

O **diretor artístico**, muitas vezes, é quem cria um espetáculo de dança ou teatro, por exemplo, e coordena os trabalhos necessários para que ele se concretize, como seleção dos artistas, organização de ensaios, etc.



Fabrizio Simões/Arquivo do fotógrafo

Integrantes da Eduardo Severino Cia. de Dança, Porto Alegre (RS), 2013.

56 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

tivando-os a levantar hipóteses para relacionar o que foi visto no vídeo ao que foi estudado até então neste capítulo.

Peça aos alunos que descrevam o vídeo e faça perguntas como: “Que aspectos cênicos, visuais e sonoros presentes nesse solo vocês relacionam com o que foi estudado sobre as manchas urbanas?”; “Quais foram as questões relacionadas ao tema manchas urbanas que a coreografia teve a intenção de discutir?”; “Que sensações essa coreografia causou em vocês?”; “Como a trilha sonora se relaciona com a coreografia?”; “Qual foi a reação do público?”; “Na opinião de vocês, por que o público reagiu des-

sa maneira?”; “Será que era essa a intenção da obra? Por quê?”; “Vocês acham que essas reações foram previstas pelos artistas? Eles tiveram a intenção de causar essas reações no público? Por quê?”; “Como vocês reagiriam se estivessem presentes no momento da intervenção?”.

Após essa atividade, promova uma leitura compartilhada do texto do **Livro do Estudante** e, se achar oportuno, exiba o vídeo mais uma vez. Retome a conversa, incentivando os alunos a comparar as primeiras impressões do vídeo com as informações presentes no texto do tópico.

Solo de Cibele Sastre

Em seu solo, Cibele Sastre expressa sua indignação contra a preocupação exagerada com a aparência e contra o número excessivo de cirurgias plásticas a que as mulheres urbanas contemporâneas vêm se submetendo. A artista utiliza sacolas plásticas como adereço para sua coreografia, e a trilha sonora consiste em um *funk* cuja letra, em integração à dança, problematiza o papel da mulher e o consumo, reforçando sua crítica à vida urbana contemporânea e também ao conteúdo de alguns *funks*.

Fabrizio Simões/Aervo do fotógrafo



Fabrizio Simões/Aervo do fotógrafo

► Cenas da intervenção urbana de dança *Manchas urbanas*, solo de Cibele Sastre, Porto Alegre (RS), 2013.

- O que você pensa sobre os temas trabalhados pela artista? **Resposta pessoal.**

Solo de Luciano Tavares

A coreografia do solo de Luciano Tavares é feita com movimentos contidos e sofridos. O dançarino se movimenta com dificuldade e seus passos são arrastados e tensos. A trilha sonora é realizada pelos outros artistas que participam da intervenção, que balançam pedaços de plástico, simulando o efeito de uma ventania. O artista, ao expressar em movimentos arrastados a ação do vento no corpo, faz referência às mudanças climáticas decorrentes da poluição atmosférica.

Fabrizio Simões/Aervo do fotógrafo



Fabrizio Simões/Aervo do fotógrafo

▼ Cenas da intervenção urbana de dança *Manchas urbanas*, solo de Luciano Tavares, Porto Alegre (RS), 2013.

- O que você pensa sobre o tema abordado por Luciano e também sobre o modo como o artista expressou sua preocupação com ele? **Resposta pessoal.**

Arte e manchas urbanas • CAPÍTULO 2 < 57

Depois de conhecerem o solo de Cibele Sastre, pergunte aos alunos: “Qual é a função dos sacos plásticos definida pela artista nessa apresentação?”.

Certifique-se de que os estudantes reconheçam que o conceito de manchas urbanas é complexo e que a coreografia de Cibele Sastre cria, com o uso dos sacos plásticos, uma relação entre o lixo produzido pela sociedade de consumo e a homogeneização dos corpos femininos produzida pelas cirurgias plásticas.

Além disso, caso tenha sido possível assistir com a turma ao vídeo desse solo, converse com os alunos a respeito da música escolhida pela artista para a intervenção. Comece perguntando: “Vocês gostam de *funk*?”; “Sobre o que geralmente essas músicas falam?”; “Como a mulher é retratada nas letras desse gênero musical?”; “Por que será que a artista escolheu o *funk* para sua apresentação?”.

Com base nas respostas dos alunos, aponte que a artista escolheu canções do gênero *funk*, que muitas vezes apresentam

▼ em seu conteúdo letras que menosprezam o papel da mulher, para criar uma relação entre a homogeneização dos corpos femininos e a violência contra a mulher. Aqui, é importante concluir que, por meio de uma obra de arte, a artista foi capaz de materializar questões trazidas pelo conceito de mancha urbana, que tratam tanto das questões ambientais (produção de lixo) como das culturais (homogeneização dos corpos e reafirmação de padrões de beleza).

Solo de Luciano Tavares

Ao assistir ao vídeo do solo de Luciano Tavares, procure aprofundar a discussão acerca dos elementos sonoros dessa intervenção. Explique aos alunos que, além das fontes sonoras escolhidas pelo artista (folhas de plástico balançadas por outros integrantes), os elementos sonoros acidentais da própria rua também fazem parte da trilha. Isso é o que chamamos, na música, de paisagem sonora, conceito estudado em outros volumes desta coleção.

Outra oportunidade de aprofundar as informações fornecidas pelo texto do **Livro do Estudante** está relacionada à abordagem feita sobre os movimentos da coreografia. Durante a conversa, pergunte: “Por que o dançarino escolheu se movimentar com dificuldade?”; “Que relação isso tem com a vida nas metrópoles?”; “Em sua opinião, a vida em uma cidade grande, movimentada e agitada, afeta o modo como as pessoas se movimentam por ela?”; “Em sua opinião, as pessoas afetadas pela agitação das cidades se dão conta de seus próprios movimentos corporais?”.

O objetivo é que os alunos reconheçam que o dançarino foi capaz de evidenciar sensações comuns às pessoas que vivem em grandes centros urbanos, mas que, muitas vezes, passam despercebidas em razão do estilo de vida acelerado, uma característica cultural de regiões de manchas urbanas.

Solo de Luciana Paludo

Ao assistir ao vídeo do solo de Luciana Paludo, incentive os alunos a criar relações entre a trilha sonora, o figurino e os movimentos da dançarina: “Quais foram os movimentos que a artista utilizou para passar a sensação de compressão?”; “De que forma a artista utilizou o figurino e que sensação isso gerou?”; “Qual é a importância da trilha sonora e das suas palavras para a intervenção?”.

Motive os alunos também a relacionar os aspectos formais da obra com o tema da intervenção: “Por que a obra discute a sensação de compressão quando fala sobre manchas urbanas?”; “Na opinião de vocês, essa sensação é comum em regiões de manchas urbanas?”; “Nessas regiões, além dos seres humanos, o que sofre com a sensação de compressão?”.

O objetivo é que os alunos relacionem não apenas a obra com as questões ambientais e culturais trazidas pelo conceito de manchas urbanas, mas também reconheçam semelhanças e diferenças entre os três solos apresentados até então. Para isso, pergunte: “De que maneira a dificuldade de se movimentar em grandes cidades (solo de Luciano Tavares) e a homogeneização dos corpos (solo de Cibele Sastre) se relacionam com a sensação de estar comprimido, apertado, restrito?”.

Solo de Andrea Spolaor

Observando as imagens desse solo, faça perguntas aos alunos como: “Quais são as principais características dos movimentos feitos pela dançarina?”; “Por que a dançarina escolheu um vestido leve e solto como figurino?”; “Qual é a sensação transmitida pelas expressões faciais da dançarina?”.

O objetivo, aqui, é que os alunos reconheçam que os movimentos corporais feitos pela artista são frenéticos e que eles fazem com que seu figurino passe a sensação de leveza e delicadeza. Explique aos alunos que essa ambiguidade é um modo interessante de discutir a vida nas grandes metrópoles, uma maneira possível de evidenciar a agitação de uma cidade ao mostrar um aspecto contrário. Nesse caso, com a leveza e a delicadeza dos movimentos do vestido.

Solo de Luciana Paludo

A inspiração de Luciana Paludo na criação de seu solo foi a sensação de “aperto” de quem vive em grandes cidades: nas ruas, no trânsito, no transporte público, nos supermercados, etc. Para isso, a artista utiliza um adereço que a comprime: um pedaço de tecido. Faz parte da trilha sonora a recitação de trechos de poemas que também abordam essa sensação incômoda.

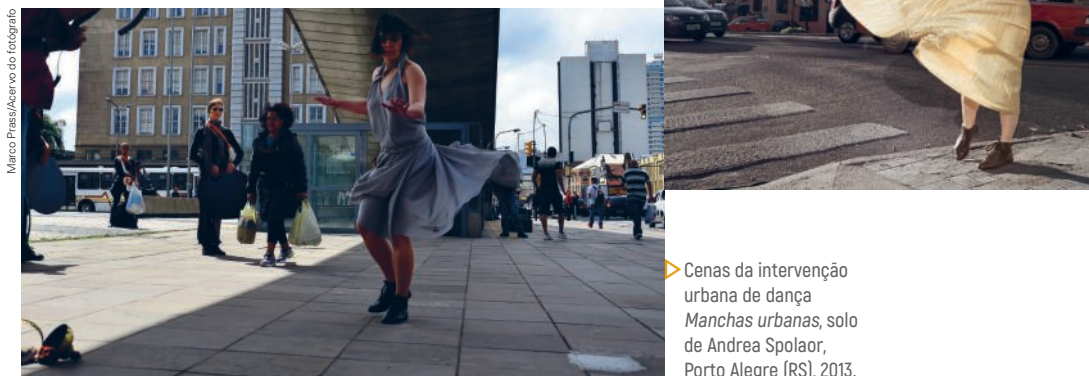


Cenas da intervenção urbana de dança *Manchas urbanas*, solo de Luciana Paludo, Porto Alegre (RS), 2013.

- O que você pensa sobre essa realidade e sobre o modo como a artista se expressou?
- Como você se expressaria corporalmente sobre esse assunto? **Respostas pessoais.**

Solo de Andrea Spolaor

A proposta de Andrea Spolaor é uma coreografia leve e delicada. O figurino utilizado pela artista ajuda a ampliar a sensação de movimento. A trilha sonora é realizada pelos outros integrantes da intervenção, que assopram e giram canos de plástico, o que resulta em um som mágico e suave.



Cenas da intervenção urbana de dança *Manchas urbanas*, solo de Andrea Spolaor, Porto Alegre (RS), 2013.

- O solo da artista remete à leveza, ao sonho. Você acha que existe lugar para esses elementos no espaço conturbado das grandes cidades? Por quê? **Respostas pessoais.**

58 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Exponha aos estudantes que uma das sensações geradas pela coreografia é a de que a dançarina está desnorтеada. Essa sensação está presente, principalmente, no momento em que ela gira o corpo seguidas vezes.

Estimule a turma a relacionar os solos estudados até então. O objetivo é que os estudantes associem a sensação de desnorтеamento com as questões discutidas pelos outros solos já vistos e com a vida nas regiões de manchas urbanas. Para isso, é interessante abrir espaço para que a turma compartilhe opiniões sobre essas intervenções. Para isso, oriente os alunos com perguntas

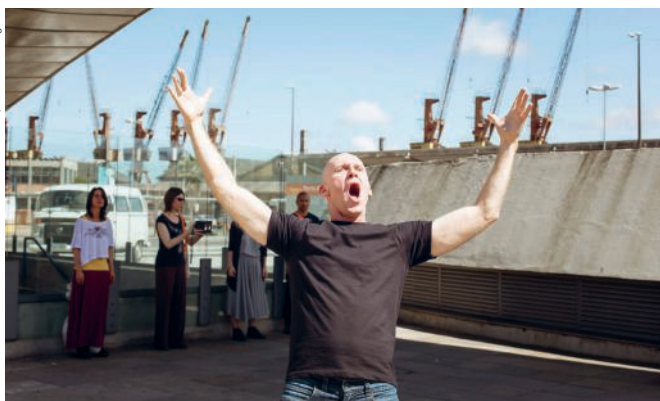
como: “As sensações geradas por essas intervenções urbanas já foram sentidas por vocês em momentos do cotidiano?”; “Quais foram essas sensações? Como foi?”.

É importante, nesse momento de compartilhamento, que os alunos não apenas se reconheçam nas obras, mas também associem seus estilos de vida com as questões trazidas pelo conceito de manchas urbanas, sendo por viverem dentro de uma mancha urbana ou fora dela. Caso seus alunos vivam fora de uma região de mancha urbana, é interessante motivá-los a pensar sobre como as regiões de manchas urbanas afetam o local onde vivem.

Solo de Eduardo Severino

A proposta do solo de Eduardo Severino alerta para a incapacidade de reação diante dos problemas do mundo. Quase sem sair do lugar, o dançarino mostra como é tentar falar e gritar e não ser ouvido pelos outros. A trilha sonora ajuda a reforçar essa sensação de frustração, usando um som forte e estridente.

Fabrizio Simões/Acervo do fotógrafo



Fernando Pires/Fernando Pires Fotografia

► Cenas da intervenção urbana de dança *Manchas urbanas*, solo de Eduardo Severino, Porto Alegre (RS), 2013.

- O que você sentiria ao ver Eduardo Severino dançando? O que você acha da temática do artista? **Respostas pessoais.**

Além da dança, com a participação do público, a Eduardo Severino Cia. de Dança propõe nessa intervenção o plantio de árvores. Na oficina “Eu mancho. Tu manchas?” são propostas ações que relacionam a dança às questões ambientais. Essas ações integram aulas de dança, plantio de mudas, exibição de vídeos e bate-papos sobre o meio ambiente com convidados.

Julia Soares/Acervo da fotografia



▼ Artistas e participantes durante a oficina “Eu mancho. Tu manchas?”, Porto Alegre (RS), 2013.



Mundo virtual

Visite a página oficial da intervenção *Manchas urbanas* em um *site* de compartilhamento de vídeos para assistir aos solos que a compõem. Disponível em: <www.youtube.com/user/ManchasUrbanas/featured>. Acesso em: 4 jun. 2018.

Material Digital



No Projeto integrador “Dança globalizada”, 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.

Solo de Eduardo Severino

Assista ao vídeo do solo e aprofunde a discussão, estimulando os alunos a relacionar todos os solos vistos até então com as informações presentes no texto sobre este solo. Você pode fazer perguntas para os alunos como: “Por que retratar a incapacidade de reagir ou gritar perante o mundo quando se fala de manchas urbanas?”; “Como as manchas urbanas afetam nossa capacidade de reagir?”.

É importante que os alunos façam associações entre a pró-

pria vida, a obra e as questões propostas por ela. Para isso, use questões como: “Vocês se sentem responsáveis pelas manchas urbanas? De que forma?”; “Vocês sentem que, sozinhos, são capazes de reagir e reverter os problemas causados pelas manchas urbanas?”. Espera-se que os alunos percebam que os problemas causados pelas manchas urbanas são consequência das ações humanas individuais e, ao mesmo tempo, consequências do mundo globalizado. Por isso, tanto os problemas como as soluções devem vir de ações individuais e coletivas.

3 Por dentro da dança

Habilidades da BNCC (p. 60-67)

Dança

Elementos da linguagem
(EF69AR10) (EF69AR11)

Processos de criação
(EF69AR12) (EF69AR15)

Esta seção tem como objetivo aprofundar os conteúdos relativos à linguagem da dança, com destaque para a teoria proposta por Rudolf Laban [1879-1958]. Ao longo do trabalho, observe o encaixe de conteúdos e os pontos centrais de aprendizagem nos diferentes tópicos e as funções de cada um na construção tanto dos saberes em relação à linguagem artística e seus elementos como em relação à questão norteadora da unidade, **A arte alerta sobre o meio ambiente?**

O tema central da unidade está presente ao se estudar o corpo como algo que ocupa, se move e afeta o espaço no qual se encontra. Para aprofundar o estudo, sugerimos a leitura complementar a seguir.

Sugestão de leitura complementar

KATZ, Helena. O corpo e o meme Laban: uma trajetória evolutiva. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Palo (Org.). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helena_katz101318520353.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

Nesse artigo, a pesquisadora Helena Katz discorre brevemente sobre a vida de Laban, relatando as passagens desse estudioso pelas artes visuais, pela arquitetura, pela dança e pela educação. Katz também aborda a teoria dos memes, vinda da Biologia, para explicar a ideia de sintonias presente no trabalho de Laban.

3 Por dentro da dança

Para criar ou dançar uma coreografia como a da intervenção *Manchas urbanas*, é preciso conhecer com profundidade o corpo humano e seus movimentos. Nesta seção, vamos estudar um pouco da teoria criada pelo húngaro Rudolf Laban (1879-1958) sobre o movimento corporal e aprender como o movimento é estruturado.

Rudolf Laban foi um bailarino, coreógrafo, arquiteto e estudioso do movimento humano. Ao longo de sua vida, dedicou-se a sistematizar a linguagem da dança pensando no desenvolvimento global das pessoas, o que o levou a elaborar a “coreologia”, uma espécie de “gramática” do movimento humano.

Em suas observações, Laban notou que, quando nos movimentamos, cada pequena parte do corpo também se movimenta, como em uma orquestra, em que cada instrumento tem seu papel. Assim, o movimento de uma parte do corpo sempre deve ser entendido em sua relação com o todo.

Rudolf Laban também chamou a atenção para aquilo que denominou **princípio da sequência**, segundo o qual cada movimento que fazemos irradia do centro de gravidade do corpo (região do quadril) e tem de retornar a ele, o que ocorre porque sempre buscamos o equilíbrio.

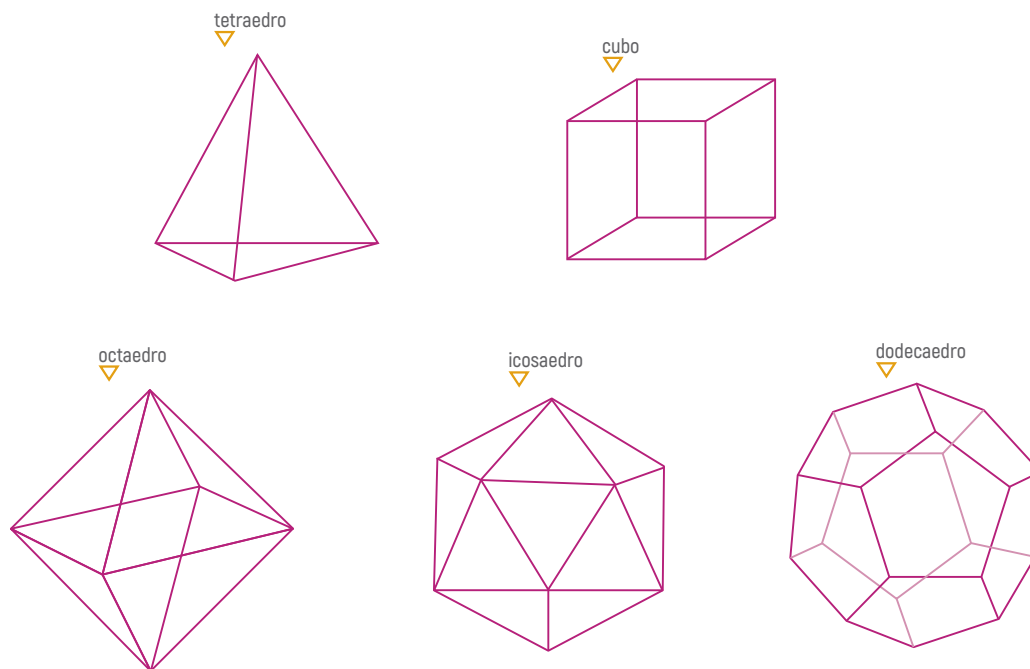
As formas que o corpo produz

Segundo os estudos de Laban, quando nos movimentamos, criamos formas com nosso corpo, que se modificam constantemente, conforme a parte do corpo que mexemos e o ritmo que impomos aos movimentos. Tendo isso em vista, Laban compara as formas que o corpo pode produzir ao se movimentar a algumas formas geométricas, como as que apresentamos a seguir.



Rudolf Laban, em foto de 1929.

ulisten bild/Getty Images



Ilustrações: Banco de imagens/Arquivo de editora

60 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

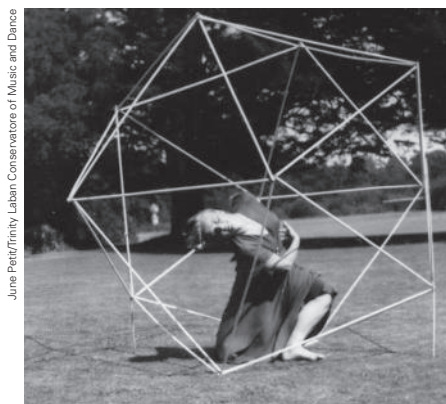
As formas que o corpo produz

Promova uma leitura coletiva do texto com a turma e solicite aos alunos que observem as imagens presentes neste tópico. Pergunte a eles se conseguem visualizar um corpo em movimento, descrevendo no espaço as cinco formas geométricas retratadas. Estimule a turma a pensar maneiras de posicionar as partes do corpo para reproduzir as for-

mas geométricas. É interessante abrir espaço para que os alunos possam se expressar com o próprio corpo durante esta etapa da conversa.

Nesta dupla de páginas, abordamos, principalmente, a habilidade EF69AR10, ao explorar por meio da teoria de Laban os movimentos cotidianos e os movimentos dançados, para tratar criticamente diferentes formas de dança.

Com base nessa comparação, Laban teorizou que o nosso corpo se mexe dentro daquilo que ele chamou de **cinesfera**, ou seja, da esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal, no entorno do corpo do ser que se move. Essa esfera cerca o corpo em movimento ou parado, sendo “carregada” pelo corpo quando ele se move. Veja, na imagem a seguir, uma representação da cinesfera.



➤ Representação da cinesfera que envolve o corpo que se movimenta.

Ocupando o espaço!

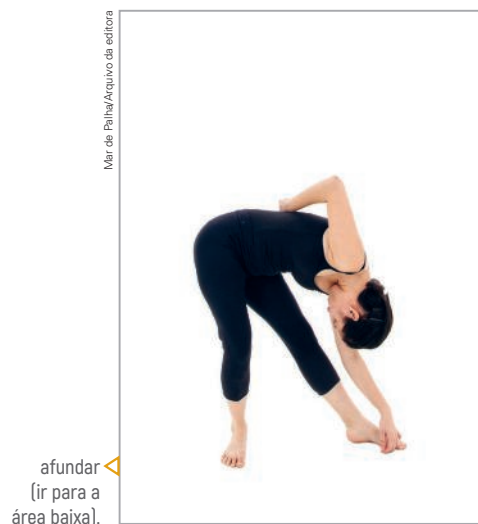
Para Laban, o movimento que o corpo desenha no espaço pode ocupar três áreas espaciais: **alta**, **média** e **baixa**. Em geral, cada parte do nosso corpo ocupa uma área espacial mais constantemente: nossa cabeça fica na parte mais alta do espaço; nossa barriga, na área média; e nossos pés, na área baixa. Entretanto, nosso corpo tem articulações que permitem que alteremos essas posições.

Quando nos movimentamos, nosso corpo também pode ocupar diferentes planos espaciais. Por exemplo, ao esticar uma das pernas para a frente, o dorso se posiciona verticalmente e a perna, horizontalmente.

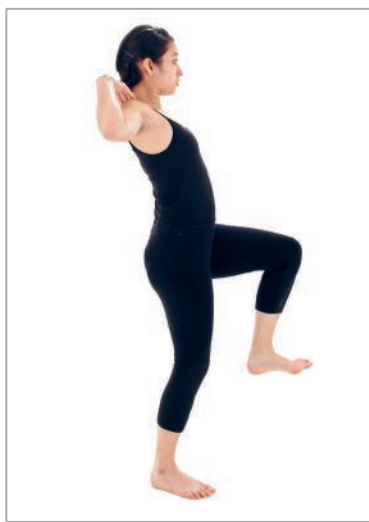
Além disso, e também por causa das articulações, nosso corpo pode se movimentar de forma diferente do lado esquerdo, do direito, em diagonal, o que permite uma imensa quantidade de formas corporais.

Por isso, podemos experimentar novas áreas, planos e eixos espaciais. É só nos mexermos!

Ao nos deslocarmos no espaço, nós podemos:



afundar (ir para a área baixa).



emergir (ir para a área alta).

Arte e manchas urbanas • CAPÍTULO 2 < 61

▼ Tendo em vista que essa análise da coreografia é um primeiro contato com a teoria de Laban, o objetivo da atividade, além de aprofundar o texto introdutório da seção, é que os alunos reconheçam que, para ler uma apresentação de dança, é necessário não apenas contextualizar a obra, mas também analisar seus aspectos formais.

Ocupando o espaço!

Nas páginas 61 e 62, abordamos a consciência corporal em relação ao espaço, proposta por Laban. Para ele, este é o tema no qual o foco não é o agente ou o corpo movente, mas sim o meio ambiente.

Ao falar de espaço, é possível falar em suas áreas, que são: **áreas baixa, média e alta**. Saliente que essas áreas são do espaço e não do corpo humano. Mas, como o espaço e o corpo se relacionam, é possível verificar que determinadas partes do corpo ocupam diferentes áreas espaciais.

O estudo do espaço também se relaciona a outros temas, como as dimensões, os planos e os eixos espaciais. As dimensões espaciais são três: **dimensão de amplitude** (vertical); **dimensão de comprimento** (horizontal); e **dimensão de profundidade** (para frente, para trás, para os lados, em diagonal, etc.).

Os planos espaciais são a combinação de duas dimensões. Laban denominou estes planos de:

- plano da porta – neste plano é possível observar e experienciar a capacidade da coluna de dobrar lateralmente enquanto estamos em posição vertical ou em pé.
- plano da mesa – neste plano é possível observar e experienciar movimentos que se abrem e fecham em relação ao corpo e a capacidade da coluna de torcer para a frente e para trás, horizontalmente.
- plano da roda - neste plano é possível observar e experienciar movimentos com os membros superiores e inferiores e a capacidade

Sugestão de atividade complementar: Seminário

Após a leitura compartilhada do texto introdutório desta seção, proponha aos alunos que apresentem um seminário sobre o coreógrafo. Para isso, eles podem se unir em grupos de até quatro integrantes.

Na seção “Como organizar um seminário” deste Manual, há sugestões de como estruturar as etapas do trabalho com os alunos.

Direcione a discussão de forma que a turma consiga relacionar o que pesquisou da teoria de Rudolf Laban com as coreografias da intervenção *Manchas urbanas*. Proponha, por exemplo, que cada grupo analise uma das cinco coreografias.

Oriente os alunos a avaliar os aspectos formais da coreografia escolhida: as formas produzidas pelo corpo, as áreas espaciais ocupadas por ele, os fatores do movimento e as passagens de um movimento para outro.

da coluna de arquear e arredondar, permitindo que o corpo crie uma forma arredondada, tanto em pé quanto deitado.

Essa forma de entender a relação do corpo com o espaço permite que um dançarino realize diferentes movimentos em diferentes partes do corpo ao mesmo tempo. Por exemplo, quando alguém levanta uma perna e deixa a outra abaixada.

Os eixos espaciais, nesse sentido, são o encontro dos planos espaciais, e têm relação direta com as dimensões espaciais. Por isso, existem diferentes eixos, como os **eixos vertical, horizontal, sagital, diagonal, transversal**, entre outros.

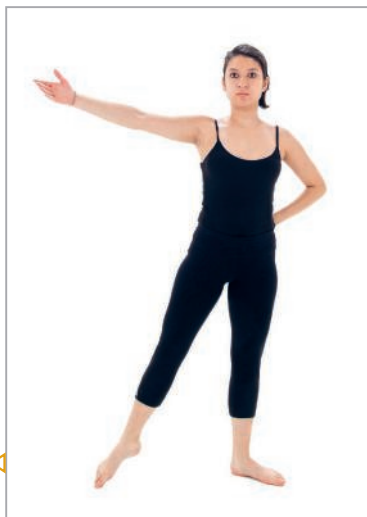
A teoria de Laban é complexa e repleta de conceitos. Entretanto, quando realizamos movimentos quaisquer, desde os cotidianos até os dançados, é possível verificar na prática esses conceitos e, assim, ter mais consciência corporal.

Sugestão de leitura complementar

RENGEL, Lenira Peral. *Dicionário Laban. Tese (Doutorado)*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em: <<http://dan.unb.br/images/doc/Serie275empdf.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

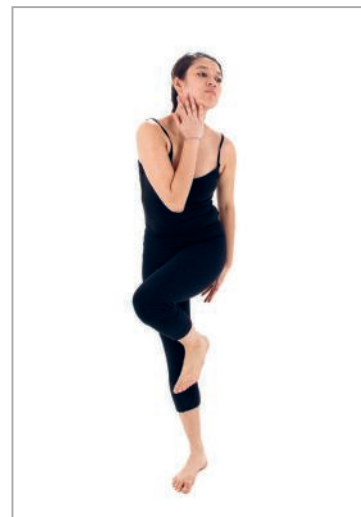
Consulte essa tese para saber mais sobre a teoria de Laban.

alargar
(abrir para o lado).

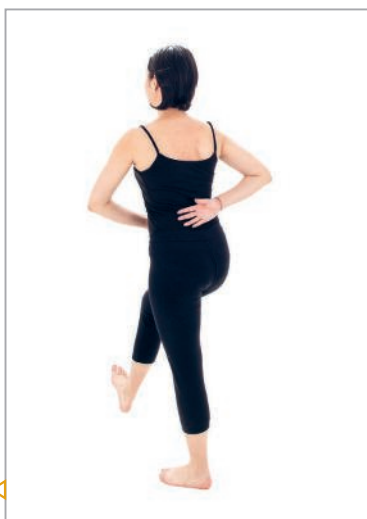


Fotos: Mir de Palha/Arquivo da editora

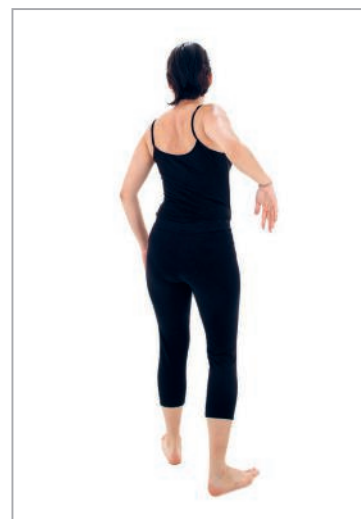
estreitar
(fechar para o lado).



avançar
(ir para a frente).



retrair
(ir para trás).



Experimente

Que tal experimentar as diferentes maneiras de explorar as áreas espaciais?

Organizados em círculos de até dez integrantes, ao comando do professor, experimentem fazer os seguintes movimentos:

- retrair e estreitar;
- avançar e alargar;
- afundar e emergir;
- retrair e afundar.

Para concluir

Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Você sentiu alguma dificuldade na realização dos movimentos?
- Qual foi o movimento mais fácil de realizar? E o mais difícil? **Respostas pessoais.**

62 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Experimente

Esta atividade tem como objetivo estimular os alunos a experimentar as ideias de Laban com consciência corporal, ou seja, prestando atenção, observando e planejando seus movimentos.

Oriente os estudantes a perceber e sentir as afirmações de Laban no próprio corpo. Peça que relaxem, inspirem, respirem, fechem os olhos. Realizem alguns movimentos com as partes do corpo de cada área espacial: alta, média e baixa. Afundem, alarguem, estreitem o corpo, de modo a sentir seus músculos e

perceber sua relação com o espaço. Essa é uma forma simples de entender como o coreógrafo pensava os movimentos da dança.

Para realizar a atividade com os alunos, deixe o ambiente o mais livre possível. Peça à turma que ajude a afastar as cadeiras e mesas, liberando uma boa área da sala. Uma alternativa é realizar as propostas no pátio ou na quadra de esportes.

Conduza as atividades dando os comandos descritos no livro de modo pausado e tranquilo. A calma ajuda os alunos a entrar no clima de relaxamento necessário a essas atividades. É ▶

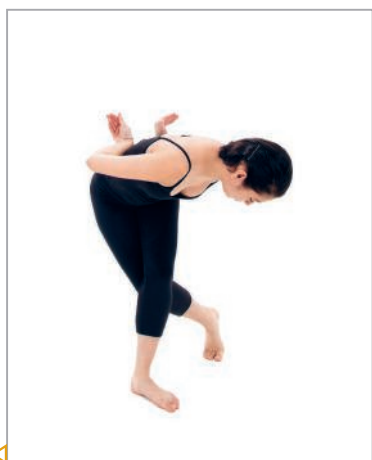
Os fatores do movimento

Para Laban, o movimento tem quatro fatores que o caracterizam. São eles:

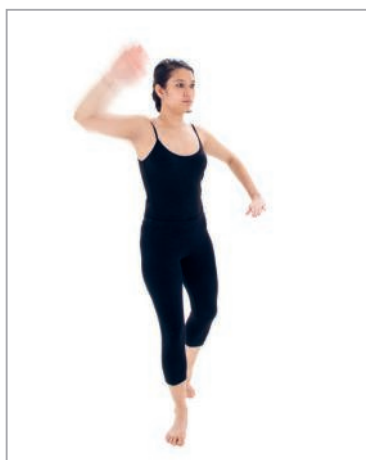
- **espaço:** o modo como o dançarino se move no espaço pode ser focado e direcionado, como um carro em movimento, ou sem direção, como uma pedra rolando uma montanha;
- **peso:** o peso do movimento usado pelo dançarino pode ser pesado, para baixo, como os passos de um elefante, ou pode ser leve e delicado, como os passos de uma formiga;
- **tempo:** os movimentos de um dançarino podem ser rápidos, agitados, como as asas do colibri, ou podem ser lentos e devagar, como o caminhar da tartaruga;
- **fluência:** a fluência entre os movimentos pode ser livre, solta, como uma folha ao vento, ou contida, retraída, como os movimentos de um robô.

Combinando os fatores do movimento

A combinação dos fatores do movimento pode produzir oito movimentos básicos que são realizados com o corpo todo ou com apenas algumas partes do corpo. Observe-os nas imagens a seguir.

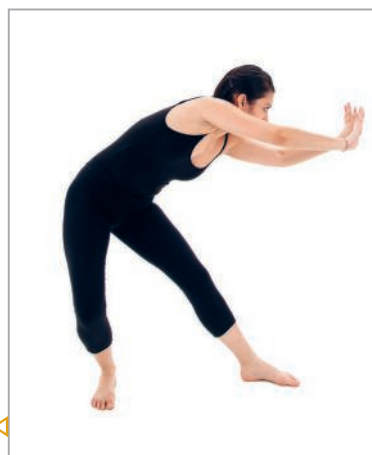


Torcer.

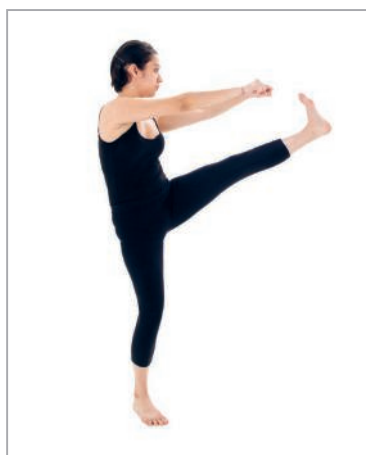


Fotos: Mir de Pella/Aquivo da editora

Talhar ou chicotear.



Pressionar ou empurrar.



Socar.

Os fatores do movimento

A teoria de Laban sobre os fatores do movimento já foi abordada em outros volumes desta coleção. Aproveite o momento para retomar o que os alunos já conhecem sobre esses fatores a fim de que estabeleçam nexos entre os conhecimentos anteriores e os que aqui vamos desenvolver. Para isso, promova perguntas como: “Vocês se lembram do que são os fatores do movimento?”; “Como a fluência se manifesta em uma dança?”; “E o peso?”; “Como o espaço pode ser trabalhado em uma dança?”; “E o tempo?”. Deixe que os estudantes se expressem, levantando hipóteses e exemplificando com o repertório que eles possuem sobre essa linguagem artística.

Você também pode ampliar a discussão para que os alunos associem esses fatores aos movimentos cotidianos, lançando mais questões como: “Vocês conhecem alguma pessoa com o andar marcante? Como ela se movimenta ao andar?”; “Que características do movimento mudam ao andar, ao correr ou ao pular?”. O objetivo é que os alunos compartilhem impressões e descrevam com suas palavras como apreendem as características do movimento corporal. Espera-se também que os alunos percebam e expliquem com as próprias palavras que os fatores do movimento estão interligados. Por exemplo, ao correr, move-se o corpo no **espaço**. O **peso** dos movimentos difere-se o andar e o pular. O **tempo** e a **fluência** também se modificam.

Durante a leitura deste tópico, demonstre com o corpo os movimentos retratados no subtópico **Combinando os fatores do movimento**. Incentive a participação dos alunos, pedindo que descrevam as características de cada movimento, como explicitado no **Livro do Estudante**.

- ▶ interessante que dois ou três alunos voluntários demonstrem o exercício antes que todos participem. Confira se ainda há dúvidas, pois uma interrupção no meio da atividade poderá atrapalhar a concentração.

Ao final, termine a experimentação com uma roda de conversa sobre a experiência e as impressões dos alunos acerca da atividade. Registre os comentários de todos em seu diário de bordo para acompanhar o desenvolvimento deles em Arte.

Experimente

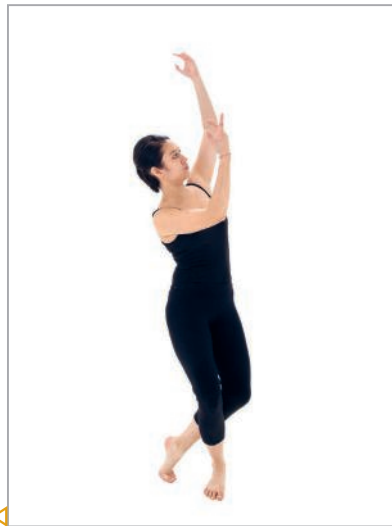
Para realizar a atividade com os alunos, deixe o ambiente o mais livre possível. Peça aos estudantes que se organizem para afastar as cadeiras e mesas, liberando uma boa área da sala. Uma alternativa é realizar as propostas no pátio ou na quadra de esportes.

Enquanto os alunos experimentam os oito movimentos básicos de Laban, observe o que estão fazendo e oriente-os para que tenham consciência de seus corpos. É interessante também variar os comandos. Por exemplo, em vez de dizer “deslizar”, diga “movimentem-se com peso leve, tempo sustentado e ocupando o espaço de forma direta e focada”. Assim, os alunos planejam seus movimentos de modo mais elaborado.

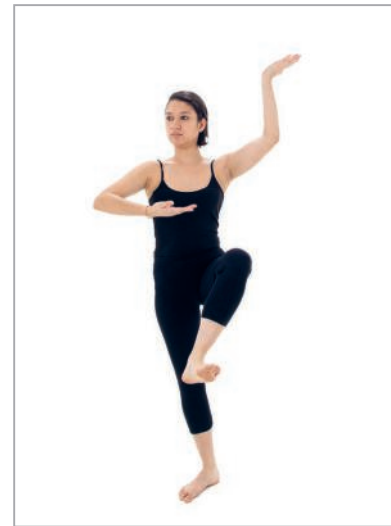
Depois da atividade, faça uma roda de conversa e registre os comentários dos alunos em seu diário de bordo, a fim de acompanhar as aprendizagens deles em dança.



Assista ao vídeo “Estudo do movimento” com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 2º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.



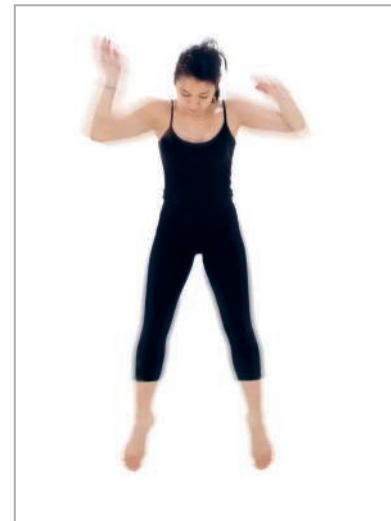
Flutuar. <



> Pontuar.



Deslizar. <




> Sacudir.

Fotos: Mir de Palha/Arquivo da editora



Experimente

Vamos experimentar os oito movimentos básicos de Laban?

 Organizados em círculos de até dez integrantes, ao comando do professor, experimentem realizar os movimentos de torcer, empurrar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar e sacudir com diversas partes do corpo, como a cabeça, o tronco, os ombros, os braços, os pulsos, as mãos, as pernas, o quadril, os tornozelos e os pés.

Para concluir



Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Você sentiu alguma dificuldade em realizar os movimentos?
- Qual foi o movimento mais fácil de realizar? E o mais difícil? **Respostas pessoais.**

De um movimento a outro

Este tópico complementa os conteúdos tratados nos itens anteriores desta seção. Nele, é indicada a importância e a função, dentro de uma coreografia, da passagem de um movimento para outro. Além disso, o texto apresenta os tipos de ação que podem ser feitos para essa passagem: as complementares e as contrastantes. Promova a leitura compartilhada do texto com a turma. Depois, dirija a conversa de modo a fazer com que os alunos relacionem o que foi lido neste tópico com as coreografias da Eduardo Severino Cia. de Dança.

Para isso, pergunte aos estudantes: “Quais das cinco coreografias da intervenção *Manchas urbanas* vocês identificam que têm ações de passagem contrastantes e/ou complementares e em quais momentos isso acontece?”. É interessante, se possível, ter a sala de aula organizada para exibir novamente os vídeos para os alunos, para que possam visualizar e analisar a coreografia coletivamente. Depois, organize a turma e a sala de aula para a atividade a seguir.

De um movimento a outro

A partir dos oito movimentos básicos, um dançarino pode criar seqüências que vão de um movimento a outro de forma suave e fluida, de forma calma e controlada e até mesmo de forma brusca, rápida e repentina!

Por exemplo: um dançarino pode realizar um movimento de pontuar o ar com a perna direita. Mas mesmo esse movimento aparentemente simples pode ter variações:

- Se ele modificar o **tempo** dessa pontuação, diminuindo-o, ele passa a flutuar a perna.
- Se ele modificar o **peso**, deixando a perna mais pesada, ele passa a socar com a perna.
- Se ele modificar a **direção** do movimento no espaço, indo para todos os lados, ele passa a sacudir a perna.

Em outras palavras, quando alguém dança, escolhe movimentos a serem feitos, e, também, como passar de um movimento a outro. Essa transição precisa ser bem calculada, pois a passagem de um movimento a outro sempre pode expressar emoções, sentimentos e ideias!

Além disso, nós podemos ir de uma ação à outra de forma complementar ou contrastante. Por exemplo:

- **Ações complementares:**
Desmanchar – Derreter – Ruir – Desmoronar
Fugir – Correr – Desaparecer
Agradar – Envolver – Acariciar
- **Ações contrastantes:**
Correr – Parar
Crescer – Diminuir
Aparecer – Sumir

Cada conjunto de ações, sejam elas complementares ou contrastantes, também pode expressar emoções, sentimentos e ideias.



Exemplo de transição de movimentos durante a dança.

Gon Mili/The LIFE Picture Collection/Getty Images

soluções que cada grupo encontrou para o desafio. Para esse debate, a observação dos movimentos dos colegas é essencial.

Registre os comentários dos alunos em seu diário de bordo para acompanhar o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens deles.

Nestas páginas, trabalhamos com foco no desenvolvimento da habilidade EF69AR11, ao analisar, explorar e experimentar, por meio do texto, das imagens e da atividade, os fatores do movimento, para que os alunos compreendam que, quando combinados, eles geram ações corporais e movimentos dançados. Também trabalhamos a habilidade EF69AR12, ao investigar e experimentar improvisação de ações relacionadas às áreas espaciais, para construir vocabulário e repertório próprio em dança. As perguntas propostas ao final das experimentações permitem o trabalho com a habilidade EF69AR15, ao incentivar a discussão e o compartilhamento das experiências coletivas em dança vivenciadas na escola, problematizando questões relacionadas ao corpo de cada um.

Experimente

Realizando ações complementares e contrastantes

Organizados em trios, ao comando do professor, experimentem fazer as seguintes seqüências:

- correr, parar, tremer, girar, pular e cair;
- socar, flutuar, tremer e cair.

Vocês podem escolher realizar os movimentos ao mesmo tempo ou em momentos alternados.

Para concluir

Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Você sentiu alguma dificuldade nas seqüências?
- Qual foi a seqüência mais fácil de realizar? E a mais difícil? **Respostas pessoais.**

Experimente

Após agrupar os alunos em trios, explique a eles a experimentação. Proponha a cada grupo que faça a atividade e apresente para os colegas, um de cada vez. Peça aos estudantes que se organizem e definam a ordem de apresentação.

Oriente os integrantes dos grupos para que planejem como gostariam de realizar as seqüências de ações: todos fazendo as mesmas juntas ou em momentos alternados. Instrua os alunos a planejar a ocupação do espaço: “Todos os integrantes ficarão

no centro, concentrando os corpos, ou se espalharão?”; “Vão iniciar a apresentação espalhados e ao longo das ações se concentrarão?”. É interessante apresentar as ações em seqüência e permitir que os integrantes dos grupos tenham tempo para se reunirem e chegar em um consenso sobre como vão se apresentar.

Explique aos alunos que aqueles que estão em posição de observadores terão um papel importante na atividade. Após a apresentação das seqüências pelos grupos, organize uma roda de conversa e proponha uma discussão sobre as diferentes

Material Digital

A **Seqüência Didática 1 “Movimentos e gestos do cotidiano na dança”**, do 2º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

O registro ou a notação do movimento

Este tópico apresenta algumas formas de registrar os movimentos dos corpos e suas transições, criadas por Laban. Promova a leitura compartilhada do texto com a turma. Durante a leitura das imagens, questione os alunos se já viram algo parecido com essas partituras e com esses gráficos.

É provável que eles façam relações com conteúdos de Matemática ou mesmo da música. Explique aos alunos que, nessas partituras de movimentos, o importante não é apenas registrar, mas também fazê-lo de modo que outras pessoas leiam a partitura e a compreendam, sendo capazes de reproduzir a coreografia, assim como na notação musical.

O registro ou a notação do movimento

Rudolf Laban criou vários modos de registrar os movimentos e as transições entre eles. Um deles é o gráfico dos esforços, no qual é possível ver o movimento em relação aos seus fatores. Observe:

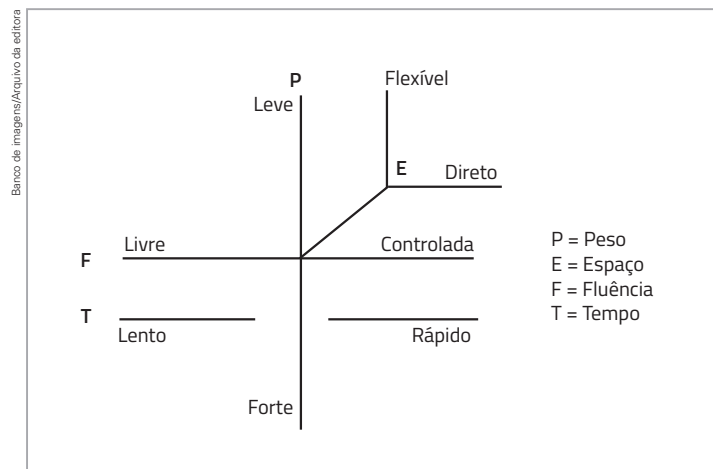
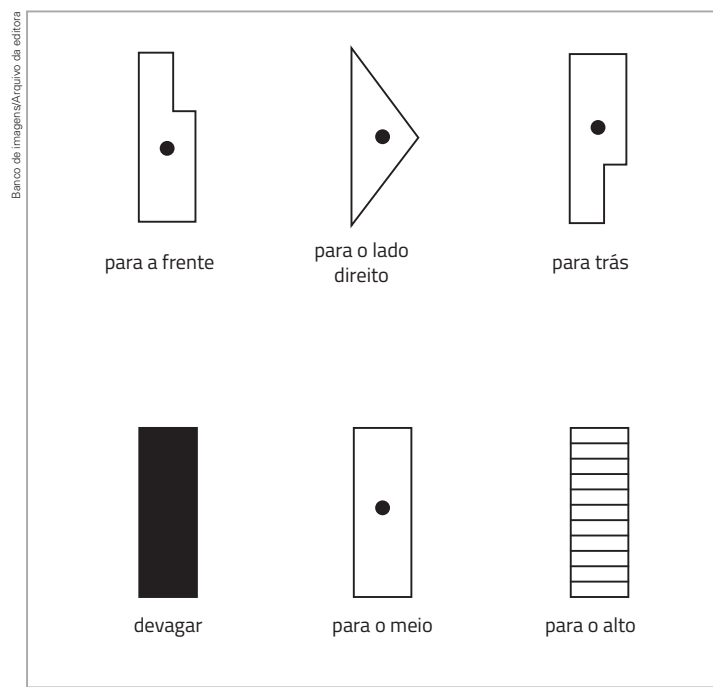


Gráfico dos esforços criado por Laban.

Outro modo de registro é por meio de um sistema de sinais gráficos que pode ser comparado às partituras da notação musical: a **labanotação**. Veja, a seguir, os sinais criados por Laban para alguns dos movimentos possíveis, como ir para a frente e ir para o lado direito.



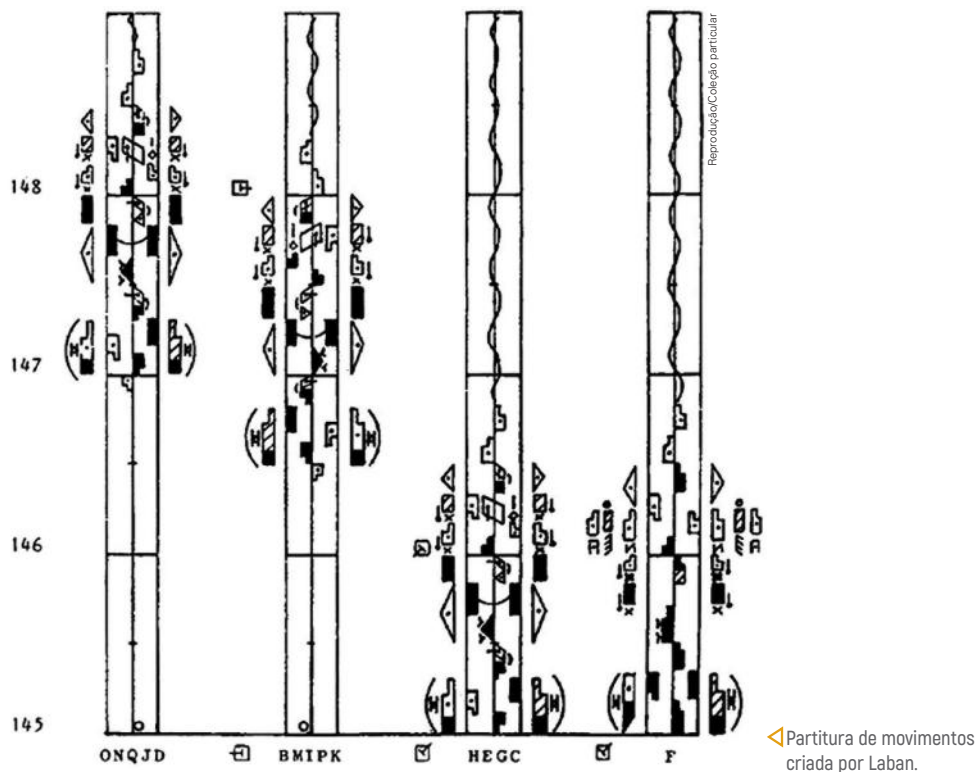
Sinais criados por Laban para o registro do movimento.

Sugestão de leitura complementar

TRINDADE, Ana Ligia. **Notação da dança: traçando paralelo entre a notação musical pela criação de uma linguagem universal de notação do movimento. 2º encontro nacional de pesquisadores em dança, 2011. Dança: contrações-epistêmicas.** Disponível em: <<http://www.portalandia.org.br/anaisarquivos/5-2011-2.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Para saber mais da relação da notação musical com a notação da dança, indicamos a leitura desse texto.

Nesta outra imagem, veja como esses sinais podem ser dispostos sobre a pauta, que é desenhada verticalmente e lida de baixo para cima.



Nesse sistema criado por Laban, é possível ler e registrar a passagem do tempo, os movimentos e suas transições.

Você já parou para pensar como registraria o movimento e suas transições?
Resposta pessoal.

Experimente

Registrando os movimentos

Em uma folha de papel sulfite, use lápis de cor para criar um registro dos seguintes movimentos e de suas transições:

- correr para a direita;
- parar com a cabeça baixa;
- girar para a esquerda com os braços abertos;
- cair deitado no chão.

Para concluir

Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir:

- Você se sentiu satisfeito com sua produção? Por quê?
- Qual foi sua maior dificuldade na criação dos registros? Respostas pessoais.

Experimente

Esta atividade deve ser feita individualmente pelos alunos. Distribua papel e lápis e solicite a eles que leiam as instruções no **Livro do Estudante** e elaborem suas partituras com os símbolos criados por Laban. Se acharem necessário, também podem criar símbolos novos. Caso isso aconteça, peça aos alunos que façam uma legenda para cada símbolo no canto da página.

Trata-se de uma atividade que requer concentração e capacidade de abstração. É possível que alguns alunos consigam visualizar e representar os movimentos no papel, caso os reproduzam primeiro com seus próprios corpos. Também é possível que alguns alunos considerem melhor observar os colegas realizando os movimentos para que possam representá-los no papel. Permita que eles encontrem seus próprios processos, deixando que usem seus corpos e seu tempo da maneira como considerarem melhor para realizar a atividade.

Após o término da realização das partituras, recolha os papéis e os disponha no chão, no centro da sala de aula, de modo que todos possam vê-los. Organize uma roda de conversa e proponha uma discussão sobre as diferentes soluções gráficas que os alunos acharam. Para isso, inicie apontando partituras dos mesmos movimentos que sejam diferentes entre si.

Incentive os alunos a relatar seus próprios processos de escolha gráfica. Durante a conversa, faça perguntas como: “Que símbolos utilizou para representar o tempo do movimento? E para representar o peso?”; “Há alguma solução gráfica para representar as áreas espaciais dessas sequências?”. Espera-se que o aluno relacione, em seu discurso, os conteúdos de todos os tópicos estudados nesta seção.

4 Mais perto da Eduardo Severino Cia. de Dança

Habilidade da BNCC
(p. 68-69)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

A Eduardo Severino Cia. de Dança é o tema central desta seção. Ao estudar um artista ou um grupo, sua obra e sua trajetória, abordando pesquisas, processos, escolhas temáticas e formação, como neste caso, enfatiza-se o objeto de conhecimento “Contextos e práticas” da dança, segundo a BNCC.

Anteriormente, com relação a esse objeto, foi estudada a intervenção *Manchas urbanas*, procurando explorar sua relação com a questão norteadora da unidade, **A arte alerta sobre o meio ambiente?**

Agora será abordado o próprio circuito da dança, investigando o trabalho dessa companhia com base nos processos de criação de suas obras e na relação destas com o contexto em que estão inseridas. Para esse momento de texto introdutório, promova a leitura compartilhada com a turma, ressaltando a formação dos profissionais em dança contemporânea e seus processos criativos em residências.

4 Mais perto da Eduardo Severino Cia. de Dança

A Eduardo Severino Cia. de Dança é um grupo de dança contemporânea criado por Eduardo Severino e Luciano Tavares em 2000, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Desde sua fundação, o grupo tem desenvolvido uma ampla pesquisa em dança, realizando uma montagem a cada ano, com artistas convidados para cada projeto.

Algumas das influências da companhia são os trabalhos de coreógrafos como Eva Schul, Adriana Grecci e Lu Favoreto, entre outros, e também do cineasta dinamarquês Lars von Trier. Além disso, os trabalhos do grupo trazem referências das artes visuais e costumam abordar questões ambientais e as relações humanas.

Em 2007, a companhia idealizou a *Mostra Movimento e Palavra*, que em suas várias edições já reuniu expoentes de diferentes gerações da dança contemporânea gaúcha.

Em 2016, Eduardo Severino realizou uma **residência artística** na cidade de São Paulo ao lado de artistas paulistas, com o projeto “Reciclagem e aprimoramento”, para formação, criação e pesquisa.

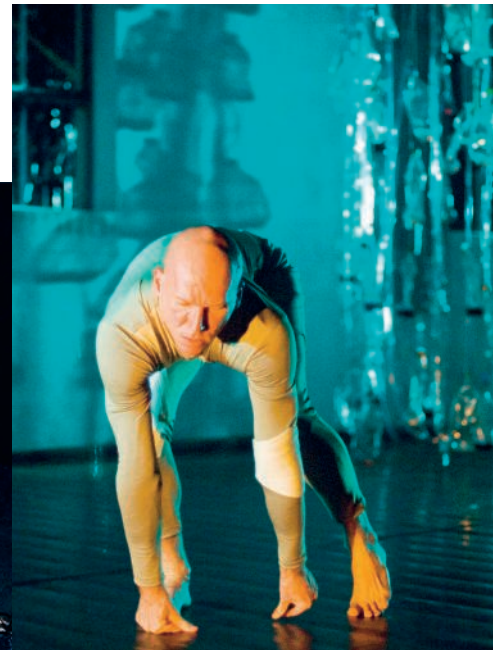
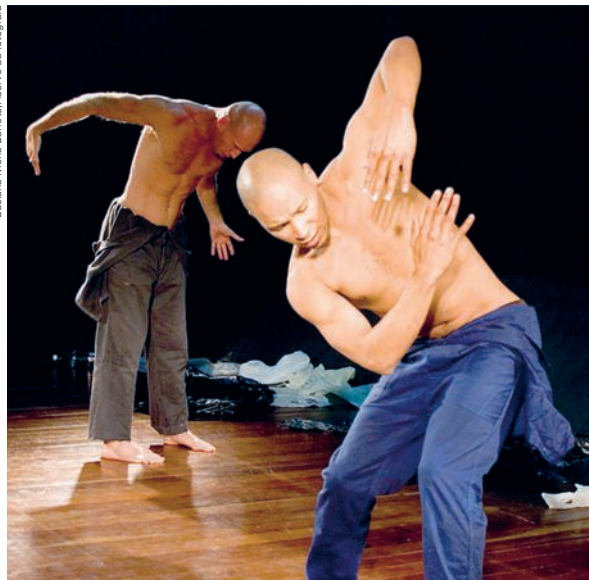
A **residência artística** é o período que um artista ou estudante de arte passa em um local, às vezes com auxílio de uma bolsa, a fim de criar e desenvolver experimentos artísticos com base em suas vivências.

Outras obras da Eduardo Severino Cia. de Dança

No espetáculo *Lixo, Lixo Severino*, de 2002, a Eduardo Severino Cia. de Dança aborda a questão do lixo e da reciclagem.

Já *YKÚÁ – O silenciar de um rio*, de 2006, tem como tema os problemas ambientais, ao tratar da morte de um rio.

Luciana Mena Barreto/Acervo da fotografia



Cena do espetáculo *Lixo, Lixo Severino*, Porto Alegre (RS), 2002.

Cena do espetáculo *YKÚÁ – O silenciar de um rio*, Porto Alegre (RS), 2006.

68 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Outras obras da Eduardo Severino Cia. de Dança

Proponha aos alunos a leitura das imagens deste item e estimule-os a compará-las aos conteúdos estudados até então. Peça aos estudantes que observem as imagens e chame a atenção para as legendas. Se possível, assista com eles a vídeos que mostrem os dançarinos executando a coreografia desses espetáculos.

Questione os alunos sobre cada coreografia apresentada nas imagens com perguntas como: “Qual é o significado da escolha

dos figurinos?”; “Qual é a relação dos figurinos com o tema da coreografia?”; “Como vocês descreveriam as transições dos movimentos nessas coreografias? Por quê?”.

Espera-se que os alunos retomem os conceitos de Laban estudados na seção anterior e relacionem o que aprenderam com os espetáculos apresentados, aprimorando a capacidade de apreciação artística da dança.

O espetáculo *Glórias do corpo*, de 2010, inspira-se no discurso sobre o corpo vigente na sociedade contemporânea e propõe-se a observar corpos em movimento para, a partir disso, explorar percepções e sensibilidades. Aborda também questões relacionadas ao movimento mecânico e ao movimento expressivo que vira dança, questionando o que diferencia um do outro.

Luciana Meina Barreto/Acevo da fotografia



Mundo virtual

Conheça mais sobre a **Eduardo Severino Cia. de Dança** visitando o *site* oficial do grupo. Disponível em: <<https://eduardoseverino.ciadadanca.wordpress.com>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

Dica de visitação

Existem companhias de dança na cidade ou na região onde você vive? Procure descobrir quando elas se apresentarão e tente conhecer seu trabalho.

► Cena do espetáculo *Glórias do corpo*, Porto Alegre (RS) 2010.

Critique

⚠ Não escreva no livro!

Você conheceu o trabalho da Eduardo Severino Cia. de Dança e um pouco da história da companhia. Agora, chegou o momento de sistematizar suas ideias sobre esse grupo de dança e compartilhá-las com a turma. Para isso, você redigirá um texto crítico sobre a obra da companhia.

- 1► Para começar, reflita sobre estas questões:
 - Alguns dos espetáculos da Eduardo Severino Cia. de Dança abordam questões ambientais. Você acha esse tema importante? Por quê? Ele tem relação com a sua vida?
 - Você gostaria de assistir a uma intervenção urbana de dança como a proposta pelo grupo? Por quê?
 - Os trabalhos da Eduardo Severino Cia. de Dança também abordam as semelhanças e as diferenças entre os movimentos cotidianos e os movimentos dançados. O que você pensa sobre isso?
- 2► Depois de refletir, procure identificar os aspectos que o fizeram gostar ou não das obras. Organize-os em uma lista com duas colunas, uma para cada categoria.
- 3► Em seguida, tendo em vista a reflexão feita e a lista elaborada, decida qual ponto de vista você defenderá em seu texto e elabore argumentos que expliquem por que gostou ou não das obras.
- 4► 👤 Redija a primeira versão do texto e compartilhe-a com um colega. Ouça as sugestões dele sobre seu texto e dê suas opiniões também.
- 5► Considerando as sugestões do colega, revise seu texto fazendo os ajustes necessários e elabore a versão final. Não se esqueça de criar um título adequado para o texto, que antecipe para o leitor seu ponto de vista sobre o trabalho do grupo.
- 6► Na data combinada com o professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre as obras da companhia. Para se preparar, selecione alguns trechos do seu texto que possam ser lidos para o professor e os colegas durante a discussão.

Arte e manchas urbanas • CAPÍTULO 2 < 69

Crítique

Nesta atividade, os alunos vão escrever um texto crítico a respeito da Eduardo Severino Cia. da Dança. Por isso, caso ache necessário, você pode retomar todos os espetáculos da companhia vistos até o momento.

Oriente a turma a seguir as etapas propostas no **Livro do Estudante**. Indique uma data para a entrega e o compartilhamento do texto final e explique aos alunos que um texto crítico é um tipo de texto que, além de expor os conteúdos, apresenta o posicionamento do autor diante das questões levantadas.

Acompanhe a produção da turma e procure fazer um atendimento individual, perguntando a cada aluno como ele está estruturando o texto e articulando os argumentos. Estimule os estudantes a incluir em suas análises os conceitos de Laban estudados.

No dia combinado para a entrega, organize a sala de aula em uma roda de conversa e proponha aos alunos que compartilhem trechos dos textos. Procure dar espaço para opiniões e análises antagônicas, para estimular um debate construtivo entre eles.

Lembre-se de anotar os comentários dos alunos em seu diário de bordo e de orientá-los a guardar os textos no portfólio.

Nesta seção, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR09, ao levar os alunos a analisar mais espetáculos da Eduardo Severino Cia. de Dança, a fim de que eles reconheçam e apreciem composições de dança contemporânea de artistas brasileiros.

Sugestão de leituras complementares

- MORAES, Marcos. *Residência Artística: especificidades da pesquisa/produção*. In: *Mapeamento de Residências Artísticas no Brasil*. Organização de Ana Vasconcelos e André Bezerra. Rio de Janeiro: Funarte, 2014. p. 41. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/residenciasartisticas/wp-content/uploads/2014/07/miolo+capa-livro-res-artisticas-FINAL_baixa-res.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

O trecho da página 41 apresenta uma definição de residência artística, mas recomenda-se a leitura completa do material para maior aprofundamento em relação às questões que envolvem o circuito das obras de arte contemporânea.

mento em relação às questões que envolvem o circuito das obras de arte contemporânea.

- CAMPOS, Cesar. *A formação do bailarino contemporâneo. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, em 2010*. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27987/000768297.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 out. 2018.

Nesse texto, o autor busca compreender os conceitos que definem dança contemporânea e caracteriza a formação de um dançarino contemporâneo.

Um pouco de história da arte

Habilidades da BNCC (p. 70-73)

Dança

Contextos e práticas

(EF69AR09)

Elementos da linguagem

(EF69AR10)

Do moderno ao contemporâneo

Ao longo desta seção, procure encaminhar a discussão para uma reflexão sobre como a arte se insere nos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade. O texto, por exemplo, indica que as mudanças na arte no início do século XX têm relação com as revoluções ocorridas no período e com a Primeira Guerra Mundial.

Sugestão de leitura complementar

SILVEIRA, Juliana. Contextualização da dança-teatro de Pina Bausch. Cena e Movimento – edição número 1. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cenamov/article/download/21603/12437>>. Acesso em: 26 out. 2018.

O texto da pesquisadora Juliana Silveira propõe apresentar uma revisão da história da dança-teatro, apresentando, especialmente no Capítulo 1 do seu texto o surgimento da dança moderna na Europa.

UM POUCO DE

HISTÓRIA DA ARTE

Do moderno ao contemporâneo

Do final do século XVIII até o final do século XIX, o **balé clássico** era a expressão máxima da dança nos palcos. A dança clássica era pautada por princípios rígidos e exigia que os bailarinos tivessem determinadas características físicas consideradas necessárias para a realização das coreografias, baseadas em movimentos impulsionados pelas pontas dos pés e pelos membros inferiores.

Além disso, a partir do final do século XVIII, a maioria das apresentações de balé passou a trazer uma narrativa ou um enredo contado por meio de gestos e movimentos e embalado por uma trilha sonora. Desde então, existem balés para todos os gostos, com histórias que podem ser românticas, tristes ou engraçadas, por exemplo.

+ Saiba mais

Um dos balés cujo enredo inspira os bailarinos até hoje é *Giselle*. Criado pelo poeta romântico Théoophile Gautier (1811-1872), conta a história de Giselle, uma linda jovem que vivia em um vilarejo nos campos da Alsácia, na França, com sua mãe, Bertha, suas amigas e Hilarion, seu namorado.

A história se passa na época de colheita da uva, cujas festas atraíam muita gente, inclusive os nobres. O conde Albrecht é um deles. Ao conhecer Giselle, fica encantado e, para se aproximar da moça, decide se passar por um lenhador chamado Loys.

Giselle se apaixona pelo lenhador e, apesar dos avisos de sua mãe e das tentativas de seu ex-namorado Hilarion de desmascarar Loys, prefere acreditar em seu grande amor. O conde Albrecht, também apaixonado, mantém a farsa com medo de perder Giselle.

Um dia, uma comitiva de nobres chega à vila. Giselle e sua mãe têm grande prazer em recebê-los em sua casa, e a moça se diverte conversando com a jovem Bathilde, sem imaginar que ela é a noiva de seu grande amor. Bathilde também não desconfia que Loys, de quem Giselle tanto fala, é na verdade o conde Albrecht.

Nesse mesmo dia, o ex-namorado de Giselle, Hilarion, encontra a roupa de nobre e a espada de Loys, conseguindo finalmente desmascarar o conde.

Quando Hilarion desmascara Loys/Albrecht, Bathilde confirma que ele é seu noivo. Todos os moradores da vila ficam chocados com a notícia. Giselle, diante da grande decepção, enlouquece de tristeza e morre de amor.

O corpo da moça é enterrado na floresta, lar das Willis, almas das jovens que morreram por amor. Elas se materializam à meia-noite, desaparecendo ao amanhecer, e buscam se vingar, fazendo com que os homens que passeiam pela floresta dançam até morrerem de cansaço.

Um dia, Hilarion vai visitar o túmulo de Giselle e as Willis começam a aparecer. Myrtha, a rainha das Willis, convida-as para iniciar Giselle em seus ritos. Hilarion, então, é perseguido e levado à morte.

Albrecht, então, aparece, carregando lírios, e Giselle surge para ele. As Willis reaparecem e Myrtha o condena a dançar até a morte, mas o amor de Giselle por ele ainda é muito grande. Ela o ampara e o protege com a ajuda da cruz de seu túmulo, poupando a vida de seu amado até o amanhecer, quando as Willis desaparecem.



Cena de *Giselle* em apresentação em Dnepropetrovsk, Ucrânia, 2012.

Minha biblioteca

Mini Larousse da Dança, de Anne Bouin (São Paulo: Escala Educacional, 2009).

Nesse livro, você conhecerá diversos tipos de dança que existem no mundo e os diferentes motivos que podem levar as pessoas a dançar.



Rubens Chaves/Pulsar Imagens

Mundo virtual

Na página oficial do **Royal Opera House** em um *site* de compartilhamento de vídeos é possível assistir a cenas do balé *Giselle*. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ql3o-1eSdbQ>. Acesso em: 23 ago. 2018.

70 UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Ao entrarem em contato com diferentes produções, de diferentes épocas, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre os aspectos envolvidos nos processos de criação em dança. A partir dessa ampliação de repertório, eles aprofundam e aprimoram seus conhecimentos sobre as mais diversas tendências e correntes da dança. Dessa forma, constroem um conjunto de referências, que poderão mobilizar futuramente tanto na escola quanto fora dela.

Este tópico tem como foco apresentar as principais expressões da dança, da modernidade à contemporaneidade, come-

çando pelas diferenças entre o balé clássico e as características da dança moderna.

Inicialmente, pergunte aos alunos sobre suas referências acerca de espetáculos de dança e modos de dançar. Para isso, lance questões como: “Vocês costumam ter contato com a dança?”; “Quais são os locais designados para pessoas dançarem?”; “Quem já assistiu a algum espetáculo de balé?”; “Na opinião de vocês, existem diferenças entre o modo de dançar em um grupo de balé e as coreografias da Eduardo Severino Cia. de Dança? Quais são elas?”

Entre o final do século XIX e o início do século XX, com as revoluções sociais, tecnológicas e econômicas e a Primeira Guerra Mundial, a dança também se modifica. Os princípios e as características da **dança moderna** trazem um contraponto à estrutura rígida do balé clássico.

O eixo do trabalho corporal na dança moderna, ponto de partida de qualquer movimento, é o tronco. Há espaço para a improvisação, foco nas articulações, movimentos mais livres e coreografias que exploram o chão. A respiração dá o ritmo dos movimentos, que são trabalhados em expansão e condensação, ou seja, com as extremidades ora mais afastadas, ora mais próximas do centro do corpo.

Dessa forma, a dança moderna se preocupa muito em desenvolver a consciência corporal dos bailarinos, de modo que estes entendam suas estruturas e saibam explorá-las da melhor maneira possível. As coreografias buscam integrar as emoções dos intérpretes aos seus movimentos.

O francês François Delsarte (1811-1871), um dos precursores da dança moderna, acreditava que cada movimento corresponde a uma emoção. Assim, por exemplo, uma pessoa acuada, com medo, encolhe o corpo, contrai os músculos. Portanto, para ele, uma coreografia que deseja expressar a verdade dos sentimentos deveria levar em conta as reações dos corpos a determinadas emoções.

Outra figura importante da dança moderna foi a bailarina estadunidense Isadora Duncan (1877-1927). Inspirada pelos ciclos da natureza, ela inovou nessa arte por dançar descalça, usando túnicas e fazendo amplos movimentos com muitas improvisações, fatos que na época geraram opiniões controversas.

Já a bailarina e coreógrafa Martha Graham (1894-1991), nas décadas de 1920 e 1930, desenvolveu um método de dança que dava ênfase à expressividade dos sentimentos na montagem das coreografias. Sua inspiração eram os problemas sociais, como os efeitos das guerras, por exemplo.

Na imagem abaixo, Martha aparece em uma cena da montagem *Phaedra*, de 1962. O espetáculo é baseado na tragédia grega de Eurípedes (480 a.C.-406 a.C.) que conta a história de uma rainha que se apaixona por seu enteado. A peça busca fazer uma reflexão sobre a paixão e as questões morais e éticas.



Jack Mitchell/Archive Photos/Getty Images

▶ Martha Graham, bailarina estadunidense, em cena da montagem *Phaedra*, 1962.



Reprodução/Biblioteca Nacional de Paris, França.

▼ François Delsarte, em foto de 1869.



ullstein bild/Getty Images

▼ Isadora Duncan dançando, 1904.

A partir da leitura do texto, converse também com os alunos sobre os recursos expressivos da dança contemporânea e como eles se diferenciam das noções clássicas presentes no balé, por exemplo. Peça a eles que observem as imagens e lance perguntas como: “De que maneira as dançarinas estão vestidas?”; “Como é o cenário?”.

Chame a atenção para expressões faciais, gestos e posições das dançarinas nas fotos e conversem sobre a força dramática das imagens: “Que sensações elas nos passam?”; “Por que elas nos causam tais sensações e impressões?”.

Material Digital

A **Sequência Didática 2 “O corpo e dança moderna”**, do 2º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

▶ Espera-se que os alunos percebam que há diversos modos de dançar e vários locais nos quais uma dança pode ocorrer. Por exemplo: em um baile *funk* não se espera que aconteça um espetáculo de balé ou de dança contemporânea, apesar de hoje os movimentos do *funk* serem incorporados em muitos espetáculos de dança contemporânea. Os alunos também podem levantar hipóteses e elaborar argumentos que expliquem os modos de dançar, ou estilos de dança, em determinados períodos da história.

Durante a leitura do texto, oriente também a leitura das imagens deste tópico. Peça aos alunos que observem as imagens e as relacionem com os conteúdos do texto, estimulando a turma a debater as coreografias: “Vocês imaginam que os movimentos dessa dança sejam mais fluidos ou mais rígidos? Por quê?”; “O que fez vocês chegarem a essa hipótese?”.

Pergunte aos alunos as diferenças entre um espetáculo de dança e um de teatro. Espera-se que elaborem argumentos com elementos da linguagem cênica, como personagens, atores, dramaturgia, etc. Apresente aos estudantes a dança-teatro, tipo de dança que mescla os recursos do teatro com a expressão corporal da dança.

Faça a leitura do texto em sala de aula. Estimule os alunos a criar relações entre as definições de dança-teatro encontradas no **Livro do Estudante** com as coreografias vistas durante o estudo da Eduardo Severino Cia. de Dança. Espera-se que os alunos relacionem a utilização de movimentos e situações do cotidiano e de textos poéticos pelos dançarinos da intervenção *Manchas urbanas* com a dificuldade em definir os limites entre dança, teatro e música quando se fala em dança contemporânea.

Se possível, assista com os alunos a trechos de espetáculos de Pina Bausch, importante referência da dança-teatro. Sugerimos o espetáculo *Água*, criado em 2011 e inspirado no Brasil. Esse espetáculo traz a experiência da artista e de seus bailarinos com os cinco sentidos humanos e nele Pina procura apresentar as crenças, as festas e outros aspectos da cultura brasileira que se relacionam à identidade do povo. Você consegue encontrar esse espetáculo facilmente em uma busca na internet.

A dança moderna tem seu ponto de partida marcado pela ousadia do bailarino russo Vaslav Nijinsky (1890-1950). Ele foi um revolucionário da dança clássica por trazer novos movimentos para o balé. *O deus azul* e *A sagração da primavera* são duas obras suas que causaram espanto, principalmente pelo fato de os bailarinos ficarem com os pés em paralelo, e não em *en dehors* (como na imagem ao lado), e realizarem movimentos próximos ao chão que, na época, foram considerados obscenos.



Thomas Barwick/Stone/Getty Images

Bailarinos na posição *en dehors*.

O americano George Balanchine (1904-1983) também revolucionou a dança clássica por meio da **dança abstrata**, uma dança que não apresenta uma narrativa, na qual o movimento se articula à música, fazendo um contraponto a ela. Para ele, a dança era a essência da emoção. Balanchine desenvolveu seu estilo tendo como base as linhas de movimento, por meio do estudo da velocidade empregada na realização do movimento no espaço.

Gjon Mili/The LIFE Picture Collection/Getty Images



George Balanchine e bailarinos em Nova York, Estados Unidos, 1965.



Universal History Archive/UG/Getty Images

Vaslav Nijinsky, 1911.

A **dança-teatro**, um dos frutos da dança moderna, é uma forma de dançar que, como o nome diz, explora recursos do teatro, unindo a palavra, a música e o movimento a fim de despertar a sensibilidade e a reflexão do público.

Esse termo já havia sido utilizado na Alemanha, entre 1910 e 1920, por artistas envolvidos no movimento expressionista de dança, que procuravam distanciar as novas formas de arte das tradições do balé clássico.

A partir daí, vários coreógrafos continuaram a pesquisar novas formas expressivas de dança, como Mary Wigman (1886-1973) e Kurt Jooss (1901-1979), de quem Pina Bausch (1940-2009) foi aluna. Kurt Jooss foi quem deu início à associação da dança ao teatro com o intuito de emocionar e de fazer uma obra de arte crítica.

A dança-teatro é considerada uma arte que mescla outras formas de dança, com coreografias que incorporam movimentos do cotidiano e movimentos abstratos em forma de narrativa. Ela também se caracteriza pela inserção de textos poéticos e dramáticos declamados pelos bailarinos às cenas e pela composição coreográfica aplicada às ações de atores, podendo ser considerada uma dança com personagens.



Album/DPA/Contrasto

Pina Bausch, 2003.

72 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Sugestão de leitura complementar

PEREIRA, Sayonara. Rastros do Tanztheater no processo criativo de Es-boço. São Paulo: Annablume, 2010.

A expressão “dança-teatro” não é um consenso nas pesquisas em artes cênicas que tratam do assunto. Há pesquisadores que usam o termo “dança teatral” e outros, ainda, que preferem usar o termo de onde se originaram tais traduções, ou seja, *Tanztheater*.

O primeiro a nomear essa linguagem artística foi **Kurt Jooss** (1901-1979), e, posteriormente, a dança-teatro foi difundida mundialmente por Pina Bausch. Para mais informações a respeito dessa questão, indicamos a leitura dessa obra de Sayonara Pereira.

Assim, uma apresentação de dança-teatro pode combinar dança, canto, diálogo, uso de personagens, cenários e figurinos e explorar situações da vida, a partir do ponto de vista de cada coreógrafo. Em suma, a dança-teatro oferece muitas possibilidades para se explorar os limites entre as artes cênicas, ou as formas de arte que se desenvolvem em um palco ou local de apresentação.

Os princípios da dança moderna foram inspiração para muitas das inovações da **dança contemporânea**, tendência que surgiu a partir da segunda metade do século XX introduzindo novas temáticas e propostas, incluindo aí as questões relacionadas à sustentabilidade e à vida nas grandes metrópoles, por exemplo, além de incorporar outras linguagens artísticas nos espetáculos, como o teatro, o cinema, o vídeo e as artes visuais.

Além disso, a dança contemporânea foi responsável por levar os espetáculos para locais públicos como ruas e praças, permitindo que essa arte atingisse um maior número de pessoas, pois outro aspecto da dança contemporânea é o rompimento com as separações entre erudito e tradicional, ou com as dicotomias típicas do final do século XIX e começo do século XX, como a divisão entre as diferentes formas culturais da arte. Por isso, a dança contemporânea também engloba as manifestações da arte urbana e da arte midiática.

A dança contemporânea também se caracteriza por utilizar a música de forma diferente dos outros gêneros da dança, sendo que, muitas vezes, a dança não acompanha a música ou a música simplesmente não existe.

Podemos afirmar que a dança contemporânea tem como premissa a busca de um movimento dançado singular de cada pessoa, respeitando as diferenças e a diversidade dos corpos dos seres humanos, o que permite compreender que todos podem dançar e se movimentar com intenção artística!

Um dos exemplos dessa forma de dança é o grupo Me Gusta, que surgiu na cidade de São Paulo e é formado pela relações-públicas Natalia Haidamus, pela arquiteta Jessica Chamma, pela fotógrafa Joyce Cavicchio e pela consultora de Recursos Humanos Luana Nazareth. Juntas, elas incentivam a autoestima das mulheres por meio da dança e realizam apresentações e aulas abertas em locais públicos.

Grupo de dança Me Gusta dando aula aberta na avenida Paulista, São Paulo (SP), 2017.



De olho na tela

Pina. Direção de Wim Wenders. Alemanha, 2011, 103 min.

O filme traz coreografias de Pina Bausch que remetem o público a emoções como a paixão, o amor, a insegurança, o ciúme, a rivalidade e o companheirismo.



Reprodução/Milias Filmes

Felipe Mariano/Grupo Me Gusta

Pesquise

Agora, a proposta é que você pesquise grupos de dança que abordam a diversidade. Leia as orientações.

- 1▶ Reúna-se com mais dois colegas.
- 2▶ Juntos, façam um levantamento de informações sobre um grupo de dança que trabalha a diversidade e sobre as obras dele.
- 3▶ Tenham bastante atenção às fontes pesquisadas. É muito importante que elas sejam confiáveis. Vocês podem começar pelo *site* oficial do grupo, por exemplo.
- 4▶ Depois de selecionar os dados mais relevantes, busquem imagens que os complementem. Se possível, pesquise também vídeos de apresentações do grupo escolhido.
- 5▶ Na data combinada com o professor, exponham o trabalho para a turma.

Pesquise

Para esta atividade, auxilie os alunos a se organizarem em grupos. Peça a eles que leiam com atenção as etapas sugeridas no **Livro do Estudante**. Prepare a turma para que seja possível utilizar a biblioteca e a sala de informática da escola e incentive a autonomia dos alunos no decorrer da pesquisa. Combine com eles de antemão as datas necessárias para pesquisa, produção e preparação do seminário e a data da apresentação final.

Observe a produção dos alunos e coloque-se à disposição para auxiliar os grupos a organizar as informações coletadas na pesquisa e como apresentá-las.

Durante a preparação dos seminários pelos alunos, disponibilize os materiais necessários, como cartolinas A3 e canetas para a produção de cartazes. Arrume a sala de aula de acordo com a demanda de cada grupo. Certifique-se da necessidade de computador, projetor, acesso à internet, fita-crepe, etc.

Ao fim de cada apresentação, estimule os alunos dos demais grupos a comentar o trabalho dos colegas. Pergunte sobre suas impressões do grupo de dança escolhido e como se relacionam com o que foi estudado até agora. Anote os comentários dos alunos em seu diário de bordo para continuar acompanhando as aprendizagens deles e o desenvolvimento das habilidades.

Nesta seção, os alunos continuem trabalhando a habilidade EF69AR09, ao analisar diferentes formas de expressão da dança, em especial a dança moderna e a dança contemporânea, para reconhecer e apreciar obras de artistas e grupos brasileiros diversos. Também desenvolvem a habilidade EF69AR10, ao explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano na poética de Pina Bausch, principalmente. Dessa forma, eles ampliam repertório sobre as diferentes formas da dança para que possam abordá-las criticamente no decorrer da história.

Habilidades da BNCC
(p. 74-77)

Artes visuais

- Contextos e práticas (EF69AR01) (EF69AR02)
- Materialidades (EF69AR05)
- Processos de criação (EF69AR06)
- Sistemas da linguagem (EF69AR08)

Design sustentável

O objetivo desta seção é apresentar obras e artistas que dialoguem com o tema do capítulo e com a questão norteadora da unidade, **A arte alerta sobre o meio ambiente?**, contribuindo ao mesmo tempo para aumentar o repertório cultural dos estudantes e para ampliar a capacidade de estabelecer relações entre conteúdos e contextos diversos.

Esta seção contempla o *design* e a linguagem visual como práticas artísticas sociais que são capazes de propor ações e modos de afetar o mundo e o meio ambiente de forma benéfica, seja criando produtos sustentáveis, seja com base na ação poética.

O texto deste tópico apresenta o conceito de *design* e sustentabilidade, destacando um *designer* brasileiro que une as duas ideias em seu trabalho.

Questione seus alunos quanto à importância da forma e da função nos objetos, especialmente móveis, como no caso do pufe na imagem. Pergunte a eles: “O que vocês acham mais importante nos objetos de uso cotidiano? A forma ou a função?”; “É importante que os objetos, além de sua funcionalidade, também sejam atraentes ou estimulantes aos olhos?”; “Para vocês, os objetos, como móveis, precisam ser apenas bonitos?”; “E quanto à sustentabilidade? Materiais sustentáveis são somente materiais reciclados?”; “É mais importante que um objeto seja bonito ou sustentável?”; “Vocês acham que é possível conciliar as duas coisas?”; “O que vocês acham do pufe da fotografia?”.

Design sustentável

A preocupação com o planeta também está presente em outras formas de arte. Um exemplo é o *design*. Você já ouviu o termo *design*? Afinal, o que essa palavra quer dizer? *Design* é um termo que vem do inglês e pode ser traduzido como “projeto”. O *design*, ou o desenho de produtos, é uma atividade que cria e produz melhorias em determinado item, como objetos utilitários, materiais gráficos, vestuário, entre outros, seja em relação à sua funcionalidade, seja em relação à sua beleza e ao seu acabamento. Em outras palavras, o *design* pode ser entendido como uma atividade técnica e criativa voltada para a solução de um problema de produção.

Atualmente, existem muitas vertentes do *design*. Uma delas é o *design* sustentável, que se baseia no conceito de sustentabilidade. Esse é um modo de pensar e de agir que visa suprir as necessidades dos seres humanos de hoje sem comprometer o futuro das próximas gerações. Ou seja, a sustentabilidade está diretamente relacionada ao desejo de um desenvolvimento econômico e material que aconteça sem agredir o meio ambiente e usando os recursos naturais de forma inteligente, para que eles se mantenham no futuro.

Nido Campolongo, cenógrafo, *designer* e artista visual brasileiro, une *design* e sustentabilidade. Seu pai era dono de uma tipografia, local onde se imprimiam livros antigamente, e foi lá, na década de 1970, que Nido começou a produzir sacolas de papel reciclado. Em 1981, depois de estudar Engenharia, o artista abriu o seu ateliê e continuou a desenvolver sua arte sustentável que envolve, ainda, a participação de moradores de comunidades carentes.

Hoje, Nido Campolongo produz divisórias de parede, pastilhas, tecidos, móveis e até argamassa com material reaproveitado. Sua última invenção foi transformar o lodo residual da indústria do papel em reboco e em tijolos cônicos.

Foi ainda na infância, quando visitava a tipografia do seu pai, que Nido entrou em contato com os grandes rolos de papel usados na impressão de materiais como folhetos e cartazes. O miolo desses rolos é feito com um tubo de papelão que é muito resistente.



Daniel Cymbalista/Pulsar Imagens

▶ Rolos de papel em gráfica.

Foi essa resistência que chamou a atenção do jovem artista que, depois de estudar *design*, passou a criar peças utilitárias com pedaços dos tubos de papelão, como o pufe que vemos na imagem ao lado.

O pufe Balanço foi um dos primeiros projetos de Nido, hoje um grande ativista ecológico que, com suas peças utilitárias e decorativas, une reciclagem e beleza.

▶ Rolos de papelão nos quais o papel usado na impressão fica enrolado.



Gualtiero Boffi/Shutterstock



Agnes Rosa Grininger/Arquivo Nido Campolongo

▶ Pufe Balanço, de Nido Campolongo, 2006.

74 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Sugestão de atividade complementar: Objeto funcional

Proponha aos alunos que façam um projeto e criem um objeto funcional com materiais que não agredam o meio ambiente. Para isso, divida a atividade em etapas:

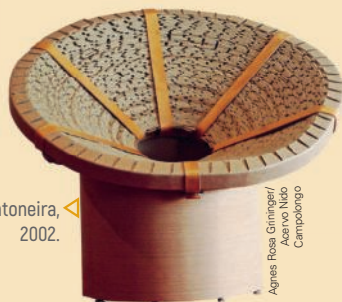
- Peça aos alunos que se organizem em grupos.
- Solicite a eles que façam uma pesquisa sobre a história do *design* e também do *design* sustentável e sugira uma visita ao site de Nido Campolongo.

- Peça aos estudantes que façam um projeto do objeto que quiseram criar. Esclareça que ele deve ter alguma funcionalidade, diferentemente de uma obra de arte, que, muitas vezes, se basta como algo estético para a fruição. O *design* preocupa-se em criar produtos que, além de esteticamente interessantes, sejam funcionais. Na elaboração, peça aos alunos que considerem que o projeto deve:

Veja, nas imagens a seguir, outros objetos utilitários criados por Nido utilizando rolos de papelão.



Pufe Aranha, 2002.



Poltrona Cantoneira, 2002.



Estante Anel, 2006.

Além da criação de objetos para serem usados no dia a dia, Nido cria objetos usados na cenografia de eventos e exposições.

Para isso, ele utiliza não só papelão, mas também sacolas plásticas, garrafas PET, pneus, embalagens longa vida, plástico, metal, entre outros. Observe esses materiais em mais algumas de suas criações.



Divisórias de garrafas PET, 2010.

Os trabalhos de Nido comprovam que sustentabilidade e beleza podem andar de mãos dadas! Um dos primeiros artistas do mundo a criar peças utilitárias e decorativas de forma sustentável, Nido tem hoje lojas no Brasil e em outros lugares do mundo, como na cidade de Paris, na França.



Luminária de cones de plástico, 2010.

Pufe de sacolas de plástico, 2010.



Nido Campolongo/Aerivo do artista

Mundo virtual

Visite o site de **Nido Campolongo** para conhecer mais seu trabalho. Disponível em: <www.nidocampolongo.com.br/>. Acesso em: 18 maio 2018.

Continue com os alunos a leitura das imagens apresentadas, perguntando: “O que vocês veem nas imagens?”; “Vocês já viram objetos assim, feitos com materiais sustentáveis?”; “Vocês acham que esses tipos de objeto poderiam gerar algum impacto na sociedade caso todas as pessoas aderissem a eles? Por quê?”; “Gostariam de ter esses objetos na casa de vocês?”.

Aprecie as imagens dos trabalhos de Nido Campolongo com seus alunos, chamando a atenção para as estruturas que ele cria. Observando as imagens com atenção e curiosidade, é possível identificar como o designer constrói suas peças. Incentive os alunos a levantarem hipóteses sobre como se fixam as partes das peças, de que maneira ele as monta. Seus alunos podem, ao se perguntar sobre como o artista constrói suas peças, antecipar procedimentos de construção com sucata com os quais podem trabalhar em suas produções. Observe com eles como as peças se sustentam, como são coladas umas nas outras, se ele corta ou modifica os tubos de papelão e quais são os instrumentos que ele possivelmente usa para lidar com esses tubos (tesoura, estilete, cola, etc.).

Deixe que os alunos expressem suas opiniões e, em seguida, promova a leitura das legendas e do texto. Verifique se os alunos compreenderam o conceito de *design* e converse com eles a respeito das dúvidas que surgirem.

Nesta dupla de páginas, desenvolvemos as habilidades EF69AR01 e EF69AR02, ao apreciar e analisar objetos criados pelo *designer* Nido Campolongo, para ampliar a experiência dos alunos com as práticas artístico-visuais, contextualizando sua produção no tempo e no espaço. Também são trabalhadas as habilidades EF69AR05, ao experimentar e analisar os objetos utilitários criados por ele e sua materialidade, para aprimorar o repertório e o vocabulário dos alunos em relação às artes visuais, e EF69AR08, ao retomar o *designer*, categoria já trabalhada em outros momentos da coleção, agora associando esse profissional a novos tipos de trabalho, a fim de estabelecer mais relações entre os diversos profissionais das artes visuais.

- ser útil e ter como objetivo o bem-estar das pessoas;
- considerar a utilização de materiais que não agridem o meio ambiente (pode ser feito de materiais da natureza ou reciclados, por exemplo);
- especificar as ferramentas que serão necessárias para a sua realização;
- ter um texto que apresente a ideia e justifique sua importância.

Informe aos alunos que o projeto pode ser de um tipo de objeto que ainda não exista e que facilite a vida das pessoas, ou de um objeto que exista, mas que não agrida o meio ambiente, criando, assim, uma opção para os indivíduos.

Avalie com os alunos a possibilidade de os projetos serem realizados dentro da escola. Caso não seja possível, peça que apresentem desenhos ilustrativos e o texto de justificativa.

Frans Krajcberg

Uma exposição de Frans Krajcberg e seus trabalhos é o tema deste tópico. Organize a leitura coletiva do texto, estimulando os alunos a relacionar o conteúdo com a obra principal estudada neste capítulo. Espera-se que eles compreendam que a arte, em suas diferentes linguagens, permite que o ser humano construa discursos complexos, além de colaborar com a abordagem de temas diversos a partir de vários ângulos. Krajcberg, por exemplo, expõe as questões ambientais vindas da vida globalizada por meio de esculturas feitas com troncos de árvores mortas.

Texto complementar

Nascido na Polônia, Frans Krajcberg chega ao Brasil em 1948, procurando reconstruir sua vida, após perder toda a família em um campo de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com formação em engenharia e artes, realizada em Leningrado, sua carreira artística inicia-se no Brasil. Após residir um curto espaço de tempo no Paraná, muda-se para o Rio de Janeiro, onde divide ateliê com o escultor Franz Weissmann. Suas pinturas desse período tendem à abstração, predominando tons ocre e cinza. Trabalha motivos da floresta paranaense, com emaranhados de linhas vigorosas.

O artista retorna a Paris em 1958, onde permanece até 1964. Alterna sua estada em Paris com viagens a Ibiza, na Espanha, onde produz trabalhos em papel japonês modelado sobre pedras e pintados a óleo ou guache. [...]

[...] a partir de 1959, produz as primeiras “terras craqueladas”, relevos quase sempre monocromáticos, com pigmentos extraídos de terras e minerais locais. Como nota o crítico Frederico Morais, a natureza torna-se a matéria-prima essencial do artista.

De volta ao Brasil, em 1964, instala um ateliê em Cata Branca, Minas Gerais. A partir desse momento ocorre em sua obra a explosão no uso da cor e do próprio espaço. Começa a criar as “sombras recortadas”, nas quais associa cipós e raízes a madeiras recortadas. Nos primeiros trabalhos, opõe a geometria dos recortes à sinuosidade das formas naturais. Destaca-se a importância conferida às projeções de sombras em suas obras.

Em 1972, passa a residir em Nova Viçosa, no litoral sul da Bahia. Amplia o trabalho com

Frans Krajcberg

Frans Krajcberg (1921-2017) foi um fotógrafo, pintor, gravador e escultor polonês naturalizado brasileiro. Ele perdeu toda a sua família na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Durante esse triste período, formou-se em engenharia e artes, em Leningrado, na Rússia.

A fim de reconstruir sua vida, Krajcberg imigrou para o Brasil em 1948, sem saber falar português e sem conhecer ninguém. Depois de trabalhar em empregos variados, foi contratado como engenheiro-desenhista em uma indústria de fabricação de papel, no Paraná. Lá, entrou em contato com a natureza exuberante do Brasil, o que lhe trouxe uma nova vontade de viver!

No entanto, foi nessa mesma época que Frans Krajcberg conheceu os efeitos nocivos que as ações humanas podem ter sobre a natureza. Dessa experiência resultou sua forma de fazer arte, que o tornou um artista conhecido no mundo todo.

Quando decidiu fixar residência no Brasil, o local escolhido foi a cidade de Nova Viçosa, no sul da Bahia. O artista construiu sua casa em uma reserva natural que ele chamava de sítio Natura. A moradia, construída com pedaços de árvores encontrados na mata, ficava suspensa a 12 metros do chão, sobre o grande tronco de um pequizeiro de quase 4 metros de diâmetro.

Entre os anos de 1985 e 1987, Frans Krajcberg fez várias visitas a Mato Grosso para realizar uma série de fotorreportagens sobre o meio ambiente. Ali o artista assistiu, indignado, a muitas queimadas, uma antiga prática de desmatamento usada para preparar o terreno para a lavoura ou para a pecuária. As queimadas aniquilam as formas de vida local e, quando não são bem planejadas e controladas, acabam por provocar grandes incêndios florestais que resultam em gravíssimos desastres ecológicos.

O artista viu tratores e pesadas correntes derrubarem milhares de árvores por dia. Viu, ainda, aviões lançarem sobre as árvores um produto químico que em apenas cinco horas devastava cem mil hectares de mata, uma área equivalente a dois terços da cidade de São Paulo.

Estarrecido, o artista passou a recolher os troncos abandonados na floresta e nas profundezas das águas dos rios e os transformou nas belas esculturas da série *Queimadas*, caracterizadas pelas formas expressivas, sofridas, contorcidas.



Frans Krajcberg/Acervo do artista

A casa onde viveu Frans Krajcberg, em foto tirada pelo próprio artista, Nova Viçosa (BA), s.d.



Frans Krajcberg/Acervo do artista

Fotografia de queimada de Frans Krajcberg, s.d.



Frans Krajcberg/Acervo do artista

Escultura da série *Queimadas*, de Frans Krajcberg, s.d.

76 UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

escultura, iniciado em Minas Gerais. Intervém em troncos e raízes, entendendo-os como desenhos no espaço. Essas esculturas fixam-se firmemente no solo ou buscam libertar-se, direcionando-se para o alto. A partir de 1978, atua como ecologista, luta que assume caráter de denúncia em seus trabalhos: “Com minha obra, exprimo a consciência revoltada do planeta”.¹ Krajcberg viaja constantemente para a Amazônia e Mato Grosso, e registra por meio da fotografia os desmatamentos e queimadas em imagens dramáticas. Dessas viagens, retorna com troncos e raízes calcinados, que utiliza em suas esculturas.

Na década de 1980, inicia nova série de “gravuras”, que consiste na modelagem em gesso de folhas de embaúba e outras árvores cente-

nárias, impressas em papel japonês. Também nesse período realiza a série africana, utilizando raízes, cipós e caules de palmeiras associados a pigmentos minerais. Krajcberg sempre fotografa as suas esculturas, muitas vezes tendo o mar como fundo. O artista, ao longo de sua carreira, mantém-se fiel a uma concepção de arte relacionada diretamente à pesquisa e utilização de elementos da natureza. A paisagem brasileira, em especial a floresta amazônica, e a defesa do meio ambiente marcam toda a sua obra.

FRANS Krajcberg. *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10730/frans-krajcberg>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Frans Krajcberg era, antes de mais nada, um ativista ecológico. Por meio de suas esculturas com árvores queimadas, denunciou a destruição de nossas florestas, pediu o equilíbrio ambiental e fez renascer em forma de arte troncos que já tiveram vida um dia. Elas são, de acordo com o artista, o seu manifesto.

O amor de Frans Krajcberg pela natureza e pelo meio ambiente pode ser percebido não só em suas esculturas, mas também em pinturas, fotografias e relevos.



Conjunto de esculturas, década de 1980 (pigmento natural sobre caules de palmeiras).



Sem título, de Frans Krajcberg, 1955 (raiz, flores de madeira e pigmentos naturais, 180 cm x 100 cm).



Sem título, de Frans Krajcberg, 1981 (relevo de papel, 62,5 cm x 49 cm).



Folhas, de Frans Krajcberg, 1955 (óleo sobre tela, 65 cm x 52 cm).

Experimente

Vamos criar uma escultura?

Inspirados pela obra de Frans Krajcberg, vamos criar uma escultura que mostre nossa indignação pelo desrespeito ao meio ambiente. Leia as orientações.

- Organizados em grupos de até oito integrantes, escolham um dos tipos de agressão à natureza sugeridos a seguir:
 - desmatamento;
 - poluição da água;
 - poluição visual;
 - poluição luminosa.
 - poluição do solo;
 - poluição do ar;
 - poluição sonora;
- Depois, de acordo com o tema escolhido, definam qual é o material mais adequado para criar uma escultura para representá-lo. Vocês podem usar, por exemplo, sucatas variadas, revistas e jornais velhos, argila, pedras e plantas, objetos sonoros, luminárias e lanternas, entre outros. Lembrem-se de providenciar materiais de apoio como fita adesiva, tesoura com pontas arredondadas, cola branca, etc.
- Se desejarem, façam um esboço da escultura antes de começar, a fim de planejar o trabalho.
- Quando todos tiverem finalizado suas obras, vocês podem organizar uma exposição para ser visitada por toda a escola.

Para concluir

Finalizada a atividade, converse com o professor e os colegas:

- Como foi mostrar sua indignação por meio de uma escultura? Você ficou satisfeito com sua produção?
- Respostas pessoais.

▼ materiais com os quais produzirem suas esculturas.

Acompanhe cada grupo e verifique a demanda de materiais e de espaço.

Durante a produção da obra, organize a sala de modo que ela tenha espaço suficiente para os grupos trabalharem. O ideal é que este trabalho seja feito no ateliê de arte, mas, se isso não for possível, una as carteiras da sala de aula de modo que cada grupo tenha sua estação de trabalho.

Ao final da produção de todos os grupos, organize a turma para que montem a exposição. Disponha os trabalhos no centro da sala para que todos possam vê-los.

Inicie uma roda de conversa com a turma sobre o que foi produzido por eles e permita que cada grupo compartilhe o processo criativo e que os outros colegas comentem a obra. Depois, com os alunos, agrupe as esculturas que dialogam entre si. Os critérios podem ser tema, aspectos formais, o tipo de material usado, etc.

Converse com os alunos e decidam em conjunto o local da exposição. Tenha em mente o seguinte: é um local no qual as pessoas da escola circulem e podem ver a exposição? Se for ao ar livre, as esculturas vão aguentar o sol, a chuva, etc.?

Após a escolha do local e de onde cada obra ficará posicionada, organize a turma para o dia da montagem.

Nesta dupla de páginas, além das habilidades EF69AR01, EF69AR02 e EF69AR05, desenvolvemos a habilidade EF69AR06, ao incentivar os alunos a aprimorar seus processos de criação por meio da experimentação proposta, de modo coletivo e colaborativo, com base na questão ambiental e fazendo uso de materiais e técnicas alternativos.

Experimente

Nesta experimentação, inspirados pela obra de Frans Krajcberg, os alunos devem criar uma escultura que mostre indignação contra o desrespeito ao meio ambiente. Explique que as esculturas farão parte de uma exposição dos trabalhos para ser visitada por toda a escola.

Uma questão importante nessa atividade é a vinculação entre a escolha do material, os procedimentos para transformá-lo e os temas que serão abordados pelos alunos em seus traba-

lhos. Por isso, nas apreciações e conversas acerca das imagens, procure destacar as relações entre os materiais utilizados por Krajcberg e o significado de suas obras. Existe, nesses trabalhos, um “discurso do material”, ou seja, a origem e as características dos materiais estão ligadas aos conceitos tratados pelo artista: troncos remanescentes de queimadas são usados como material para trabalhos que denunciam essas queimadas. Estimule seus alunos a se apropriarem desse tipo de recurso poético em suas produções, procurando estabelecer relações entre os temas sobre os quais pesquisarem e discutirem e os

Habilidades da BNCC
(p. 78-81)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10)

Processos de criação
(EF69AR12) (EF69AR14)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

Arte e tecnologia
(EF69AR35)

Esta seção procura conectar os conteúdos da Arte a outras áreas do conhecimento e tem como ponto de partida os estudos da dança e suas relações com o mundo contemporâneo. Com isso, pretende-se investigar como a linguagem poética da dança está interligada com outra característica da contemporaneidade: a tecnologia e seus avanços, principalmente tecnologias de comunicação e informação, como a internet.

Inicialmente, faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema. Utilize as seguintes perguntas: “Vocês costumam criar ou registrar partes do cotidiano de vocês em vídeos?”; “Que ferramentas utilizam para criar os vídeos?”; “Com qual objetivo vocês criam vídeos?”; “Que ferramentas utilizam para compartilhar os vídeos?”; “O que acreditam ser necessário para registrar uma coreografia ou um espetáculo de dança em formato de vídeo? Mais de uma câmera, para captar mais de um ângulo? Iluminação artificial? Edição dos arquivos após a captação?”; “O processo de criar uma coreografia muda quando ela é pensada para vídeo ou para o palco?”; “Quais foram as maiores mudanças que a internet trouxe para quem assiste a espetáculos de dança?”.

Com essas perguntas, o objetivo é que os alunos demonstrem, em seus discursos,

CONEXÕES

Arte e tecnologia

Vimos, no decorrer deste capítulo, como a dança e outras linguagens artísticas podem nos fazer refletir sobre os problemas ambientais frutos do desenvolvimento científico e da globalização típicos da vida contemporânea.

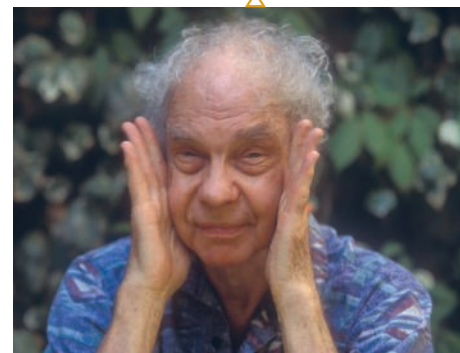
Outro aspecto relevante da contemporaneidade é o uso da tecnologia, em especial as tecnologias da informação e da comunicação. Na dança, o uso da tecnologia também acontece. O vídeo, por exemplo, é cada vez mais comum na cenografia de espetáculos e existe até mesmo um tipo de dança que utiliza o vídeo como suporte: a videodança. Softwares e aplicativos também têm sido utilizados para criar coreografias, por exemplo. A seguir, vamos conhecer alguns artistas que uniram dança e tecnologia.

Merce Cunningham e o uso do vídeo na dança

Merce Cunningham (1919-2009), bailarino e coreógrafo estadunidense, é considerado um dos responsáveis por mudar os rumos da dança contemporânea, ao introduzir o acaso nas coreografias. Em outras palavras, o coreógrafo valorizava o imprevisto e a participação ativa dos dançarinos nas apresentações.

Começou a estudar dança aos 12 anos de idade. Aos 20 anos, por influência do compositor John Cage, conheceu a bailarina Martha Graham, em cuja companhia de dança foi solista. A partir dos 24 anos, viajou com Cage, apresentando composições coreográficas e musicais. Aos 34, em parceria com esse mesmo compositor, fundou a Merce Cunningham Dance Company.

Merce Cunningham, em foto de 1995.



Marcello Mencarini/Leemage/Agência France-Press



Robbie Jack/Corbis/Getty Images

Cena do espetáculo *Xover*, da Merce Cunningham Dance Company, Londres, Inglaterra, 2008.

78 > UNIDADE 1 - A arte alerta sobre o meio ambiente?

relacionar as experiências que já têm com criação de vídeo com o levantamento de hipóteses acerca do tema desta seção, a videodança.

É possível que os alunos já tenham alguma experiência com a criação de vídeos, em razão da facilidade de acesso a celulares com câmeras. Explique aos alunos que nesta seção eles estudarão a videodança, coreografias pensadas especificamente para vídeos e que requerem outro tipo de processo criativo, considerando o enquadramento, a edição e a veiculação dos vídeos.

Informe os estudantes de que eles vão conhecer o coreógrafo Merce Cunningham e seu trabalho com videodança, além das relações entre dança e internet que se estabeleceram a partir das inovações no modo de entender e fazer dança nos séculos XX e XXI. Realize a leitura compartilhada do texto com a turma e sugira a atividade complementar a seguir.

Para Cunningham, a dança é um movimento natural, sem finalidade específica, em que não se busca um encadeamento lógico de movimentos, mas, sim, explorar os elementos fornecidos pelo acaso. Cunningham se contentava em indicar aos bailarinos as direções dos deslocamentos e os tempos das paradas.

Essa formulação coreográfica era chamada de *Event*, ou a união da dança com o viver do instante presente, do aqui e agora. A música representava apenas um acompanhamento sonoro, e não era entendida por Cunningham como algo que deveria dirigir os movimentos dos bailarinos.

A partir dos anos 1960, Merce Cunningham passou a associar a dança ao vídeo, utilizando-o em trabalhos como *Story*, de 1964, e *Variations V*, de 1966. Em *Blue Studio: Five Segments*, de 1976, utilizou um recurso eletrônico como ferramenta no processo de criação, incorporando a recém-descoberta técnica do *chromakey*.

► **chromakey:** técnica de efeito visual que consiste em colocar uma imagem sobre outra por meio da anulação de uma cor padrão, como o verde ou o azul.



Cenas de *Blue Studio: Five Segments*, de Merce Cunningham, 1975-1976.



Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Organize os alunos em grupos de até cinco integrantes.

Para a primeira parte desta atividade, peça aos grupos que releiam o texto e façam uma lista de até três itens com as partes pelas quais eles mais se interessaram, ou seja, das quais gostariam de saber mais. Por exemplo: “Quem é John Cage?”; “Como funciona o *chroma-key*?”; “Qual é o papel da música em coreografias?”; “Qual é o papel do acaso em coreografias?”; “De que forma um dançarino pode usar o acaso na hora de dançar?”; “Gostaria de conhecer mais das obras do coreógrafo?”; “Que outros artistas criaram videodanças?”; “Quais foram seus processos criativos?”; “Qual é a diferença entre videodança e qualquer outro tipo de vídeo?”.

Para a segunda parte desta atividade, peça aos grupos que compartilhem as listas com a turma. Escreva na lousa todos os itens listados. Caso haja itens parecidos, converse com a turma de modo a encontrar as semelhanças e unir os itens.

Depois, explique aos alunos que cada grupo deve escolher um item para ser tema das pesquisas e combine o dia da apresentação dos resultados.

Oriente-os a pesquisar o tema escolhido, a organizar as informações e a preparar a apresentação no dia combinado. Peça aos alunos que complementem a pesquisa com imagens e vídeos.

Esta atividade tem por objetivo aprofundar o texto do **Livro do Estudante** por meio de pesquisas relacionadas ao conteúdo do tópico e que são do interesse dos alunos.

Sugestão de leitura complementar

WOLFF, Silvia Susana. Corpo tecnológico: sobre as relações entre dança, tecnologia e videodança. Revista Cena, n. 14, 2013. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/issue/view/2300/showToc>>. Acesso em: 26 out. 2018.

Nesse texto, a autora apresenta um breve histórico das relações entre dança e tecnologia, com ênfase na videodança. O texto discorre sobre as diferentes concepções de corpo presentes na dança moderna, na dança pós-moderna e na dança contemporânea, colocando o corpo como mídia de informações que transforma e é transformado pelo meio.

Videodança

A videodança é uma forma de expressão artística ainda muito nova em todo o mundo. Podemos dizer que ela é a junção da dança contemporânea com as tecnologias digitais, como o vídeo. As primeiras experiências nessa área, no século XX, foram realizadas principalmente pela bailarina e cineasta ucraniana Maya Deren e pelos americanos Merce Cunningham, Charles Atlas e Elliot Caplan, ambos videografistas que trabalharam com Cunningham.

Elaborar uma coreografia para uma obra de videodança é bem diferente de criar um espetáculo de dança para o palco. A situação dos espectadores e a relação dos bailarinos com eles são bem diversas nessas duas situações. Por isso, a videodança não é somente fazer uma coreografia para o vídeo: ela pode ser construída por meio de muitos processos, indo da captação de imagens do cotidiano a uma coreografia que incorpore intervenções do público com o uso de dispositivos tecnológicos.

Quando as imagens são captadas pelo vídeo, o coreógrafo escolhe os enquadramentos e os planos, ou seja, define de onde os bailarinos serão filmados, que partes de seus corpos devem aparecer na cena e os ângulos e pontos de vista que o espectador vai ver.

Também podem ser usados efeitos visuais, alterando cores, iluminação e até mesmo formas nas imagens. O coreógrafo pode escolher, por exemplo, a ordem dos movimentos e os passos de dança, editando as imagens na sequência que quiser. Um trabalho de videodança é, portanto, muito mais do que uma coreografia registrada em vídeo: ele depende também do controle que o artista tem sobre a captação das cenas e da edição das imagens.

Veja, na imagem abaixo, uma cena de *M 3X3*, da brasileira Analívia Cordeiro. Essa obra, que é em vídeo de dança por computador, foi realizada utilizando um processo pioneiro de planejamento das câmeras.



Reprodução através de <https://www.youtube.com/watch?v=...>

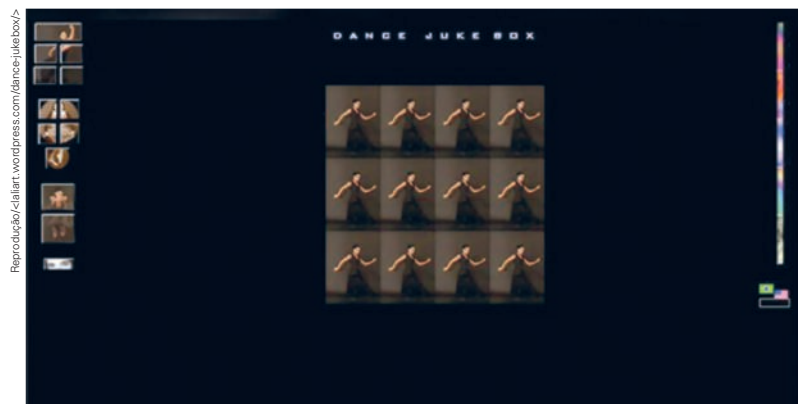
► Cenas de *M 3X3*, da brasileira Analívia Cordeiro, 1973.

Dança e internet

A interatividade propiciada pela internet também tem sido fonte de inspiração para muitos artistas. A dançarina brasileira Lali Krotoszynski, por exemplo, criou e produziu, em 1999, o *DancelukeBox*, que explora as possibilidades de interação entre o público e a dança por meio da internet.

Da mesma forma que uma caixinha de música e sua bailarina, a obra traz para a internet a possibilidade de um usuário alterar o movimento de uma bailarina clicando em comandos de um *site*, como se ela fosse uma marionete eletrônica.

Existe também um menu com músicas de diferentes artistas, como Heitor Villa-Lobos, Jimi Hendrix, Dmitri Shostakovich, Al Green, além de exemplos de música tradicional irlandesa, todas retiradas de *sites* musicais da internet.



Página inicial do site *DanceJukeBox*, de Lali Krotoszynski.

Mundo virtual

Visite o *site* de Lali Krotoszynski para conhecer mais o projeto *DanceJukeBox*. Disponível em: https://laliart.wordpress.com/dance-jukebox/. Acesso em: 18 jun. 2018.

Criando laços

Agora, você vai experimentar a videodança. Para isso, leia as orientações.

- 1▶ Forme um grupo com mais cinco ou seis colegas. Cada grupo escolherá um tema do cotidiano. Por exemplo: refeições, hora de acordar, hora de dormir, limpeza da casa ou hora do banho.
- 2▶ Com os colegas do grupo, relembre os movimentos usados no cotidiano: como cada parte do corpo se posiciona, que área do espaço o movimento ocupa, como é a transição de um movimento a outro, como é a velocidade do movimento, como o corpo se equilibra, entre outros aspectos. Esses movimentos devem servir de inspiração para a criação de outros movimentos e para a transição entre eles.
- 3▶ A partir dessa análise, combine com o grupo a sequência de movimentos a ser realizada. Lembre-se: é preciso experimentar vários movimentos e respeitar o jeito de cada um se movimentar. A coreografia pode ter movimentos simples, como andar, correr, deitar, sentar, engatinhar, saltar e girar.
- 4▶ Além disso, como você e seus colegas estão produzindo uma videodança, é preciso definir os enquadramentos que serão gravados. Por isso, ao planejarem a coreografia, já pensem em como cada sequência será enquadrada e também na iluminação do local.
- 5▶ Para tanto, divida a coreografia em partes, pensando qual é o melhor enquadramento para cada parte: uma pode ser filmada em plano geral, outra em plano americano, outra em *close-up*, e assim por diante.
- 6▶ A câmera poderá acompanhar ou não o movimento dos dançarinos, usando um ângulo de baixo para cima ou de cima para baixo, etc.
- 7▶ Outro aspecto é a cor do vídeo: ele pode ser colorido, preto e branco, ou com outros recursos de cor.
- 8▶ A organização da sequência de movimentos e os enquadramentos, o acompanhamento de câmera e as cores de cada cena devem ser registrados por um dos integrantes do grupo.
- 9▶ Se quiser, o grupo pode selecionar uma música para acompanhar a coreografia. Vocês também podem escolher objetos de cena para usar na apresentação.
- 10▶ Procure ensaiar bastante com os colegas, aproveitando todo o processo de preparação da videodança: ele é tão importante quanto o resultado final.
- 11▶ Combine com o professor e os colegas da turma uma data para a apresentação das videodanças. Não se esqueça de convidar a plateia para participar do espetáculo.
- 12▶ As imagens da sua videodança podem ser captadas com uma câmera digital ou com um celular com câmera. Com a ajuda de um programa de edição de imagens, finalizem o trabalho no computador.

possam manipular *softwares* de edição de vídeos e experimentar diversos modos de apresentá-los.

Depois que os vídeos estiverem prontos, você pode combinar com os alunos de compartilhá-los em um *blog* da turma ou da escola ou criar um canal em uma plataforma de compartilhamento de vídeos na internet.

O conteúdo desta seção permite continuar a desenvolver a habilidade EF69AR09, ao apresentar os trabalhos de Merce Cunningham e de outros artistas, levando os alunos a analisar novas formas de expressão na dança, como a videodança. As informações e a atividade proposta também trabalham a habilidade EF69AR10, ao explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento realizado na dança contemporânea, em especial na videodança. Além disso, a atividade trabalha as habilidades EF69AR12, ao incentivar a investigação e a experimentação de criação para a construção de novos repertórios, e EF69AR14, ao estimular a experimentação de elementos como iluminação, trilha sonora, enquadramentos, etc., na criação da composição cênica e coreográfica.

O conteúdo proposto também relaciona a dança às artes integradas, desenvolvendo as habilidades EF69AR31, ao propor que os alunos escolham um tema do cotidiano para compor a videodança, relacionando a experimentação artística às diferentes dimensões da vida, a EF69AR32, ao explorar relações processuais entre música, dança e linguagem audiovisual, e a EF69AR35, ao incentivar o uso de diferentes tecnologias para produzir, registrar e compartilhar uma produção coletiva de modo a ampliar o repertório dos alunos das práticas artísticas.

Criando laços

Para a atividade proposta no *Livro do Estudante*, organize a turma em grupos de pelo menos seis integrantes. Apresente a eles a atividade e retome os conteúdos estudados ao longo da seção. Explique que os artistas estudados podem servir de referência para os próprios processos criativos.

Peça a cada grupo que defina o tema escolhido e qual integrante será responsável pela captação das imagens em vídeo, pela edição e pela dança.

Permita que os grupos tenham tempo para discutir entre si e entrar em um acordo sobre o tema, as funções de cada um e os elementos que farão parte da videodança, como música, figurino e espaço cênico.

Combine com a turma as datas necessárias para o trabalho: o número de aulas necessárias para os ensaios, a data da apresentação e o número de aulas necessárias para a edição e a finalização do vídeo.

Se possível, promova esta atividade com o auxílio do professor de Informática Educativa da escola, a fim de que os alunos

Habilidades da BNCC
(p. 82-85)

Dança

Elementos da linguagem
(EF69AR10) (EF69AR11)

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

Artes integradas

Processos de criação
(EF69AR32)

Arte e tecnologia
(EF69AR35)


Na **Etapa 1**, inicie a atividade com a leitura dos tópicos que apresentam as funções de cada integrante de uma companhia de dança. O objetivo é que os alunos possam decidir com propriedade, de acordo com as habilidades e os interesses de cada um, a distribuição de tarefas. É importante notar que um aluno pode ter mais de uma tarefa na companhia. Faça um quadro na lousa para registrar a formação dos grupos e a função de cada integrante.

É importante que os alunos tomem as decisões autonomamente, com base em suas experiências, seus aprendizados e a convivência com os colegas. Nesses momentos de divisão de tarefas é comum que ocorram conflitos. Caso isso venha a acontecer com a sua turma, busque intervir fazendo a mediação do conflito. Para mais informações sobre como fazer esse tipo de mediação, você pode consultar as **Orientações Gerais** deste Manual.

Neste capítulo, você conheceu o trabalho da Eduardo Severino Cia. de Dança e sua proposta de criar espetáculos e intervenções de dança sobre os problemas ambientais. Você também explorou alguns aspectos do movimento corporal em relação aos efeitos de sentido que provocam. Agora, vamos pôr em prática todos esses conhecimentos em uma intervenção urbana de dança? Leia as orientações.

Etapa 1

Criação da companhia de dança e divisão de tarefas

- 1 ▶  Forme um grupo com no mínimo quatro e no máximo seis integrantes para planejar sua intervenção.
- 2 ▶ Uma companhia de dança tem de ser organizada. Como há muitos detalhes a serem trabalhados, as funções precisam ser divididas. Veja os profissionais envolvidos em uma companhia de dança e as funções de cada um.
 - **Diretor artístico:** vai pensar na montagem das cenas e na interpretação dos dançarinos. Para que o diretor organize seu trabalho e pense em como a dança será realizada e encenada, é preciso que todo o grupo discuta suas ideias, pretensões e sugestões para a coreografia ou improvisação. O diretor precisa observar tudo o que acontece e conversar frequentemente com todos os membros do grupo para que o trabalho fique coerente e seja um reflexo da criação coletiva.



▶ O britânico Christopher Bruce observa o trabalho dos dançarinos do estúdio de dança Carlos Acosta, Havana, Cuba, 2018.

- **Dançarinos:** todos podem dançar, mesmo os que já desempenhem outra função no grupo. Mas é importante que se sintam à vontade para isso, começando por compreender que todos podem dançar, independentemente de características corporais consideradas padrão – de peso e formato – e também de mobilidade. Todos podem se movimentar com intenção artística, expressando corporalmente por meio dos movimentos o que pensam e sentem. Conversem a respeito das propostas levantadas pelo grupo e veja quais delas cada um de vocês gostaria de interpretar. Para a escolha de elenco, é interessante que cada dançarino explore suas tendências de movimento para que se sinta à vontade na realização da dança. Esse caminho permite que todos possam aprofundar a experiência.



▶ Dançarinos do Balé Nacional do Uruguai durante ensaio do espetáculo *Romeu e Julieta*, Montevideú, Uruguai, 2017.

- **Figurinistas:** são as pessoas que cuidam da escolha e da produção das roupas, trajes e adereços da dança. Uma boa dica é pesquisar na internet para ver o que combina com o tema ou assunto escolhido para a dança. Um jeito interessante de montar o figurino é mostrar as ideias ao grupo e discuti-las coletivamente. Se a opção for pela customização dos trajes, o figurinista pode pedir a todos que vejam as roupas que têm em casa que possam ajudar a compor o visual da dança.

O estilista francês Christian Lacroix ajusta o figurino de uma dançarina do espetáculo *Zoopsie Comedi*, Suresnes, França, 2009.



Jacques Lange/Paris Match/Getty Images

Etapa 2

Escolha do tema da intervenção

- 1▶ Inspirados no trabalho da Eduardo Severino Cia. de Dança, escolham uma questão ambiental para ser utilizada como tema para a sequência coreográfica do grupo. Algumas sugestões são desmatamento, poluição do solo, poluição da água, poluição do ar, poluição visual, poluição sonora, poluição luminosa, entre outros.
- 2▶ Discutam entre si quais desses temas vocês acham mais interessantes ou se preferem abordar outro que esteja mais relacionado ao dia a dia de vocês. Vocês também podem fazer pesquisas na internet, em revistas, jornais ou livros.



Aline Sentone/Aquivo da editora

Etapa 3

Criação da coreografia

- 1▶ Uma coreografia define as ações que os dançarinos vão realizar em um espetáculo de dança. A coreografia também pode determinar quem interpretará o quê, onde cada dançarino deve estar no espaço a cada momento da dança e quais movimentos farão.
- 2▶ Se escolherem improvisar, as ações não precisam ser todas planejadas antes, mas a definição do tempo e do espaço pode ajudar a organizar a dança.
- 3▶ Ao planejarem os movimentos, relembrem os aspectos do movimento corporal estudados e os sentidos que eles criam. Pensem em tudo que querem expressar com a coreografia e em quais movimentos podem representar as ideias da companhia sobre o tema.
- 4▶ Decidam também como vão intervir no espaço da escola, pensando em como começarão sua coreografia, por quais lugares ela vai acontecer e onde ela vai acabar.
- 5▶ Façam algum tipo de registro da coreografia que criaram para que todos do grupo possam consultar a qualquer momento.

Para que cada grupo escolha o tema da intervenção, peça que leiam em conjunto o tópico **Etapa 2** e permita que eles tenham tempo para debater e entrar em consenso na decisão. É importante estimular os alunos a pesquisar os temas, antes ou depois de decidir, para que o trabalho final apresente complexidade e profundidade.

Para a **Etapa 3** de criação da coreografia, diretores, dançarinos e figurinistas devem estar presentes, pois durante o processo criativo todos os elementos da intervenção devem estar em sintonia para criar o discurso da obra. Acompanhe de perto cada grupo e observe qual aspecto de cada intervenção necessita de maior atenção para o seu desenvolvimento.

Para estimular os alunos a elaborar o discurso dos movimentos, é válido apresentar outras intervenções de dança que trabalhem um tema semelhante, além de conversar com eles sobre os elementos e as ações corporais que serviram de referência.

Se achar conveniente, retome alguns exercícios pontuais, propostos ao longo do **Livro do Estudante**. Um bom exercício para a etapa de criação da coreografia é o de notação do movimento: os diretores e os dançarinos podem registrar as ideias e as experimentações das coreografias por meio de partituras de dança.

Na **Etapa 4**, durante a produção da intervenção, acompanhe cada grupo para verificar se todos os integrantes estão alinhados e em condições de experimentar e decidir sobre o espaço e os objetos cênicos, o figurino e a trilha sonora. Neste momento, também é interessante buscar referências de outras intervenções de dança, com temas parecidos aos escolhidos pelos grupos, para que possam ampliar o repertório e inspirar a produção.

No dia da apresentação, combine com o responsável pela escola o uso do espaço e convide as outras turmas para assistir e participar do espetáculo. Lembre-se de registrar as apresentações e guardar esse registro no portfólio.

Na **Etapa 8**, estimule os alunos a compartilhar as experiências que tiveram, do que mais gostaram de fazer, quais foram suas maiores dificuldades, se o resultado do processo ficou como eles imaginavam e se consideram que conseguiram transmitir as ideias do grupo.

Nesta atividade final, continuamos a desenvolver algumas habilidades do capítulo, como a EF69AR10, EF69AR11, EF69AR12, EF69AR14, EF69AR15, EF69AR32 e EF69AR35, uma vez que os alunos são incentivados a criar coletivamente e colaborativamente uma intervenção urbana, retomando conhecimentos construídos no decorrer do capítulo, a fim de trabalhar o repertório e os processos de criação em dança, relacionando-os também às artes integradas.

Etapa 4

Produção da intervenção

- 1 Com os colegas, defina como será a criação e a montagem de cenários, se necessário, a produção de figurinos, a escolha de objetos de cena e da trilha sonora.
- 2 O grupo pode estipular um prazo para a produção e escolha dos elementos necessários e para a resolução de outros detalhes da intervenção.



Alme Senton/Arquivo da editora

Etapa 5

Ensaios

Durante os ensaios, os dançarinos também podem ensaiar sem música, usando a expressão corporal como forma de acentuar os sentimentos e as emoções do tema escolhido. Vejam algumas dicas para a realização dos ensaios.

- Combinem códigos para o início e para o fim da *performance* e mantenham-se conectados pelo olhar.
- Durante os ensaios, experimentando movimentos diferentes, vocês terão a chance de se surpreenderem com vocês mesmos e de apresentar boas composições para quem assistir a eles.
- Mantenham-se concentrados na intenção, pois é ela quem rege a dança. Vocês precisam ter atitude para demonstrar, por meio do corpo, as ações, as formas, o pensamento e o sentimento mais forte para o tema que escolheram.
- Se, no planejamento da estrutura coreográfica, vocês não imaginaram todos os movimentos da dança, não há problema. Comecem a executar as ideias que já foram pensadas e continuem a desenvolver na prática a coreografia, pois, na dança, o corpo em movimento junto das ideias indicam melhores caminhos do que só as ideias.

Etapa 6

Apresentação

Com os colegas e sob a orientação do professor, escolham uma data para a intervenção. Avise os colegas da escola, os professores, os familiares e a comunidade escolar sobre a apresentação antecipadamente, mas deixe o elemento surpresa fazer parte dela.

Etapa 7

Registro

📷 No dia do evento, procurem registrar a reação do público diante da intervenção. 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. Além disso, vocês podem editar o vídeo e publicá-lo no *blog* da turma na internet.

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.

- O que você achou da experiência de planejar uma intervenção de dança?
- Você gostou do resultado da produção do seu grupo? E do processo de planejamento?
- As intervenções impressionaram o público? Por quê?

Respostas pessoais.



Fio da meada

O que vimos

A pergunta que nos move nesta unidade é **A arte alerta sobre os problemas ambientais?**. Nossa proposta é explorar de que forma as linguagens da música e da dança podem expressar o que sentimos e pensamos acerca dos problemas ambientais que assolam nosso planeta.

No Capítulo 2, estudamos os movimentos corporais e a dança e sua relação com as questões ambientais.

A partir da intervenção *Manchas urbanas*, estudamos alguns elementos do movimento corporal. Nesse percurso, vimos que:

- segundo Laban, na dança, assim como em nossas diversas atividades cotidianas, produzimos oito movimentos básicos: torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar (apontar) e sacudir;
- os movimentos variam em quatro aspectos básicos: fluência, espaço, peso e tempo;
- esses movimentos podem ser realizados com várias partes do corpo;
- quando dançamos, realizamos transições entre os oito movimentos básicos;
- quando dançamos, nos deslocamos no espaço e nas três áreas espaciais: alta, média ou baixa;
- é possível registrar os movimentos de uma coreografia em sistemas de registro gráfico do movimento;
- a dança-teatro é uma forma de expressão artística na qual a dança se integra ao teatro, por meio de gestos e movimentos expressivos;
- a dança e a tecnologia podem se unir na videodança e em experimentações usando a internet.

É hora de retomar o portfólio

Agora, chegou o momento de rever tudo que você arquivou em seu portfólio para refletir sobre seu processo de aprendizagem até aqui. Depois, produza um registro escrito sintetizando o que estudamos. Sugerimos que você comece respondendo às questões a seguir:

- 1▶ Depois do que vimos neste capítulo, seu conhecimento sobre a dança mudou?
- 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 no decorrer do capítulo?

O que vem por aí

Continuando nosso projeto, no fechamento, estudaremos uma forma de escultura bastante diferente. Para isso, nós vamos:

- apreciar esculturas sociais;
- conhecer a vida e a obra de um artista;
- participar da criação de uma escultura social;
- refletir sobre aquilo que a arte pode expressar sobre as questões ambientais.

capítulo, analisando os portfólios e a participação em sala com base nos seguintes critérios observáveis:

- Os alunos reconhecem e distinguem os elementos da dança estudados nas apreciações?
- Os alunos experimentam e utilizam elementos constitutivos da dança em suas produções de maneira consciente, ampliando e mobilizando o repertório corporal?
- Os alunos analisam e refletem sobre o uso dos elementos da dança em suas produções, reconhecendo as estratégias de construção e exploração do movimento e suas propriedades?
- Os alunos comparam e avaliam os resultados de suas pesquisas e experimentações com as diferentes formas da dança, na busca de soluções para expressar ideias e sentimentos?
- Os alunos identificam relações entre o movimento dançado e os movimentos cotidianos, percebendo como podem ser incorporados em suas experimentações e criações?
- Os alunos estabelecem relações entre os diversos tipos de movimento e suas propriedades e os temas e ideias que desejam expressar em suas criações coreográficas?

Retome com a turma a lista de tópicos de estudos que vêm sendo apresentados no **Livro do Estudante** desde a Introdução da unidade, bem como os possíveis tópicos levantados pelos próprios estudantes. Oriente-os para que agreguem a essa lista os tópicos indicados nesta reta final e pergunte a eles se imaginam outros itens possíveis a partir da leitura desta seção, para que também se somem à lista.

Fio da meada

Para que os estudantes produzam suas reflexões individuais, peça a eles que se reúnam em pequenos grupos. Você pode propor uma divisão buscando agrupar alunos que tenham se relacionado de maneira diferente com os conteúdos apresentados e que possam contribuir com diversas visões nas reflexões uns dos outros.

Leia as questões apresentadas no **Livro do Estudante** com a turma e proponha que cada grupo as discuta separadamen-

te, sempre se apoiando nas anotações e nos portfólios. Ao final das conversas, peça a um ou dois integrantes de cada grupo que compartilhem as reflexões com a turma. Nesse processo, sistematize as contribuições de todos na lousa e solicite que anotem os principais pontos em seus cadernos. Em seguida, auxilie-os na elaboração dos textos individuais, que devem ser arquivados nos portfólios.

Como forma de acompanhar as aprendizagens dos alunos, retome com a turma as habilidades trabalhadas e os conteúdos do

Unindo as pontas

A arte alerta sobre o meio ambiente?

Habilidades da BNCC (p. 86-87)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

Para o fechamento da Unidade 1, peça aos alunos que observem as imagens presentes nesta página e descrevam o que veem, retomando o que foi trabalhado e discutido durante o Capítulo 1, sobre o trabalho do grupo Vida Seca, e durante o Capítulo 2, sobre o trabalho da Eduardo Severino Cia. de Dança. Espera-se, neste momento, que os alunos reconheçam e relatem, com as próprias palavras, que o grupo Vida Seca busca discutir problemas ambientais por meio da criação de instrumentos feitos de objetos descartados e que a Eduardo Severino Cia. de Dança procura discutir as manchas urbanas e outros assuntos relacionados ao mundo contemporâneo por meio de coreografias e intervenções urbanas.

Durante essa conversa, incentive os alunos a relacionar o que estudaram à questão norteadora da unidade, **A arte alerta sobre o meio ambiente?**, a fim de continuar as reflexões propostas até aqui.

Organize uma roda de conversa e promova um debate com os alunos sobre as questões ambientais. Utilize as seguintes perguntas como guia para a reflexão: "Vocês costumam pensar sobre o futuro do planeta? O que mais aflige vocês sobre esse assunto?"; "Quais são os projetos ambientais que consideram ser os mais urgentes?"; "Quais são os reflexos dos problemas ambientais no dia a dia das pessoas do local onde vocês vivem?"; "Qual seria uma medida preventiva para garantir o futuro do planeta?".

UNINDO AS PONTAS

A arte alerta sobre o meio ambiente?

No decorrer do trabalho com esta unidade, descobrimos que a arte pode alertar e expressar o que sentimos e pensamos sobre a necessidade de preservação do meio ambiente. Observe as imagens a seguir e procure se lembrar de tudo que estudamos e experimentamos até aqui.



Integrante do grupo Vida Seca durante apresentação, Goiânia (GO), 2010.



Eduardo Severino em seu solo na intervenção urbana de dança *Manchas urbanas*, Porto Alegre (RS), 2013.

Vimos que uma das características do grupo Vida Seca é a proposta de chamar a atenção do público para a realidade social e ambiental que nos cerca e para a necessidade de combater a poluição e a degradação ambiental. Para isso, entre outras práticas presentes em seus processos de criação, fazem o reúso de objetos e materiais para construir instrumentos musicais e para confeccionar os figurinos de seus espetáculos.

Na intervenção de dança *Manchas urbanas*, também vimos que os dançarinos, ao se movimentarem em uma coreografia, podem expressar o que sentem e pensam sobre os problemas urbanos, ambientais e sociais. Os movimentos dos dançarinos do grupo refletem e expressam questões relacionadas aos aspectos culturais e climáticos que o fenômeno que dá nome ao espetáculo tem causado.

A música e a dança podem nos fazer pensar sobre o futuro do planeta. Mas será que outras manifestações artísticas também são capazes disso?

86 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Esse é um bom momento para rever com os alunos os portfólios e as anotações feitas ao longo da unidade, que podem contribuir para a elaboração do produto final deste projeto. Esse trabalho terá como base os processos criativos, as experiências práticas, as discussões, os estudos e as críticas realizadas pela turma e pelos alunos individualmente.

Após as conversas iniciais, faça a leitura compartilhada do texto desta dupla de páginas e peça aos alunos que descrevam a imagem da obra de Joseph Beuys. As perguntas presentes ao

final da página 87 são sugestões para a realização de uma leitura da imagem da obra *Plight*, mas você pode expandir essa leitura com base nas respostas dos alunos.

Procure garantir que a turma se expresse livremente sobre a obra e incentive o levantamento de hipóteses, procurando relacionar o tema da unidade à obra de Beuys. Para isso, lance perguntas como: "De que forma essa obra de arte se relaciona ao tema da unidade?"; "Existe algum aspecto dela que se relaciona às demais obras de arte vistas na unidade? Qual?".

Quando pensamos sobre o futuro do nosso planeta, em geral, há aspectos que nos preocupam, como a degradação do meio ambiente, as mudanças climáticas, a produção desenfreada de lixo, a grande mancha urbana que está unificando o planeta, entre outros. Todos esses assuntos causam angústia e, muitas vezes, parecem não ter solução. Entretanto, se todos se unirem em busca de mudança, há alternativas que podem nos levar a melhorar muito as condições de vida na Terra.

Existem diversas maneiras de amenizar os problemas ambientais, como realizar a coleta seletiva de lixo, utilizar menos o automóvel e andar mais de transporte coletivo ou de bicicleta, evitar o desperdício de materiais industrializados em nosso cotidiano, reutilizar objetos que seriam descartados, entre outras ações.

Planejar o futuro coletivamente com cuidado e atenção possibilita um amanhã melhor para todos. Afinal, as ações de uma só pessoa, somadas às ações de várias outras, podem mudar o que vem pela frente. A seguir, vamos conhecer o trabalho de um artista que pensava sobre esse tema já no meio do século XX. Para começar, observe a imagem.



Maitteo Bimonte/© Joseph Beuys/UTVIS, Brasil, 2018.

Plight, de Joseph Beuys, 1985 [feltro, lã, madeira envernizada, metal, madeira pintada, vidro, mercúrio, 310 cm x 890 cm x 1813 cm].

🗨️ Agora, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

- O que você vê na imagem? Do que essa obra é feita? Onde ela está exposta?
- Que sensações essa obra causa em você?
- Em sua opinião, o que acontece quando alguém toca um piano em uma sala recoberta com feltro?
- Qual você acha que foi a intenção do artista ao colocar um instrumento musical em uma sala como essa? **Respostas pessoais.**

▶ Por meio desta dupla de páginas, trabalhamos as habilidades EF69AR31 e EF69AR32, ao relacionar as práticas artísticas do grupo Vida Seca e da Eduardo Severino Cia. de Dança às diferentes dimensões da vida – em especial a social, a cultural, a política e a ética – e ao começar a explorar, por meio das discussões e da apresentação da obra de Beuys, as relações processuais entre as linguagens artísticas para desenvolver o produto final do projeto de trabalho da unidade.

Texto complementar

Educação ambiental: práticas educativas em artes visuais

[...]

Os alunos tomam consciência de si próprios ao construir uma obra de arte com a expressividade que lhes vai na alma e, ao mesmo tempo, interação com o outro no sentido de formarem em si mesmos comportamentos e atitudes responsáveis perante os outros e o meio onde se inserem. “Processos que, de forma dinâmica, inovadora e criativa promovem modos alternativos de pensamento e ação, em prol de uma cidadania global e da sustentabilidade do planeta.” (Antunes et al., 2011; p. 362).

[...] vários artistas ao longo dos tempos apresentam trabalhos com temas ambientais de forma a consciencializar o ser humano para esta problemática, despertando nos indivíduos “um novo sentido de fantasia e espiritualidade da natureza permitindo a reconexão dos indivíduos com o seu meio” (Antunes et al., 2011; p. 365-366). É através de abordagens estéticas e criativas que os artistas tentam promover pelo seu trabalho a requalificação de espaços e ecossistemas degradados, demonstrando a importância dos mesmos pelo meio das artes. [...]

Em virtude de realçar todas as qualidades que advêm destas áreas, da arte, do ambiente e da educação, alguns autores dão primazia à união das mesmas em defesa do ambiente, construindo uma nova área de exploração educativa, a “educação artística ambiental”, como é descrito por Ulbricht mencionado pelas autoras:

“Ulbricht (1998), estabelecendo conexões entre a arte, o ambiente e a educação, refere ‘educação artística ambiental’ (*environmental art education*) como um processo de consciencialização pós-modernista do ambiente social e construído, é responsável pela modificação da percepção visual e do conceito de apreciação, elementar na condução dos alunos a estabelecerem relações entre o ambiente e a educação artística.” (Antunes, A. M. et al., 2011; p. 369).

GREGORIO, Luciana. *Educação ambiental: práticas educativas em artes visuais*, dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2013, p. 34-37. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5292/TESE_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 out. 2018.

Habilidades da BNCC
(p. 88-93)

Artes visuais

Materialidades
(EF69AR05)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

Neste fechamento, trataremos da obra de Joseph Beuys. Sua poética centra-se na ideia de encarar a arte não somente como um sistema de representação da vida, mas também como uma forma de intervir nela. Nesse sentido, ele propõe que fazer arte não se trata apenas de produzir objetos segundo determinados cânones e convenções, mas também de encontrar formas poéticas de se relacionar com a realidade e propor ações que envolvam os meios sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. É sobre isso que se referem as questões propostas aos alunos na seção.

Ao longo de todo este fechamento, faça apreciações das obras de Beuys pautadas nas características poéticas de seu trabalho. Destaque para os alunos a trajetória do artista, marcada pelo engajamento não somente em questões políticas e sociais, mas também em ter uma vida melhor, em todos os aspectos, para todos os seres humanos.

Chame a atenção para o caráter ativo e filosófico de sua obra e para seus posicionamentos sociais e políticos. Retome as discussões sugeridas no início da unidade sobre as relações entre a arte e o cotidiano e volte a conversar com os alunos sobre as diversas formas de intervenção artística que se manifestam atualmente na sociedade.

Ao final da leitura de cada obra, reforce a concepção de arte de Beuys: uma postura perante a vida, que determina ações e interações entre os sujeitos e seu meio social e cultural.

Promova a leitura do texto, das imagens e das respectivas

A arte de Joseph Beuys

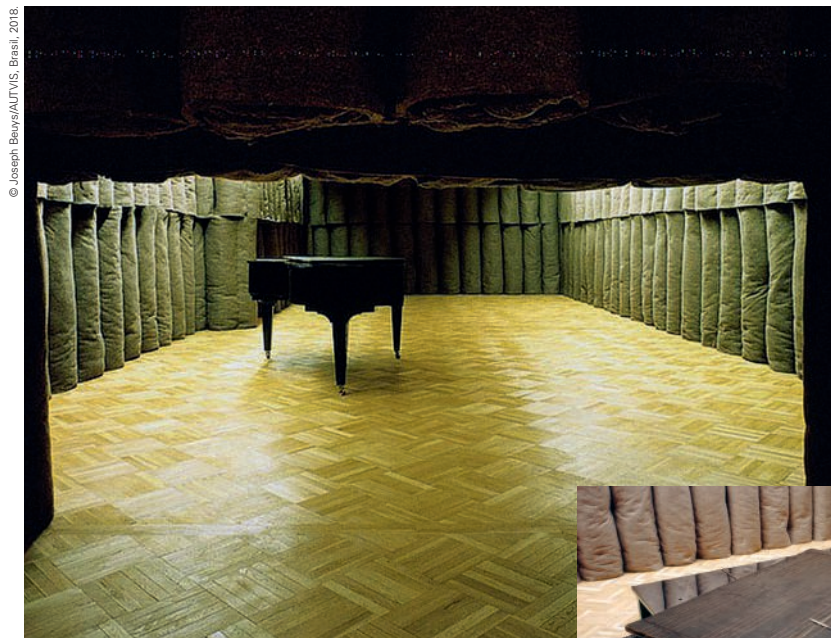
Criada pelo artista alemão Joseph Beuys em 1985, a instalação *Plight*, cujo nome remete ao som quase silencioso de uma nota musical, era composta de uma sala forrada com rolos de feltro – que iam do chão ao teto – e de um piano, ao centro. Sobre o piano havia um termômetro e um quadro-negro rachado com pautas musicais escritas com giz.

A abundância do feltro fazia com que as reverberações do piano fossem sufocadas, criando assim um **paradoxo**: um instrumento musical foi colocado em um local onde não se podia ouvi-lo plenamente.

O termômetro e o quadro-negro rachado simbolizavam, respectivamente, o calor e o aconchego do feltro e a nossa sociedade, que na opinião do artista está doente, mas ainda tem tempo e potencialidade para se reinventar.

Para conseguir entrar nesse ambiente, os visitantes tinham de passar por uma entrada que os obrigava a se curvarem. Ao chegarem à sala, encontravam um local que não permitia reverberações, mas onde havia um instrumento musical repleto de potencialidade sonora.

paradoxo: pensamento ou argumento que contraria os princípios que costumam orientar o pensamento humano, ou desafia a opinião compartilhada pela maioria.



Plight, de Joseph Beuys, 1985 (feltro, lã, madeira envernizada, metal, madeira pintada, vidro, mercúrio, 310 cm x 890 cm x 1813 cm).



Detalhe de *Plight*, de Joseph Beuys, 1985.

88 UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

legendas presentes ao longo desta seção do **Livro do Estudante** e esclareça eventuais dúvidas. Há diversas estratégias de leitura compartilhada. Uma delas é determinar que alguns alunos façam a leitura em voz alta enquanto os outros leem de forma silenciosa. Caso seja necessário, de tempos em tempos, substitua o estudante que faz a leitura em voz alta.

Ao apreciar as imagens de obras de arte de Joseph Beuys, estimule os alunos a identificar e apontar elementos que lhes são familiares: muitas obras do artista são compostas de diversos

objetos já prontos, como o piano, a lanterna, o trenó e o automóvel. Para que eles possam reconhecer esses materiais, você pode sugerir perguntas como: “O que vocês veem nas imagens?”; “De que materiais essas obras são compostas?”; “Quais desses materiais mais chamaram a atenção de vocês? Por quê?”.

Em seguida, você pode lançar questões para aprofundar a leitura das obras apresentadas, como: “Qual é o título das obras? Por que o artista deu esses nomes às obras?”; “Qual é a interpretação de vocês em relação a essas obras?”; “E o que vocês

Joseph Beuys escolhia os materiais de suas obras de forma muito precisa, pois era importante o que eles simbolizavam para o artista. O feltro, por exemplo, era um material carregado de sentido para o artista.

Beuys conta que, quando tinha 22 anos, foi convocado para a Segunda Guerra Mundial, tornando-se piloto de avião. No inverno de 1943, seu avião caiu na Crimeia, uma província localizada no sul da Ucrânia, deixando-o ferido e inconsciente durante alguns dias. Depois do acidente, foi salvo por tártaros nômades, que o trataram com remédios feitos com ervas, esfregaram gordura animal em seu corpo e usaram feltro para mantê-lo aquecido. O artista conta que esse acontecimento mudou sua vida e que passou a utilizar feltro e gordura como materiais de grande parte de sua obra, pois eles simbolizavam seu sofrimento.

Observe, ao lado, o uso do feltro em outra obra do artista. Nessa obra, intitulada *Sled* ou *Trenó*, Beuys nos mostra o seu *kit* de sobrevivência para lembrar o acidente que sofreu.

Com *Sled*, Beuys também queria mostrar a forma como nós muitas vezes enxergamos a vida: apesar de termos um imenso potencial, vivemos nos protegendo dele, buscando refúgio em nosso cotidiano confortável, com medo de agir.

Em *Das Rudel*, ou *O pacote*, de 1969, o artista utiliza 24 trenós equipados com gordura, cobertores de feltro, cintos e lanternas, sendo puxados por um automóvel. Cada trenó simboliza um *kit* de primeiros socorros e o automóvel, uma ambulância. Essa obra busca expressar a necessidade da cura da doença da natureza, ou a cura de uma sociedade que adoeceu a natureza.

▶ **tártaro**: grupo étnico turco que pratica o nomadismo, ou seja, não possui um território fixo. Atualmente, a maioria dos tártaros vive na Rússia.



▼ *Sled* [Trenó], de Joseph Beuys, 1969 (trenó de madeira e metal com feltro, tiras de pano, lanterna, cera e cordão, 35,2 cm × 90,5 cm × 34,5 cm).

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu e Centro Cultural Davis, Wellesley College, Massachusetts, EUA/© Joseph Beuys/AUTVIS, Brasil, 2018.



▼ *Das Rudel* [O pacote], de Joseph Beuys, 1969 (automóvel fabricado em 1961 e 24 trenós, cada um equipado com gordura, cobertores de feltro, cintos e lanternas, 200 cm × 400 cm × 1000 cm). A foto mostra a obra exposta na Neue Galerie, em Kassel, Alemanha, 2011.

sentem ao olhar para elas?"; "Qual é a relação delas com as questões ambientais?".

Ao realizar a leitura do texto sobre as obras e a trajetória de Joseph Beuys, analise com seus alunos quais os mecanismos de criação e transformação da arte que ele utiliza para afirmar a integração da arte com a vida. Destaque nas conversas e reflexões junto aos alunos os processos pelos quais o artista constrói sua obra e ações como elementos de comunicação e transformação da sociedade.

Após a leitura do texto desta seção, promova uma conversa entre os alunos sobre as impressões em relação ao artista e às obras.

Material Digital

A Sequência Didática 3 "Arte contemporânea e meio ambiente", do 2º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.



Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Proponha aos alunos uma atividade de pesquisa seguida de um seminário.

Para iniciar a atividade, organize uma roda de conversa com os alunos, com o propósito de listar os conteúdos do texto sobre o artista Joseph Beuys que consideraram mais interessantes.

Pergunte à turma quais foram as informações que mais chamaram a atenção: a vida do artista, as obras ou alguma obra específica, entre outros aspectos.

Faça uma lista na lousa com as respostas dos alunos, de forma a criar uma pré-seleção de temas para a pesquisa e o seminário, mas incentive-os a levantar informações sobre outros elementos importantes para o artista, como a visão dele sobre o que é arte, como suas obras se relacionam com questões ambientais, etc.

Peça aos alunos que se organizem em grupos de até quatro integrantes, tendo como critério os interesses de cada um sobre o tema de pesquisa. Com os grupos montados, combine com eles o tempo necessário para o período de pesquisa e a data da apresentação dos seminários.

Durante a pesquisa, acompanhe o trabalho e oriente os grupos, auxiliando-os com o que for necessário e sanando as eventuais dúvidas.

Para o período de organização das informações coletadas e de produção do seminário, oriente os grupos a reunir também algumas imagens para complementar as informações escritas.

Após as apresentações, faça uma roda de conversa com os alunos e discuta com eles as impressões do que foi apresentado. Conduza a conversa estimulando-os a reconhecer que, apesar da extensa e diversificada produção de Joseph Beuys, o processo criativo do artista seguiu uma linha coesa, que, por causa de seu conceito ampliado de arte, fez parte dos outros âmbitos da vida.

Durante o trabalho com esta dupla de páginas, peça aos alunos que observem as imagens e leiam as legendas. Após esse primeiro contato, faça a leitura das obras de arte apresentadas, questionando os alunos a respeito das escolhas do artista do ponto de vista da materialidade, da forma e das temáticas trabalhadas.

Incentive-os a comparar essas obras com as já estudadas do artista para que encontrem semelhanças e diferenças e verifique se eles percebem como o artista, em suas obras de arte, provoca reflexões sobre o conceito de arte. Esse exercício vai ajudá-los a levantar hipóteses e discutir assuntos que serão trabalhados nas próximas páginas.

Ao realizar a leitura compartilhada do texto, converse com os alunos para verificar se eles entenderam a ideia de arte na qual Beuys acredita e incentive-os a refletir sobre a visão do artista, por meio de perguntas como: “Você acha que a arte pode nos despertar para a transformação? Por quê?”. Deixe que os alunos se manifestem livremente durante a conversa, mas intervenha de forma a aproveitar o momento para retomar as reflexões feitas durante os estudos em Arte.

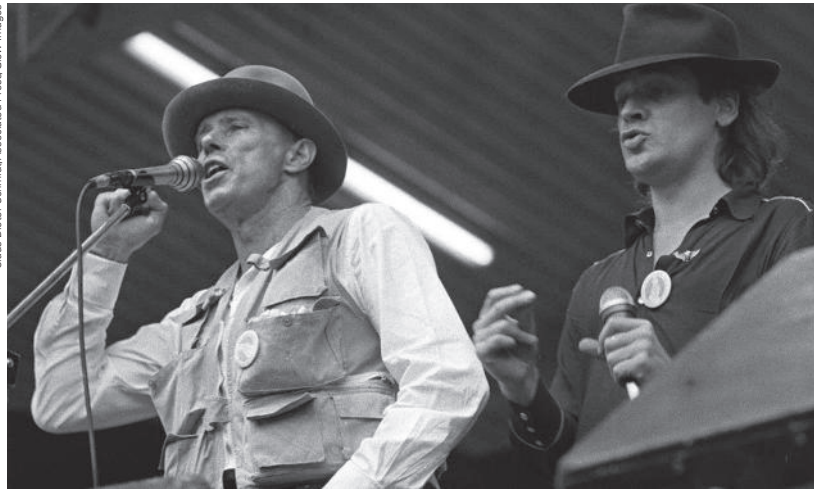
Converse com os alunos sobre o uso de materiais do cotidiano nas obras do artista e estimule-os a comparar com outros artistas que também trabalham com esse tipo de objeto, como Marcel Duchamp. Para isso, estabeleça nexos entre o que os alunos já viram sobre Duchamp e suas obras, retomando o conceito de ready-made e o modo como esse artista se apropriou desses objetos no contexto em que criou suas produções, rompendo com os padrões até então estabelecidos pela arte na época. Pergunte aos alunos quais são as semelhanças e as diferenças entre a proposta dos dois artistas e incentive os alunos a expressarem suas opiniões. Verifique se eles notam que, do ponto de vista da materialidade e da forma, os artistas se assemelham, uma vez que utilizam objetos do cotidiano como materiais, mas do ponto de vista da intenção artística eles se distanciam, já que para Beuys os materiais representam metáforas carregadas de sentido.

Beuys acreditava que a arte é capaz de despertar a sociedade para a transformação social e, por pensar assim, escolheu trabalhar também na área da educação. Ele foi professor de **Escultura Monumental** e, no início da década de 1970, criou a Universidade Livre Internacional e de Pesquisas Interdisciplinares, local em que colocou em prática a proposta de que todos são artistas. Beuys não descartava a existência e a importância de especialistas em determinadas áreas artísticas, mas rejeitava o princípio de um conhecimento que fosse exclusivo deles.

Em 1982, o artista passou a agir politicamente de forma mais direta, aderindo ao programa e à campanha eleitoral de um partido ambientalista. Dessa forma, começou a dar conferências e entrevistas e a promover discussões e seminários.

A política ambiental também ocupou um lugar de destaque entre seus temas de interesse. Por meio de cartazes cujos alguns *slogans* eram “A revolução somos nós” e “Arte = Criatividade = Liberdade humana”, criou ações em que divulgava os ideais do seu partido político.

Claus-Dieter Schmidt/Associated Press/Glow Images



Joseph Beuys participando de conferência, Bochum, Alemanha, 1982. Para ele, somente a arte podia ser revolucionária.

Beuys criou ainda o que chamava de **múltiplos**: objetos inspirados na produção da indústria e que continham suas ideias. Os objetos eram feitos com material do cotidiano, como lâmpadas, caixas e garrafas. As pessoas podiam ter um múltiplo dentro de casa e, com esse objeto tão próximo e fazendo parte de sua rotina, eram capazes de relacioná-lo às ideias que Beuys queria propagar. Dessa forma, o artista acreditava que seus múltiplos levariam suas concepções ao maior número de pessoas possível.

O múltiplo *Filzpostkarte*, por exemplo, é um cartão-postal feito de feltro. O artista transformou esse pedaço de tecido em algo que circulava entre as pessoas e enviava mensagens felizes, reafirmando o significado que ele dava ao feltro.

Filzpostkarte [Cartão-postal de feltro], de Joseph Beuys, 1985 [serigrafia em branco em feltro cinza, 10,6 cm x 14,8 cm].



Gagosian Gallery, Nova York, EUA © Joseph Beuys/AUTVVIS, Brasil, 2018.

90 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Texto complementar

Em relação à materialidade das obras de Beuys, sugerimos a leitura do texto a seguir. Se achar pertinente, leia-o para seus alunos, a fim de que eles compreendam a dimensão dos processos criativos do artista e aproveite para criar um debate sobre o uso de animais nas obras de arte, perguntando aos alunos se eles concordam ou não e o motivo. Incentive-os a pensar também sobre os limites da arte em relação ao uso de materiais e sobre ética.

A ritualidade nas ações de Joseph Beuys

[...]

Outro elemento bastante utilizado pelo artista eram os animais que o acompanhavam em algumas de suas ações. Estes representavam, entre outras coisas, a natureza instintiva e primitiva do homem. Um animal em sua natureza não é bom nem mau, apenas segue seus instintos, e o homem é a única espécie animal que controla e reprime sua natureza instintiva, que acaba sendo

Veja outros exemplos de múltiplos criados por Beuys.

Sven Hoppeld/palmy/fotorena© Joseph Beuys/AUTVIS, Brasil, 2018.



▷ *Bateria capri*, de Joseph Beuys, 1985 (lâmpada com tomada em caixa de madeira e limão, 8 cm × 11 cm × 6 cm). Nesse múltiplo, a lâmpada se acende com a bateria feita com o suco do limão.



◁ *Holzpostkarte* [Cartão-postal de madeira], de Joseph Beuys, 1974 [serigrafia em preto em madeira, 10,3 cm × 15 cm].

Federico Giambarrini/dpa/Alamy/fotorena© Joseph Beuys/AUTVIS, Brasil, 2018.

Joseph Beuys também realizou inúmeras exposições, sendo a última *Palácio Real*, em 1985. Nela, o artista expôs duas vitrines com os objetos pessoais que lhe foram mais significativos, assim como alguns trabalhos anteriores. Leia, a seguir, uma declaração de Beuys sobre sua intenção nessa exposição.

Palavra de artista

“Agora, eu quero criar um palácio real. Não para glorificar aos velhos reis, mas para dizer que todos os seres humanos são reis. A dignidade de cada pessoa reside no fato de estar viva. Eu não estou satisfeito com uma interpretação simples e materialista da vida. Na nossa época materialista, os elementos de mistério e da alma foram destruídos [...]. E é por isso que eu embarquei neste conceito antropológico; para tentar fazer com que as pessoas se conscientizem de que elas são uma grande forma de vida e a expressão de suas almas.”

BEUYS, Joseph. In: ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. ARS. São Paulo, v. 9, n. 18, p. 110-133, 2011.



◁ Detalhe da exposição *Palácio Real*, de Joseph Beuys, 1985.

AKG Images/Album/fotorena© Beuys, Joseph/AUTVIS, Brasil, 2018.

Em *Como explicar quadros a uma lebre morta*, a atitude com o animal foi carinhosa e paciente, privilegiando-o em relação ao público presente, uma vez que pôde ver a exposição do artista na Galeria Schmela em primeira mão. O público apenas acompanhava através de uma vidraça, de uma janela e do sistema de vídeo, mas apenas o animal pôde ver de perto e mesmo tocar nas obras. Utilizava mais uma vez a lebre como símbolo do poder intuitivo do homem e também o poder de ressurreição, pelo fato desta cavar fundo na terra e ressurgir novamente, num movimento similar ao que o homem é capaz de fazer através do pensamento. “Ela se enterra. Assim temos novamente o movimento de encarnação. É isso que faz a lebre: encarnar-se fortemente dentro da terra, coisa que o homem só pode realizar radicalmente por meio de seu pensamento”. (BEUYS, Joseph. Conversa entre Joseph Beuys e Hagen Lieberknecht escrita por Joseph Beuys. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Org.). *Escritos De Artistas Anos 60, 70*; p. 121). Explicar quadros a um animal morto traz de volta a ideia de ampliação da arte, aproximando-a da intuição, de um estado originário, porque compreendê-la está além da pura racionalização, está na nossa capacidade intuitiva e imaginativa, está no potencial criativo que todo ser humano possui.

[...]

PORTUGAL, Ana Catarina. *O pensamento de Joseph Beuys e seus aspectos rituais em ação*. Dissertação de mestrado apresentada à PUC-Rio, 2006, p. 72-74. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9546/9546_1.PDF>. Acesso em: 29 out. 2018.

moldada pelas regras da ética e do convívio social. Em tempos primitivos acreditava-se que o homem possuía um animal-demoníaco dentro de si que precisava ser controlado e através de ritos de sacrifício um animal seria morto, funcionando como uma espécie de duplo, simbolizando a morte e expurgação da nossa animalidade selvagem.

Os animais presentes nas ações expressam geralmente uma energia psíquica e espiritual. “Os animais também são em si e para si seres angelicais. Isto fala de um mundo acima do indi-

víduo, de uma dimensão espiritual contida na própria pessoa” (BEUYS, Joseph apud in BERNARDEZ, Carmen. Joseph Beuys; p. 57). Beuys queria estabelecer, através deles, uma comparação entre o comportamento dos animais e do homem. Quando utilizava um animal, pretendia suscitar suas potencialidades espirituais e mágicas, do mesmo modo que em muitas culturas antigas, onde o animal encarnava forças espirituais. Era estabelecer uma espécie de relação entre seres integrantes de um mesmo ciclo cósmico. [...]

Nesta dupla de páginas os alunos verão os conceitos de escultura social e arte ampliada, criados por Joseph Beuys. Se achar interessante, organize a turma em pequenos grupos para uma leitura silenciosa. Depois, oriente-os a dialogar sobre o que entenderam e a formular questões para serem debatidas em conjunto.

É importante também mediar a leitura das imagens, fazendo perguntas como: “O que vocês veem nas imagens?”; “Como vocês descreveriam os locais registrados nessas imagens?”; “O que as pessoas estão fazendo?”; “Que sensações essas imagens causam?”; “O que vocês sentiriam se estivessem participando dessa ação?”; “Vocês consideram o ato de plantar árvores uma ação artística? Por quê?”.

Estimule os alunos a elaborar hipóteses sobre as escolhas feitas pelo artista ao utilizar determinados objetos e materiais. No texto, há a explicação de que os objetos e materiais utilizados por Beuys são compreendidos pelo artista como metáforas, ou seja, expressam significados diferentes do uso comum atribuído a eles.

Discuta o conceito de arte ampliada com os alunos. Pergunte a eles se conseguem constatar no cotidiano ações que podem ser consideradas artísticas, como escolher uma roupa, decorar a casa, dançar em momentos de festa, cantar sozinho ou acompanhado, etc. Reforce que, para Beuys, todos podem ser artistas, pois o importante é ter a intenção estética, ou seja, elaborar de modo racional as escolhas e predileções em relação a materiais, técnicas e suportes, com intenção de expressar sentimentos, emoções e pensamentos.

O conceito de arte ampliada é basal na arte contemporânea. É ele que permite que *performances*, instalações e intervenções ganhem o *status* de arte, pois, apesar de serem ações aparentemente cotidianas, desnaturalizam os fatos ao causar estranhamento.

Para Beuys, a arte deve fazer parte do cotidiano da vida das pessoas e não ficar apenas exposta em museus. Por isso, ele chamava suas obras de **ações artísticas**, transformava sua intenção artística em atitudes que pudessem alterar a realidade que se apresenta.

Além disso, Beuys acreditava que a arte pode mostrar às pessoas que cada indivíduo é capaz de criar e usar seu potencial para moldar a sociedade em que vive. Para o artista, o conceito de escultura não se restringe a um objeto. Ele se estende pela organização social, compreendendo cultura, política e educação, áreas que podem ser moldadas pelo pensamento e pelas ações humanas, e, portanto, são **esculturas sociais**.

Segundo Beuys, os materiais usados para produzir suas esculturas eram metáforas, elementos que expressam significados diferentes do uso comum desses objetos. Os materiais de suas obras serviam para expressar o pensamento e a emoção sobre os problemas sociais. Por isso, ele os escolhia com cuidado e de forma planejada.

A partir dessas ideias, Beuys desenvolveu a **Teoria da Escultura Social**, que afirma que, assim como se esculpe a matéria, é preciso esculpir a sociedade. Além disso, ele acreditava que a criatividade de cada cidadão pode ajudar a criar uma nova ordem social, a que ele chamava de “sociedade do futuro”, uma nova sociedade para o desenvolvimento da criatividade humana.

Esse artista também falava em **arte ampliada**, que, segundo ele, é uma forma de cura capaz de resgatar a criatividade humana e propor a tomada de consciência de si e dos problemas ao redor para que, pouco a pouco, a sociedade se transforme.

Um grande exemplo de escultura social e de arte ampliada é a ação artística e política de Beuys intitulada *7000 carvalhos*. Para realizá-la, o artista espalhou sete mil pedras de basalto em Kassel, na Alemanha, durante uma famosa exposição de arte chamada Documenta, que ocorre de cinco em cinco anos nessa cidade.

Quando iniciou a ação, em 1982, o artista propôs ao público que plantasse 7 mil árvores ao lado das pedras. Apesar de a ação ter esse nome, as árvores escolhidas por Beuys eram de diversos tipos e não somente carvalhos. De acordo com o artista, as árvores são uma espécie de escultura e podem ser consideradas símbolos do nosso planeta, além de elementos regeneradores, que carregam o conceito de tempo. O basalto, por sua vez, é um símbolo daquilo que se cristaliza, ou seja, que não cresce.

A ação *7000 carvalhos* pode ser vista até hoje nas ruas de Kassel e em outros locais no mundo em que essa ação foi realizada, como na cidade de Nova York. Ela faz parte das propostas ambientais de Beuys, que trouxe a arte para a vida e uniu criatividade e política. Pensamento, linguagem, materiais e ações cotidianas eram considerados por ele característicos do processo de modelar ou esculpir uma sociedade melhor.

Todo o trabalho do artista orientou-se na busca da valorização humana por meio da arte, algo que todos nós somos capazes de fazer.

Pedras de basalto utilizadas na ação artística *7000 carvalhos*, de Joseph Beuys, depositadas na praça Friedrichsplatz, em Kassel, Alemanha, em 1982, na Documenta 7.



Niklaus Stausa/AGK Images/AlbumFotoarena© Beuys. JosephWALTVIS, Brasil, 2018.

92 > UNIDADE 1 • A arte alerta sobre o meio ambiente?

Sugestão de leitura complementar

PORTUGAL, Ana Catarina. *O pensamento de Joseph Beuys e seus aspectos rituais em ação*. Dissertação (Mestrado em História) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9546@1>. Acesso em: 29 out. 2018.

Nessa dissertação, é possível ler mais sobre o conceito de arte ampliada e escultura social de Beuys, especialmente no Capítulo 2, “Conceito ampliado de arte e escultura social”. Se possível, após a leitura, compartilhe com a turma as informações que achar interessantes.




Joseph Beuys em frente às pedras de basalto que fizeram parte de 7000 carvalhos, Kassel, Alemanha, 1982.

Sobre o artista

Joseph Beuys nasceu na Alemanha, em 1921. Desde a infância mostrou interesse pelas artes e pela ciência, escolhendo a carreira de médico em sua juventude. Em 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, entrou para o serviço militar, exercendo a função de piloto de combate. Depois de retornar da guerra, abandonou a medicina para se dedicar à arte.

Esse artista chamava suas instalações, esculturas e *performances* de **ações**, pois, para ele, a arte tem a função de afetar as pessoas e o mundo à sua volta, agindo e provocando ações. Para Beuys, aquilo que a tradição denomina obra de arte, ou algo produzido por um artista, deveria ser considerado uma ação humana, ou algo que pode ser realizado por qualquer pessoa.

De acordo com Beuys, a arte é fruto da liberdade que faz parte do ser humano e é o único caminho capaz de nortear a criação: mais do que simples escolha individual, a liberdade é a possibilidade de agir no mundo com palavras e ações no intuito de transformar a sociedade. Beuys acreditava ser impossível dissociar liberdade de fraternidade, e, conseqüentemente, de igualdade e nos mostra que arte e política têm muito em comum.

 O que você achou do trabalho de Joseph Beuys? Converse com os colegas e o professor sobre estes aspectos:

- o modo como a obra de arte é definida por Beuys;
- a ideia de que todos são artistas;
- os conceitos de escultura social e de arte ampliada.

Respostas pessoais.



Joseph Beuys com um de seus carvalhos, Kassel, Alemanha, 1982.

Sobre o artista

Para Beuys, a arte deve transcender os museus e ocupar as ruas, pois ela tem o poder de transformar a sociedade, de comunicar pensamentos por meio da ação do corpo e das palavras.

Beuys ficou conhecido por suas ações artísticas, entre elas *Como explicar desenhos a uma lebre morta*. Em 1965, em uma *performance*, calçando amplos sapatos com solas de feltro e cobre e com a face coberta de mel e ouro em pó, o artista embalou uma lebre morta em seus braços, explicando-lhe, durante três horas, em uma língua ininteligível, o que é arte. Para ele,

mais do que explicar arte para os outros, era preciso libertar a criatividade das pessoas. É importante ressaltar a relevância dessa *performance*, pois ela é um dos grandes marcos da arte contemporânea.

Nesta seção, desenvolvemos a habilidade EF69AR05 ao analisar, nos trabalhos de Joseph Beuys apresentados, diferentes formas de expressão artística, como suas ações e suas esculturas sociais, para ampliar repertório dos alunos sobre as práticas das artes visuais. Além disso, continuamos a desenvolver as habilidades EF69AR31, ao relacionar as obras de Beuys às

diferentes dimensões da vida, contextualizando-as no tempo e no espaço, e a EF69AR32, ao analisar essas obras de modo a compreendê-las como resultado das relações processuais entre as linguagens artísticas, construindo repertórios com foco no projeto de trabalho da unidade.

Comente com os alunos que Beuys fez parte do Grupo Fluxus, um movimento artístico que tinha por objetivo se opor à visão de arte como mercadoria, restrita às galerias e ao individualismo. Além disso, os artistas que faziam parte desse movimento trabalhavam com várias linguagens artísticas, principalmente as artes visuais e audiovisuais – muitas vezes ao mesmo tempo.

O nome Fluxus, palavra originada do latim *flux*, significa “modificação, escoamento, transformação”.

Em 1963, esse grupo de artistas escreveu um manifesto com frases provocadoras, como “destruam os museus de arte” ou “destruam a cultura séria”, entre outras. Com forte inspiração dadaísta, esses artistas são considerados pioneiros da arte contemporânea. Apresentavam-se nos grandes centros urbanos nas décadas de 1960 e 1970 pregando a negação da obra de arte como um objeto raro e valioso, que deveria ficar exposto em um museu. Para eles, a arte tinha de estar nas ruas, nas ações e na interação com o público. Por isso, trabalhavam principalmente com intervenções, *performances* e *happenings*.

Assim como outros manifestos artísticos, o Fluxus buscava contrapor suas ideias às tradições vigentes na arte na Europa do século XX, com uma severa crítica social e um ataque aos costumes burgueses. Quando, em 1978, Maciunas morreu, o grupo Fluxus chegou ao fim. Contudo, apesar de seguirem caminhos diferentes, os artistas do movimento continuaram ativos.

Habilidades da BNCC
(p. 94-97)**Artes integradas**Contextos e práticas
(EF69AR31)Processos de criação
(EF69AR32)

Nesta seção, retome o que os alunos viram sobre o conceito de arte ampliada e de ação artística de Joseph Beuys e promova uma conversa com eles sobre o que poderiam fazer em uma ação. Pergunte: “O que vocês entenderam sobre ação artística segundo Beuys?”; “Que tipos de ação artística vocês fariam, por exemplo, para alertar a comunidade escolar sobre algo que vocês consideram um problema?”; “Que materiais vocês usariam nessa ação?”. O importante na orientação da atividade é deixá-los livres para escolher a forma de se expressar e, principalmente, os materiais que utilizarão para servir como metáfora na produção.

Como já foi dito, para Beuys, os materiais usados em uma obra de arte são essenciais para a expressão artística, pois eles trazem junto ideias, sentimentos e sensações que fazem parte da subjetividade do artista. Dessa forma, fazem parte de uma escolha pessoal e única. Por isso, muitas vezes, a arte de Joseph Beuys parece hermética ou sem sentido. Entretanto, ela tem sentido para o artista, e é isso que importa. As metáforas criadas por ele são relacionadas à sua história de vida; esse é o modo como você deve dirigir a escolha dos alunos em relação aos materiais a serem utilizados por eles.

ENTRELAÇANDO AS ARTES

Ação artística

Nesta unidade, a questão que norteou nosso trabalho foi **A arte alerta sobre o meio ambiente?** Durante nosso percurso, vimos que a música pode chamar nossa atenção para a preservação do meio ambiente e também descobrimos que a dança pode nos fazer pensar sobre como estamos cuidando do nosso planeta. Para finalizar, aprendemos que a escolha dos materiais também é um aspecto essencial na obra de Joseph Beuys. Para Beuys, os materiais usados em uma obra de arte trazem com eles ideias, sentimentos e sensações que fazem parte da subjetividade do artista.

Com base no que você estudou nesta unidade, vamos criar ações artísticas para desafiar as pessoas a transformar o mundo em que vivemos? Observe a foto abaixo, que mostra o resultado de uma ação de Beuys, para buscar inspiração. Depois, leia as orientações das etapas, que poderão ser adaptadas às suas necessidades, preferências e criatividade.



➤ Resultado da ação 7000 carvalhos, de Joseph Beuys, na cidade de Kassel, Alemanha, 2012.

Etapas**Montagem dos grupos e a escolha do tema**

- 1▶ Forme um grupo com mais quatro colegas.
- 2▶ Juntos, escolham a temática para criar uma ação artística que tenha relação com uma questão social. Pensem nos materiais usados para se expressarem, de modo a unir material e tema.
- 3▶ Caso queiram, vocês podem partir de um acontecimento pessoal vivido por algum integrante do grupo.

Etapa 2

Pesquisa sobre o tema

- 1▶ Façam um levantamento de informações em jornais, revistas ou na internet sobre o problema social que escolheram.
- 2▶ Listem as causas do problema e as consequências que mais causam indignação ou comovem o grupo.
- 3▶ Organizem os fatos do tema escolhido com informações como: contexto histórico, origem do problema, quem foi prejudicado, dados sobre a situação atual, as propostas da sociedade, do governo e da comunidade científica para solucioná-lo.



Aline Sementone/Arquivo da editora

Etapa 3

Escolha de metáforas e materiais

- 1▶ Depois de definir e estudar o tema, criem uma metáfora para ele. Levem em conta que, para Beuys, utilizar o material como metáfora significa estabelecer uma associação entre um material e uma ideia. Assim, uma metáfora é algo que parece quase sem sentido, mas tem sentido para o artista e, ao mesmo tempo, afeta o público, surpreende, emociona, faz as pessoas pensarem sobre o assunto de uma maneira diferente.
- 2▶ O material é importante para criar a metáfora da ação. Portanto, escolham bem o material que será usado. Vocês podem se orientar, respondendo à pergunta “Que materiais podem expressar a intenção do grupo?”. Por exemplo: um material frio pode expressar a crueldade; um material quente, aconchego; algo grande pode significar poder; materiais reciclados remetem a renovação; etc.
- 3▶ Escolhido o material, é preciso decidir como ele será apresentado. Tentem pensar em situações como: O material vai ser manipulado ou apresentado integralmente? Vai se transformar em uma escultura ou será instalado em um espaço? Ocupará uma sala ou será colocado em algum suporte? Será realizada uma *performance* com ele?



Aline Sementone/Arquivo da editora

Na **Etapa 3**, oriente a escolha perguntando: “Quais são as ideias, os sentimentos e as sensações que vocês querem transmitir para o público a fim de buscar um mundo melhor?”; “Quais são os materiais que podem ser utilizados para expressar essas ideias, sentimentos e sensações?”.

Caso os alunos selecionem materiais óbvios demais, ajude-os a elaborar melhor a escolha, realizando uma discussão e levando-os a fazer conexões novas e criativas. Para isso, peça a eles que comecem falando uma palavra que remeta à ideia, ao sentimento ou à sensação que querem transmitir. Com base nessa palavra, solicite que cada um do grupo escreva dez materiais que lhe vêm à cabeça em uma folha de papel. Depois disso, leiam, juntos, o que cada aluno escreveu. Provavelmente, nessa lista de palavras, aparecerão materiais que podem ser utilizados na ação. Caso julgue necessário, você pode realizar a releitura dos textos sobre o artista e sua obra.

Defina com os grupos se é possível apropriar-se de objetos para a realização da ação que desejam criar. Esse procedimento, bastante comum na produção de arte contemporânea, pode tornar o trabalho mais viável em um curto intervalo de tempo.

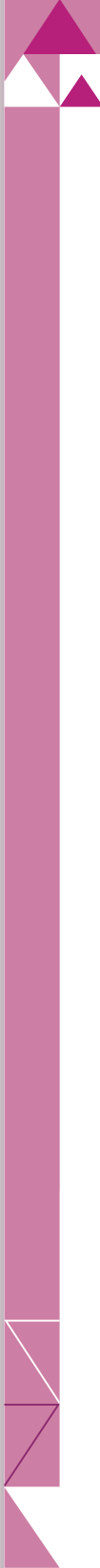
Durante o planejamento da ação, especialmente na **Etapa 4**, incentive os alunos a pensar também em músicas e movimentos corporais que possam fazer durante as ações para transmitir a ideia desejada. Caso optem por criar uma ação com trilha sonora, peça a eles que se organizem previamente para trazer a trilha e um recurso para reproduzi-la no dia da apresentação. Se eles quiserem fazer uma ação usando movimentos corporais, incentive-os a registrar os movimentos, como foi visto no Capítulo 2, para que eles possam ensaiar e se apresentar na data determinada.

Acompanhe o trabalho, grupo a grupo, e auxilie-os nas questões pontuais relativas à produção de seus trabalhos. Por exemplo, quanto tempo a ação vai durar, onde ela precisa ser realizada, se terá a participação do público, se utilizarão pessoas, plantas, objetos, etc., se é preciso alterar um espaço físico a fim de realizar a ação, entre outros detalhes.

Quando a turma der início à concretização de tarefas, a organização para o trabalho é fundamental. Portanto, procure orientá-los para que dividam as tarefas em frentes de trabalho, como limpeza e cuidado com o espaço onde será realizada a ação, escolha de figurinos e da trilha sonora, se for o caso.

Como a interação das pessoas com a ação pode ser parte do trabalho, fazer um registro por meio de fotografia ou vídeo é essencial. Por isso, na **Etapa 6**, para registrar a ação dos alunos, oriente-os para que um integrante de cada grupo seja o fotógrafo ou o cinegrafista. Instrua esse aluno a fotografar ou filmar tanto o processo de trabalho como o dia do evento, fazendo um apanhado do que foi vivenciado.

Depois de apresentadas as ações, converse com os alunos sobre as questões presentes na **Etapa 7** da atividade, a fim de que eles reflitam sobre a própria produção e o modo como a arte pode alertar tanto para os problemas ambientais quanto para outros problemas que envolvem a vida contemporânea.



Etapa 4

Planejamento

- 1▶ Planejem sua produção de acordo com o tipo de reação que querem provocar nas pessoas.
- 2▶ Considerem que, para expressar artisticamente o problema social que o grupo escolheu, há a possibilidade de alguns integrantes se apresentarem e atuarem em uma cena.
- 3▶ Pensem em que local sua ação será exposta ou apresentada. Pode ser na sala de aula, na quadra, no pátio, onde acharem melhor.
- 4▶ Avaliem também que tipo de público querem atingir – crianças, jovens, adultos – e decidam se ele vai interagir com a obra.

Etapa 5

Ação

- 1▶ Depois de feito todo o planejamento, providenciem o material necessário para a produção da ação.
- 2▶ Avaliem se a produção de vocês precisará de ensaio. Caso precise, combinem como será e ensaiem.
- 3▶ Quando as produções estiverem prontas, conversem com o professor, com os outros grupos e com os responsáveis pela administração da escola para combinar a data e o local da exposição.
- 4▶ Façam cartazes para promover o evento e convidem alunos de outras turmas e pessoas da comunidade para participar.
5. Durante o evento, proponham um debate com o público sobre o tema.



Aline Sentone/Arquivo da editora

Etapa 6

Registro

- 1▶ Escolham um integrante do grupo ou alguns alunos da turma para fotografar ou filmar o dia da ação artística.
- 2▶ Vocês também podem se organizar para entrevistar algumas pessoas do público para saber o que acharam das ações, o que sentiram e pensaram.
- 3▶ Com as fotos e os relatos, vocês podem criar um jornal impresso para distribuir para a comunidade escolar ou publicar esse material no *site* da escola ou no *blog* da turma.



Aline Sentone/Arquivo da editora

Se quiser, você pode conversar também sobre os temas que foram escolhidos por eles para a realização das ações com perguntas como: “De que modo esse tema afeta vocês?”; “Vocês acham que esse tema também afeta outras pessoas do município, do país e até de outros lugares do mundo? Por quê?”. Peça aos alunos que façam registros sobre essa conversa e guardem-nos no portfólio. No fim do ano letivo, você pode sugerir a eles que retomem essas anotações e verifiquem se as ações realizadas por eles causaram algum tipo de transformação nas pessoas ou na sociedade em que vivem.

Nesta proposta final do projeto, por meio da realização de uma ação artística, os alunos continuam a desenvolver principalmente as habilidades EF69AR31, ao relacionar a produção artística às diferentes dimensões da vida deles, por meio de problemas que os afetam, e EF69AR32, ao explorar e experimentar no produto final do projeto as relações processuais entre as linguagens artísticas, de modo a ampliar o repertório sobre os processos de criação.

Troca de ideias

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

- Qual foi a ação artística realizada por você e pelo grupo? De que forma os materiais escolhidos se relacionam a essa ação?
- Como foi a reação das pessoas durante a ação? Vocês acham que essa ação pode provocar reflexões nas pessoas para transformar o mundo?
- Como foi realizar o trabalho de forma coletiva? Você e os colegas do grupo enfrentaram alguma dificuldade? Em caso positivo, qual?
- O que você gostaria de fazer de um novo jeito se tivesse de realizar um trabalho parecido com esse outra vez?

Respostas pessoais.



Fio da meada

O que vimos

No decorrer desta unidade, conhecemos algumas formas de arte alertar sobre os problemas ambientais por meio da música, da dança e também pela escultura social e pela arte ampliada.

Para finalizar o projeto, estudamos que:

- a arte pode se integrar à vida por meio de ações cotidianas;
- para Joseph Beuys, a arte pode contribuir para a construção de uma escultura social, ou seja, a criatividade de cada cidadão pode ajudar a construir uma nova ordem social;
- segundo esse artista, a arte pode ser entendida de forma ampliada, isto é, como uma forma de “cura”, capaz de resgatar a criatividade humana e propor a tomada de consciência de si e dos problemas ao redor;
- para Beuys, a transformação social e ambiental deve ser feita devagar e com a participação de todos;
- para esse artista, todos podem ser artistas;
- os materiais são importantes para a composição de uma obra e representam as ideias do artista, causando diversas reações no público.

É hora de retomar o portfólio

Reflita sobre o seu processo de aprendizagem nesta unidade. Pense no que chamou a sua atenção, o que você descobriu, experimentou e faça uma análise sobre isso. Em seguida, elabore um registro do que você aprendeu, das suas observações e arquive 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 ação artística?
- 4▶ Você encontrou alguma dificuldade no decorrer do projeto? Conseguiu superá-la? Como?

Puxando outros fios

Sabemos agora que há várias manifestações artísticas que despertam o olhar das pessoas para a preservação do meio ambiente e as sensibilizam para esse assunto tão importante para o nosso futuro. Também percebemos quanto a arte pode motivar ações e ser transformadora.

O trabalho com este projeto está sendo concluído aqui. No entanto, há muitos artistas e formas de arte que abordam esse tema. Continue a pesquisar, a buscar informações e siga criando considerando suas descobertas e reflexões.

para a realização do produto final. Para isso, retome os critérios observáveis apresentados em cada capítulo e, para a verificação da 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 produção do trabalho proposto no fechamento?
- Os alunos utilizaram os próprios repertórios em relação aos conteúdos apresentados neste fechamento para conceber seus trabalhos? Buscaram novas informações de forma autônoma para a realização da proposta final do projeto?
- Eles expressaram suas visões sobre as questões ambientais e sociais na proposta de produto final? Essas visões explicitam um diálogo entre as experiências deles e os conteúdos estudados na unidade?
- Ao comentar e discutir ideias e propostas para o produto final, eles mobilizaram os conteúdos apresentados e estudados, relacionados à questão norteadora da unidade?

A proposta de produto final apresentada é apenas uma possibilidade para que os alunos construam uma manifestação artística que contemple os temas e as linguagens trabalhados neste percurso. Novas ideias devem ser incentivadas, de modo que se possa contemplar da melhor forma possível as demandas levantadas pelos estudantes a partir da questão norteadora da unidade.

Fio da meada

Resgate com a turma a lista de tópicos de estudos que vêm sendo apresentados no **Livro do Estudante**, bem como os tópicos levantados pelos alunos, para que avaliem se foram integralmente concretizados e pensem em eventuais aprimoramentos.

Ao tratar das experiências de criação, produção e apresentação da ação, incentive os estudantes a refletir sobre os processos e os recursos de integração entre as linguagens. Ajude-os a perceber que, ao integrarmos elementos de diferentes lingua-

gens artísticas em uma produção, temos mais do que a soma de seus recursos, mas a criação de novos recursos expressivos.

Organize os estudantes em pequenos grupos para que discutam as questões propostas em **É hora de retomar o portfólio** antes de elaborarem suas reflexões individuais, estimulando-os a rever os conteúdos e a comparar visões e hipóteses.

É importante que você observe o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista uma avaliação processual e levando em conta os conteúdos de toda a Unidade 1 e a mobilização dos estudantes

UNIDADE 2

Competências da BNCC nesta unidade

Gerais

- Itens 1, 3, 4, 5, 9 e 10

Específicas de Linguagens

- Itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6

Específicas de Arte

- Itens 2, 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 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 de Trabalho proposto para a Unidade 2 contempla os seguintes aspectos:

- **Questão norteadora:** A arte pode tornar estranho o que é familiar?
- **Tema contemporâneo central:** Preservação do meio ambiente.
- **Outros temas:** Educação alimentar e nutricional, diversidade cultural e educação para o consumo.
- **Capítulo 3:** Apreciação e análise de um espetáculo teatral que dialoga com o público pelo estranhamento. Abordagem do Teatro do Absurdo por meio de uma montagem de um grupo de teatro brasileiro. Panorama histórico das vanguardas teatrais do século XX.
- **Capítulo 4:** Estudo da proposta de um artista alemão que produz obras de artes visuais. Por meio delas, o artista mostra que a criação humana pode se integrar à natureza.
- **Produto final:** Criação de documentário e de vídeoarte de forma coletiva.

Mulher aprecia a obra *A Symbolic Inscription of the Imaginary* [Uma inscrição simbólica do imaginário], do artista Nicholas Elias, em praia de Sydney, Austrália, 2009.



98 >

Expectativas de aprendizagem da unidade


- Apreciar e analisar manifestações artísticas nas linguagens do teatro e das artes visuais.
- Apreciar e analisar manifestações de outras linguagens artísticas.
- Comunicar aos colegas sua apreciação, explicando o sentido que atribuiu às obras.
- Valorizar os artistas e grupos que realizaram as obras apreciadas, conhecendo aspectos de sua poética e outros aspectos de seus trabalhos.
- Conhecer alguns conceitos e elementos constitutivos do teatro e das artes visuais.
- Explorar e experimentar atividades relacionadas ao teatro e às artes visuais.
- Mobilizar conhecimentos construídos ao longo da unidade para propor, por meio de uma criação artística, respostas ao problema apresentado pela questão norteadora do Projeto de Trabalho da unidade.

2

A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Em diversos momentos de nossa vida, surgem situações que nos causam estranhamento e que, ao mesmo tempo, nos fazem refletir sobre a “arte de viver”. Os artistas também vivem isso, além de usar o estranhamento como recurso de expressão em suas obras.

Nesta unidade, veremos como a arte pode nos fazer repensar a vida, seja a nossa, seja a dos outros.

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

- 1▶ Você acha que a arte pode nos causar surpresa? De que forma?
- 2▶ Na sua opinião, ao produzirmos ou apreciarmos obras de artes visuais ou teatrais, podemos nos distanciar da nossa realidade? Que efeitos esse distanciamento pode causar?
- 3▶ Será que, ao intervir artisticamente na natureza, conseguimos entendê-la melhor?

Habilidade da BNCC
(p. 98-99)

Artes integradas

Contextos e práticas

[EF69AR31]

O tema central desta unidade é o estranhamento e a relação com a vida e a natureza. Ao longo dos capítulos, os alunos conhecerão produções e obras de arte que causam estranhamento, discutirão o significado do termo e sua relação com a arte.

Ao observar a imagem com os alunos e conversar com eles sobre as questões apresentadas no **Livro do Estudante**, você pode acrescentar novas perguntas para ampliar a discussão, como: “De que maneira a arte pode surpreender? Pelo tema que aborda, pelo local ou contexto em que é apresentada? Pelos meios de produção utilizados? Por sua materialidade?”. Para ajudar a refletir a respeito dessas questões, busquem analisar também o que se espera de uma obra de arte: beleza, familiaridade? “Uma obra fora dos padrões pode ser considerada arte?”.

Proponha aos alunos um debate sobre os temas que serão estudados nesta unidade e avalie os conhecimentos prévios sobre o termo “estranhamento” em relação à arte e à intervenção na natureza, estimulando a curiosidade da turma para o que será analisado.

Ao introduzir os temas da unidade, exponha o que será estudado sem aprofundar os conceitos ou esgotar o assunto. Nesse momento, o importante é que os estudantes reflitam com base nos repertórios pessoais. Procure identificar as potencialidades e lacunas de aprendizagem antes de iniciar o trabalho com o conteúdo da unidade.

Nesse momento, iniciamos o desenvolvimento da habilidade EF69AR31, ao relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, para que os alunos possam verificar a diversidade de produções artísticas e seus mais variados temas, tendo em mente o projeto da unidade.

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. 100-101)

Artes visuais

Elementos da linguagem

(EF69AR04)

Materialidades

(EF69AR05)

Processos de criação

(EF69AR06)

Teatro

Processos de criação

(EF69AR29)

As duas experimentações propostas são disparadoras para que os alunos entrem em contato com algumas das questões relacionadas aos conteúdos por meio do fazer.

Do lógico ao ilógico!

Esta atividade propõe discutir o absurdo na linguagem teatral, sugerindo uma prática na qual os alunos serão desafiados a perceber a desconexão entre uma série de ações.

Para começar, leia e discuta o texto da atividade com a turma. Divida os alunos em grupos de até três integrantes. Peça a cada grupo que escolha três ações relacionadas, como se dividissem uma tarefa em três etapas. Por exemplo: beber água, lavar o copo, guardar o copo no armário. Aproveite o momento para conversar com os alunos sobre outras tarefas comuns no cotidiano, pois é importante que pensem além do exemplo do **Livro do Estudante**. Amplie para a prática de esportes, atividades na escola ou profissionais, tarefas como comprar pão, ir ao mercado, ir à farmácia ou, ainda, atividades domésticas e cotidianas como escovar os dentes, etc.

Se uma ação for muito simples, inexpressiva ou genérica, pode não gerar bons resultados para a experimentação. Lembre aos estudantes que, como indicado na proposta da atividade, a ideia é que as ações, depois de embaralhadas e reunidas novamente, apresentem o desafio de serem conectadas na ação cênica.

INTRODUÇÃO

Experimentação

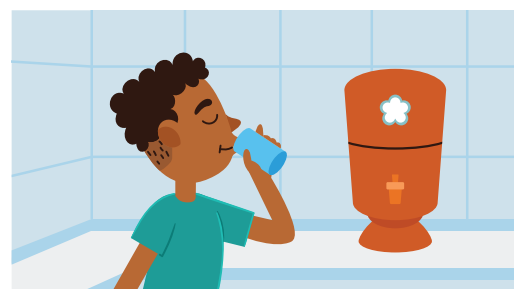
As pessoas podem expressar situações e ideias inusitadas e reagir a elas de diversas formas. Que tal participar agora de experimentações artísticas e explorar algumas dessas situações e ideias?

Antes de iniciar, planeje com o professor uma forma de registrar as experimentações, para que depois você possa guardar no **portfólio**. Você pode, por exemplo, tirar fotografias, produzir um vídeo, fazer um relato escrito do trabalho, entre outras possibilidades.

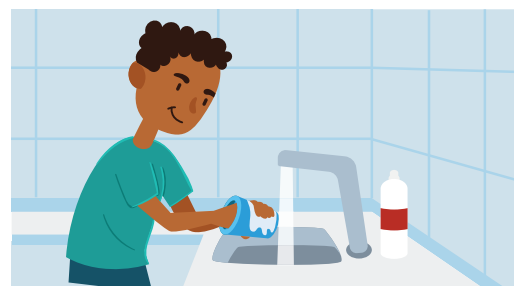
Do lógico ao ilógico!

Agora, a turma vai compor algumas cenas inusitadas com base em ações do dia a dia. Para isso, será necessário utilizar folhas de papel sulfite, lápis preto ou caneta para escrever e tesoura com pontas arredondadas.

- 1 Em grupos de até três integrantes, pensem em três ações cotidianas que costumamos realizar em sequência. Por exemplo: beber água, lavar o copo, guardar o copo no armário.
- 2 Ao decidirem, escrevam essas três ações em uma folha de papel sulfite. Depois, recortem o papel em três partes (cada uma com uma ação).
- 3 Entreguem os papéis ao professor que, em seguida, vai embaralhá-los e distribuir três ações aleatórias para cada grupo.
- 4 Depois de receberem os papéis, tentem encontrar uma forma lógica de realizar as três ações em sequência para compor uma cena, que deverá ser realizada pelos três integrantes simultaneamente. Para ajudar, vocês podem criar mais etapas entre as ações, deixando a cena mais completa. Pensem também em um final para a sequência absurda de ações.
- 5 Após decidirem como será composta a cena, ensaiem e apresentem para a turma.



Ilustrações: Aline Sentone/Arquivo da editora



100 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Solicite aos grupos que discutam a construção das cenas. Eles podem conversar acerca dos gestos, movimentos e expressões faciais envolvidos em cada ação e, assim, pensar como será o resultado cênico.

Ao realizarem essa atividade, os estudantes experimentam a gestualidade e as construções corporais de maneira imaginativa na improvisação teatral e, assim, desenvolvem a habilidade EF69AR29.

🗨️ Ao final, após todos os grupos apresentarem suas cenas, formem uma roda e conversem sobre a experiência.

- O que você achou da solução proposta pelo grupo para criar uma lógica entre as ações? Foi original? Criativa?
- Qual dos grupos realizou as ações mais inusitadas? Por quê? **Respostas pessoais.**

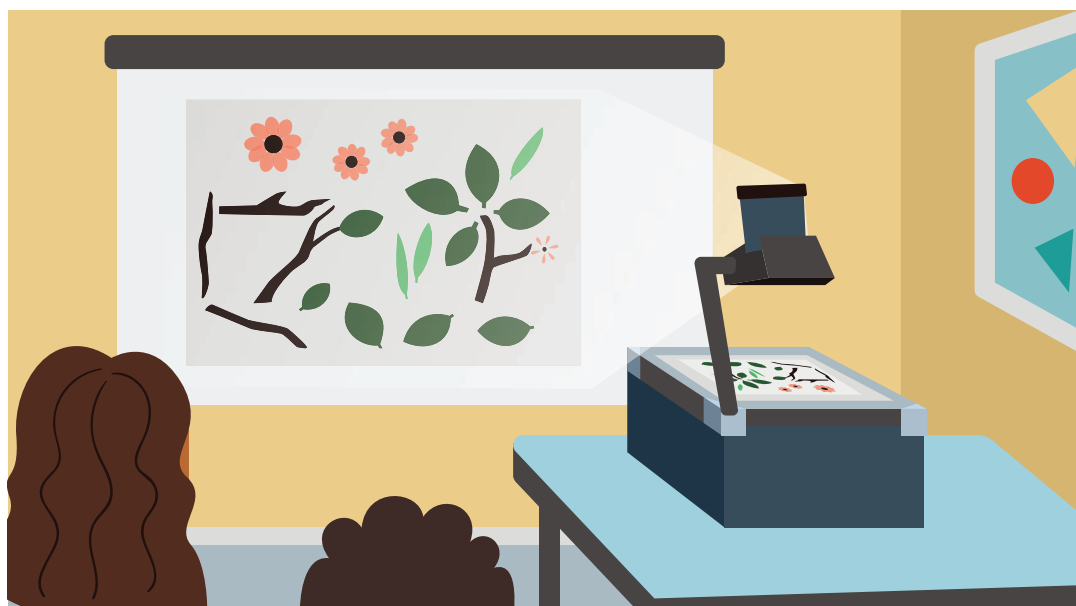
O que a natureza nos dá de presente?

Nesta atividade, vamos elaborar composições visuais utilizando materiais da natureza. Para isso, será necessário utilizar uma folha de plástico transparente tamanho A4, cola branca e um retroprojektor.

- 1👥 Em grupos de até cinco integrantes, sigam para uma área externa da escola ou do entorno e recolham pequenos galhos, folhas e flores caídas no chão.
- 2👉 Ao retornarem para a sala, avaliem, juntos, o que encontraram e pensem em uma composição visual usando esses materiais.
- 3👉 Após discutirem suas ideias, montem a composição visual que pensaram. Para isso, utilizem a folha de plástico transparente e a cola branca, em pequenas quantidades, para fixar os materiais na folha. Deixem secar.
- 4👉 Depois que as colagens secarem, o professor vai ligar o retroprojektor. Cada grupo vai colocar a sua colagem na superfície do retroprojektor para que a turma possa apreciar as imagens das colagens projetadas.

🗨️ Ao final da projeção, formem uma roda e conversem sobre a experiência.

- O que você achou da composição criada por seu grupo? Ela é harmoniosa? Ou contrastante?
- Quais sombras projetadas das colagens dos grupos foram mais surpreendentes? Por quê? **Respostas pessoais.**



INTRODUÇÃO < 101

O que a natureza nos dá de presente?

Nesta atividade, é importante que cada grupo investigue e reflita sobre a utilização dos materiais retirados da natureza que são usados em produções artísticas.

Providencie, previamente, um retroprojektor. Organize a coleta dos materiais. Os alunos podem buscar materiais em diferentes momentos e em locais diversos, como espaços dentro e fora da escola, jardins, praças e parques da cidade.

Peça aos alunos que tragam saquinhos de plástico ou de papel para recolherem os materiais. Explique a eles que a coleta em si pode ser considerada uma pesquisa, uma atividade investigativa. Se for possível, providencie algumas lupas e incentive a turma a observar o que foi coletado chamando a atenção para as texturas e os detalhes de cada material.

Oriente os alunos para que não façam uma coleta predatória, ou seja, para que não tirem ou arranquem flores e folhas ou cascas de árvores. Além desses materiais, os grupos podem coletar, por exemplo, pequenas pedras, punhados de terra de cores diferentes e sementes.

Após reunir material suficiente, solicite aos alunos que, antes de iniciar a atividade de colagem, separem e organizem o que foi coletado por categorias – folhas, pedras, cascas, sementes. A partir daí, devem classificar os grupos em subcategorias – por cor, tamanho, formato. Proponha também que os materiais sejam compartilhados para que todos possam ter mais opções ao elaborarem suas composições.

Com essa experimentação, os alunos analisam os elementos constitutivos das artes visuais desenvolvendo a habilidade EF69AR04 e se dedicam à colagem trabalhando a habilidade EF69AR05. Também desenvolvem processos de criação em artes visuais, de modo coletivo e colaborativo, trabalhando a habilidade EF69AR06.

**Habilidades da BNCC
(p. 102-103)****Artes visuais**Contextos e práticas
(EF69AR01)**Teatro**Contextos e práticas
(EF69AR25)**Artes integradas**Contextos e práticas
(EF69AR31)**A arte pode mostrar
o absurdo?**

Para o trabalho com este tópico, escolha dois alunos e peça a eles que leiam as falas dos personagens do trecho de *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, apresentado no **Livro do Estudante**. Eles devem ler e interpretar a cena. Solicite aos demais que acompanhem individualmente a leitura.

Oriente os estudantes a observar alguns elementos como a imitação da voz e a interpretação do texto. Pergunte aos alunos como eles acham que os personagens devem se comportar em uma situação como a retratada na cena e quais seriam as reações de cada um.

Se achar conveniente, organize os alunos em duplas para que explorem diversas maneiras de ler e de interpretar o texto. Converse com a turma sobre os sentimentos que a cena desperta e procure destacar como ela se relaciona ao contexto de absurdo que está implícito no diálogo. Explique que uma das características do Teatro do Absurdo é que os personagens agem como se o absurdo da situação fosse usual, aceitável. Ao realizarem essa atividade, os alunos identificam e analisam diferentes estilos cênicos, aprimorando a capacidade de apreciação da estética teatral desenvolvendo a habilidade EF69AR25. Além disso, relacionam as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, trabalhando a habilidade EF69AR31.

Reflexão

A arte pode mostrar o absurdo?

Leia a seguir um trecho do texto dramático de *Esperando Godot*, do irlandês Samuel Beckett (1906-1989). Depois, converse com o professor e os colegas.

Esperando Godot

[...]

Estragon: O que a gente faz agora?

Vladimir: Não sei.

Estragon: Vamos embora.

Vladimir: A gente não pode.

Estragon: Por quê?

Vladimir: Estamos esperando Godot.

Estragon: É mesmo.

Pausa.

Vladimir: Eles mudaram bastante.

Estragon: Quem?

Vladimir: Aqueles dois.

Estragon: É isso! Vamos praticar conversação.

Vladimir: Não é verdade que mudaram muito?

Estragon: Muito provável. Todos mudam. Só nós que nunca chegamos lá.

Vladimir: Provável? É certo como o dia. Você prestou atenção neles?

Estragon: Devo ter prestado. Mas não os conheço.

Vladimir: Conhece, é claro que conhece.

Estragon: Conheço nada.



Vladimir: Nós dois conhecemos, vá por mim. Você esquece tudo. *(Pausa)* A menos que não sejam os mesmos.

Estragon: Justo: por que não nos reconheceram?

Vladimir: Isso não quer dizer nada. Eu mesmo fiz que não os reconheci. Além disso, ninguém nunca nos reconhece.

[...]

BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

-  Que impressões as falas dos personagens lhe causaram? Quais reações elas revelam?
-  Que tipo de comportamento os personagens apresentam na situação do trecho lido? Você percebe algo absurdo? **Respostas pessoais.**

102 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?**A arte pode ser o meio para que um outro mundo aconteça?**

Promova a leitura do texto e converse com os alunos sobre um dos temas que serão trabalhados na unidade: a relação da arte com a natureza e o meio ambiente.

Ao apreciar as imagens das obras com os estudantes, incentive-os a investigar e a levantar hipóteses sobre como os artistas trabalham com os materiais que escolheram: “Eles os cortam, amassam, retalham, serram, queimam, pintam, lixam? Que tipo de interferência fazem?”.

Peça à turma que reflita sobre as questões apresentadas e busque respondê-las com base no texto e nas imagens. O objetivo não é desvendar ou descobrir exatamente como as obras foram feitas, mas pensar sobre essas produções com base em suas próprias experiências com arte, sobre os procedimentos e instrumentos que podem ser utilizados na construção tridimensional.

Organize grupos de quatro ou cinco alunos e oriente-os a observar e a discutir as características de cada uma das imagens apresentadas nesta seção. Peça que analisem as obras e procurem

A arte pode ser o meio para que um outro mundo aconteça?

Existem diversos artistas que buscam surpreender e encantar o público – muitas vezes com a participação de todos. O objetivo desses artistas é, por meio de suas obras, causar uma sensação de surpresa e sensibilizar o público, levando-o a refletir sobre o tema da obra, parando o tempo cotidiano e alterando o modo como as pessoas percebem um local ou situação costumeiros.

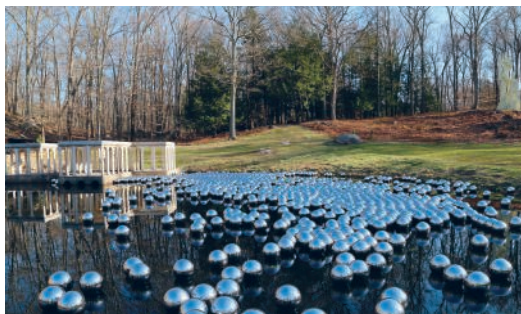
Em outras palavras, podemos dizer que as artes, como as teatrais e as visuais, podem ser excelentes meios para causar certo mal-estar e, ao mesmo tempo, levar a imaginação para muitos lugares e tempos, até mesmo os que não existem. A arte nos chama a atenção, nos envolve e nos encanta, permitindo que nosso pensamento caminhe por lugares muitas vezes compreendidos como impossíveis. Mas, nada é impossível para nós, pois temos a capacidade de imaginar e criar!

Observe as imagens a seguir.





Alain Bernegger/Acervo do fotógrafo e artista

Sculpture de neige [Escultura de neve], instalação do escultor e fotógrafo francês Alain Bernegger, Monte Ventor, Alpes franceses, 2010.



Yayoi Kusama/Contessa Museu Glass House, Nova Canaan, EUA.

Narcissus Garden [Jardim de Narciso], instalação da artista visual japonesa Yayoi Kusama (1929-), realizada nos Estados Unidos, 2016 [1 300 esferas flutuantes de aço à deriva em lago].

-  Como você acha que as obras retratadas foram criadas? Que tipo de interação foi feita na natureza?
-  Será que a arte pode alterar a percepção de uma situação ou lugar? Como isso seria possível? **Respostas pessoais.**



Fio da meada

Ao longo desta unidade, a pergunta que vai guiar nosso trabalho é **A arte pode tornar estranho o que é familiar?** Ela é o tema do projeto que desenvolveremos e estará sempre relacionada aos nossos estudos e pesquisas.

Vamos explorar aquilo que a arte pode expressar sobre nossa capacidade de gerar e sentir espanto e de promover mudanças. Para isso, no Capítulo 3, estudaremos a obra de um grupo de teatro e, no Capítulo 4, um artista que utiliza materiais da natureza para criar obras de artes visuais.

Ao final da unidade, estudaremos o trabalho de um artista que se propôs a mostrar como as pessoas são tão diferentes e ao mesmo tempo tão parecidas.

Agora, no Capítulo 3, nós vamos:

- apreciar obras de arte teatrais;
- conhecer a proposta e a poética de um grupo 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 nos fazer refletir sobre o estranhamento e as possibilidades da vida e de que maneira.

Fio da meada

Antes de realizar a leitura compartilhada do texto do boxe, sistematize o que foi visto, estudado, discutido e realizado nas duas experimentações que os alunos fizeram. Para entender os desdobramentos da pergunta norteadora da unidade, verifique o que eles pensam sobre o conceito de estranhamento aplicado à arte. É importante que, após trabalharem o conteúdo da Introdução, os alunos tenham a percepção de que o estranhamento pode fazer parte da arte.

Depois de discutirem e esclarecerem essas ideias, conduza a leitura compartilhada do texto do **Fio da Meada**, destacando o que será desenvolvido nos próximos dois capítulos.

Peça aos alunos que observem quais serão as linguagens artísticas abordadas e exponham o que sabem sobre elas. Descubra se eles conhecem obras ou manifestações artísticas que tratam dessas temáticas e que estejam ligadas a essas linguagens. Pergunte: “Quais são as características, os recursos e os materiais utilizados nessas produções?”; “Com esses recursos e obras podem causar estranhamento e provocar a reflexão?”

Atente para as colocações dos alunos e procure identificar o que já conhecem dos elementos das linguagens artísticas que serão trabalhadas na unidade.

- ▶ identificar os materiais escolhidos pelos artistas na composição de suas intervenções: “Que materiais são esses? De onde eles vêm? Como são utilizados?”. Pergunte também o que a obra representa, em que época foi realizada, quem é seu autor, quais foram as técnicas utilizadas pelo artista na realização da obra.

Para responder a essas perguntas, além das informações que estão no texto, os alunos podem recorrer a conhecimentos prévios de seus repertórios e fazer pesquisas na internet ou na biblioteca.

Após todos os grupos responderem às questões, reúna a turma e promova uma discussão sobre o papel da arte como instrumento de intervenção na natureza.

Ao refletirem sobre a relação da arte com a natureza, os estudantes começam a desenvolver a habilidade EF69AR01 pesquisando, apreciando e analisando formas distintas das artes visuais contemporâneas, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e a cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

Capítulo 3 Arte e estranhamento

Habilidades da BNCC
(p. 104-105)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Este capítulo tem como tema central o estudo do estranhamento causado por algumas obras de arte, em especial pela produção teatral. O objetivo desse recurso poético e artístico é causar incômodo no público diante de uma obra que torna visíveis os paradoxos e as contradições do cotidiano. Em geral, “naturalizamos” esses paradoxos e contradições e nos esquecemos deles. Ao mostrá-los em obras de arte, os artistas podem nos fazer refletir sobre nossas atitudes e ações e, conseqüentemente, nos transformar.

Para começar o estudo deste capítulo, verifique os conhecimentos prévios dos alunos e as experiências que eles já tiveram com o teatro. Pergunte à turma quem já foi ao teatro, a que tipo de peça já assistiram e o que acham dessa forma de expressão artística. Caso haja alunos que nunca assistiram a uma peça teatral, pergunte como imaginam ser essa experiência, com base no que já viram, leram ou ouviram falar a respeito. Proponha uma comparação entre teatro, filme cinematográfico e programas televisivos. Você pode questionar, por exemplo, se a presença física do ator e a proximidade com o palco são capazes de mudar a relação das pessoas com a história contada; se o teatro permite maior ou menor interação do público com a arte e se há algum modo de a plateia participar das peças.

Essa conversa é uma boa oportunidade para que você realize uma avaliação diagnóstica. Anote em seu diário de bordo pontos que precisam ser abordados, adaptados ou melhorados por você durante o estudo do capítulo, levando em conta o que percebeu e a diversidade de alunos na



Nelson Kato/Arquivo do fotógrafo

Cena do espetáculo teatral *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2016.

O teatro permite que nos reconheçamos em personagens e em acontecimentos que poderiam ter ocorrido com qualquer um de nós, não importa nossa origem. Ele pode mostrar, portanto, aquilo que é comum a todos os seres humanos. Por isso, com frequência, essa forma de arte pode causar certo incômodo no público, que, muitas vezes, preferiria não se enxergar em determinadas situações. Neste capítulo, estudaremos um dramaturgo que é reconhecido por suas peças instigantes, além de conhecer um espetáculo que utiliza o estranhamento como forma de atingir o público. Vamos começar?

104 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

► Para começar

- » Quando você pensa em diálogo, o que lhe vem à mente? Uma conversa lógica e objetiva ou sem sentido?
- » Você já ouviu alguma conversa que parecesse absurda? O que sentiu?

Respostas pessoais.

turma. Você pode observar, por exemplo, se os estudantes já se apropriaram de algum termo do teatro e o que trazem em seu repertório sobre essa linguagem.

Aproveite também para retomar o que foi estudado no volume do 6º ano acerca do teatro e da identificação que ele pode causar no público. Retome o conceito de catarse e compare-o ao de estranhamento. Os dois são úteis para a análise do teatro, entretanto apresentam pontos diversos: a catarse define que o teatro deve causar identificação para transformar o espectador. Já o

estranhamento define que uma peça de teatro, ou qualquer obra de arte, deve causar incômodo no público para transformá-lo.

Proponha que os alunos discutam as perguntas do box **Para começar**. Na primeira questão, é provável que os estudantes associem a ideia de diálogo a uma conversa lógica e com sentido. Para refletirem sobre a segunda questão, que fala sobre conversa absurda, você pode retomar o trecho da peça *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, visto na Introdução desta unidade.

1 A arte do grupo Garagem 21

Observe, nas imagens a seguir, mais algumas cenas do espetáculo teatral *Esperando Godot*, na **montagem** do grupo Garagem 21, que estreou em 2016. O texto original da peça, publicado pela primeira vez em 1952, foi escrito em 1949 por Samuel Beckett, um dos principais dramaturgos do século XX.

Em teatro, o termo **montagem** relaciona-se ao processo de criação e de produção de uma encenação.



► Cena do espetáculo teatral *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2017.



◀ Cena do espetáculo teatral *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2016.

Primeiras impressões de *Esperando Godot*

Depois de observar as imagens, reflita sobre as questões a seguir e compartilhe suas impressões com o professor e os colegas.

- 1▶ Que elementos do cenário mais lhe chamaram a atenção? Por quê?
- 2▶ Você acha que a peça se passa em um tempo ou em um lugar específicos? Consegue identificá-los?
- 3▶ Esses personagens parecem reais ou fictícios? E o cenário?
- 4▶ Como é o figurino usado pelos atores? A que tipo de pessoas ele remete?

Respostas pessoais.

Arte e estranhamento • CAPÍTULO 3 < 105

1 A arte do grupo Garagem 21

Antes de iniciar o estudo do grupo Garagem 21 e Samuel Beckett, pergunte aos alunos se eles conhecem um autor ou dramaturgo importante da história do teatro. Verifique se já assistiram a filmes inspirados em peças teatrais, se gostaram desses filmes, de que assuntos eles tratavam, etc.

Primeiras impressões de *Esperando Godot*

Observe com os alunos as imagens do espetáculo teatral *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21. Para fazer o levantamento

das primeiras impressões sobre a peça, você pode propor aos estudantes que se organizem em pequenos grupos para conversar sobre as perguntas. Aceite todos os tipos de resposta e permita que os grupos discutam livremente.

Para a pergunta 3, os alunos podem perceber que os personagens parecem reais, mas o cenário expressa uma atmosfera de sonho. Na questão 4, a turma pode notar que o figurino usado pelos atores é totalmente preto, composto de calças compridas e casacos de mangas longas. Talvez também observem detalhes

como o uso de chapéus-coco e luvas que não cobrem os dedos.

Estabeleça um tempo para que todos debatam as questões. Ao final, promova uma atividade de sistematização na qual um aluno de cada grupo escolha uma pergunta para comentar o que discutiram sobre ela. Dessa forma, os grupos podem verificar se as leituras dos colegas foram semelhantes ou diferentes e, assim, acrescentar novas observações para enriquecer as reflexões.

Você pode anotar na lousa uma síntese das respostas dos estudantes e pedir à turma que tome nota. Assim, no decorrer do estudo deste capítulo, os alunos terão como confirmar ou não suas impressões.

Nesta dupla de páginas, iniciamos o trabalho com a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar o trabalho do grupo Garagem 21 e de Samuel Beckett, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. Além disso, por meio das reflexões propostas aqui, começamos a desenvolver a habilidade EF69AR25, identificando e analisando o estilo cênico desse grupo teatral e aprimorando a capacidade de apreciação da estética do teatro.

Habilidades da BNCC
(p. 106-111)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)
Elementos da linguagem
(EF69AR26)

Você pode iniciar a abordagem desta seção propondo questões disparadoras para a leitura do texto e a análise da peça *Esperando Godot*. Comece a conversa contextualizando a criação da obra, perguntando: “O que aconteceu durante a primeira metade do século XX que mudou a história da humanidade?”; “De que modo as duas Grandes Guerras mundiais afetam as pessoas do mundo todo até hoje?”.

Leia de forma compartilhada o texto da página 106 e, se necessário, peça aos alunos que retomem o que já estudaram em História sobre as duas grandes guerras, em especial sobre a bomba atômica. Pergunte: “O que a bomba atômica causou nas pessoas em geral? Ela mudou o modo como entendemos a vida na Terra? Por quê?”.

Para mais informações sobre a Segunda Guerra, leia o texto a seguir.

Texto complementar

Segunda Guerra

Há 63 anos, em 8 de maio de 1945, a Alemanha assinava novamente a rendição incondicional. Foi na mesma Versalhes, na mesma Floresta de Compiègne. E no mesmo vagão que está lá até hoje, histórico, e que serviu para outros acontecimentos menores.

Esse 8 de maio de 1945 aconteceu com uma injustiça divina. O presidente Roosevelt, que construiu a vitória junto com Churchill e Stalin, morreria poucos dias antes, em 23 de abril. No seu lugar, sentou o mediocríssimo vice, Truman, que representou então os Estados Unidos.

Na Primeira Guerra Mundial os EUA não participaram de

2 Mais perto de *Esperando Godot*

A peça *Esperando Godot*, considerada um dos maiores clássicos da história do teatro, trata de questões da existência humana, como a vida e a morte. Não por acaso, foi escrita por Samuel Beckett alguns anos após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período em que o mundo ainda sofria os efeitos desse conflito.

A Segunda Guerra Mundial foi um conflito militar global que envolveu diversas nações do mundo organizadas em duas alianças militares opostas: os Aliados e o Eixo. Foi a guerra mais violenta da história da humanidade, resultando em aproximadamente 60 milhões de mortes.

Um dos piores frutos da Segunda Guerra Mundial foi a bomba atômica, lançada em agosto de 1945 pelos Estados Unidos em Hiroshima e Nagasaki, no Japão. A possibilidade de uma bomba tão devastadora, que até poderia acabar com a vida humana no planeta, marcou o final dessa guerra sangrenta.

Outra consequência da Segunda Guerra Mundial foi a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, e que existe até hoje. Para participar da ONU, os países-membros devem assinar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, também criada em 1948, que visa coibir qualquer tipo de ação que questione ou destitua os direitos fundamentais de toda e qualquer pessoa do planeta Terra.



Explosão da bomba atômica em Hiroshima, Japão, 1945.

Keystone/MPPI/Getty Images

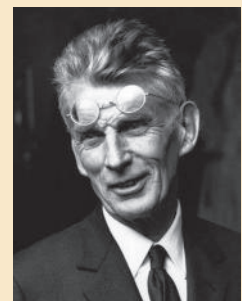
+ Saiba mais

Samuel Beckett nasceu em 1906, na cidade de Dublin, capital da Irlanda. Graduiu-se em Literatura Moderna em 1927 e, no ano seguinte, mudou-se para Paris, na França. Lá, conheceu James Joyce (1882-1941), outro importante escritor irlandês que influenciou fortemente sua obra a partir de então.

Depois da eclosão da Segunda Guerra Mundial, na ocasião da invasão de Paris pelo exército nazista, em 1941, vinculou-se à Resistência Francesa, movimento de reação à investida alemã, o qual abandonou em 1942, quando foi obrigado a fugir da França.

A obra de Beckett faz uma intensa crítica à vida moderna, considerada por ele cheia de incoerências e de hipocrisias. Entre 1951 e 1953, escreveu uma trilogia de livros sobre a solidão do homem: *Molloy*, *Malone meurt* [Malone morre] e *L'innommable* [O inominável]. Outro assunto que o interessou foi o absurdo em que, muitas vezes, a vida se insere. Suas peças teatrais, como *Eleutheria*, *Esperando Godot*, *Fim de partida*, entre outras, causam desconforto e fazem pensar.

Além de literatura e peças teatrais, Beckett escreveu roteiros cinematográficos, programas de rádio, poemas, entre outros gêneros. O autor recebeu o Nobel de Literatura em 1969. Faleceu em 1989, aos 83 anos, em Paris, na França.



O escritor irlandês Samuel Beckett.

Reg Lancaster/Getty Images

106 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

coisa alguma, a não ser mandarem 15 mil homens. E em 1917, a pedido de Clemenceau (primeiro-ministro da França), enviaram indispensável suprimento de petróleo. Na Segunda Guerra a participação dos EUA foi total, a partir do 7 de dezembro de 1941, quando foram atacados pelo Japão. De “isolacionistas”, os americanos passaram a grandes participantes.

O princípio do fim

A derrota da Alemanha, Japão e Itália se inscreve na mais heroi-

ca de todas as batalhas, a de Stalingrado. Durante meses e meses, se lutava de casa em casa, com o fim do chamado invencível Exército de Hitler. E a vitória se consumaria com a abertura do que se chamou de “Segunda Frente”, a contribuição inesquecível dos EUA. Aparentemente comandada pelo mediocríssimo Eisenhower, mas na verdade dirigida minuto a minuto pela competência do general Marshall. Que ganhou a guerra e depois liquidaria a União Soviética com o plano que leva o seu nome.

No enredo de *Esperando Godot*, os personagens Vladimir e Estragon, ou simplesmente Didi e Gogô, esperam debaixo de uma árvore por um homem chamado Godot. Durante essa espera, os dois conversam e acabam tratando dos diferentes conflitos e angústias que permeiam sua existência, como qual é o seu papel no mundo e qual é o sentido da vida.

No **primeiro ato**, outros dois personagens, Pozzo e Lucky, passam por Vladimir e Estragon. Pozzo diz ser dono das terras em que eles estão e Lucky, que faz o maior monólogo da peça, está preso por uma coleira, como um animal, além de carregar uma mala que não solta em nenhum instante. O último personagem a aparecer é um menino que traz informações sobre o senhor Godot, anunciando que ele não viria naquele dia, talvez só no outro.

No **segundo ato**, a narrativa se repete, mas a árvore sob a qual Vladimir e Estragon esperam ganha algumas folhas. Pozzo e Lucky aparecem de repente, mas, dessa vez, Pozzo está cego e Lucky está mudo. Depois que eles partem, aparece o menino anunciando que, mais uma vez, Godot não viria, talvez no dia seguinte.

Os dois atos terminam da mesma forma:


Estragon: Então, vamos embora?

Vladimir: Vamos lá.

Não se mexem.

Cortina.

BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

-  Para você, o que pode fazer as pessoas não saírem de uma situação, mesmo que ela pareça ilógica ou incoerente? **Resposta pessoal.**

Bob Sousa/Acevio do fotógrafo



Didi e Gogô dialogam enquanto esperam o senhor Godot. Cena de *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2016.

Arte e estranhamento • CAPÍTULO 3 < 107

Antes de continuar a leitura de forma compartilhada, pergunte sobre a importância do teatro na vida das pessoas: “O teatro permite reflexões do público sobre a arte e a realidade?; “O teatro – as cenas, as situações os cenários, os personagens, os figurinos – precisa representar ou imitar a realidade?; “Uma peça de teatro, ou uma obra de arte em geral, deve sempre agradar, ser confortável? Ou ela pode provocar, causar estranhamento? Como reagir diante desse tipo de obra de arte?”.

Promova também a observação da imagem da cena do espetáculo. Peça aos alunos que a olhem e comentem o que ela mostra, o que os atores estão fazendo e opinem sobre como o teatro é feito. Pergunte: “Quais são os profissionais envolvidos na realização de uma peça?; “Que importância eles têm para que uma peça prenda a atenção do espectador?”.

Sugestão de podcast

Para conhecer mais da obra de Samuel Beckett, ouça o *podcast* sobre o seu trabalho no *site* Nexo, com Claudia Maria de Vasconcelos, que realizou sua pesquisa de pós-doutorado sobre o escritor; Lívia Bueloni Gonçalves, professora e doutora pela Universidade de São Paulo e Fábio de Souza Andrade, professor e doutor em teoria literária. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/podcast/2017/05/13/Como-come%C3%A7ar-a-ler-Samuel-Beckett-e-seu-teatro-do-absurdo>>. Acesso em: 31 out. 2018.

Conhecendo mais a peça teatral *Esperando Godot* e o trabalho do grupo Garagem 21, os estudantes dão continuidade ao trabalho com a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar o trabalho de Beckett e do grupo, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. Além disso, a partir das reflexões propostas aqui, desenvolvemos a habilidade EF69AR25, identificando e analisando o estilo cênico desse grupo teatral e aprimorando a capacidade de do estudante de apreciação da estética do teatro.

Em Potsdam, Churchill e Roosevelt já haviam decidido que a União Soviética teria direito a um pedaço de Berlim, que mais tarde se chamaria de Berlim Oriental. Apesar disso, as três potências emprenderiam uma corrida avassaladora sobre Berlim, o grande preço da vitória.

Pela direita ia o marechal Jukov (soviético), pelo centro o marechal Montgomery (Inglaterra), pela esquerda, o general Patton (americano) e já reabilitado. Geograficamente a posição dos 3 era essa, em-

bora ideologicamente fosse exatamente o contrário. De longe, sem direito a nada, o general De Latre de Tassigny (França), Churchill tinha desprezo por De Gaulle.

PS – Acabada a guerra selvagem, começava o que se chamou de “Guerra Fria”. Fascinante, combate sem tiros, apenas com espíões, que geralmente serviam aos dois lados.

FERNANDES, Helio. *As duas guerras mundiais*. Disponível em: <<http://www.pitoresco.com/historia/republ08a.htm>>. Acesso em: 31 out. 2018.

Ao observar imagens que registram produções de artes cênicas, é importante usar estratégias diferentes daquelas utilizadas na apreciação de imagens de artes visuais. Por exemplo, para observar as imagens das cenas do espetáculo *Esperando Godot* com os alunos, dê atenção aos elementos cênicos e expressivos, como gestos, expressões faciais, cenários, figurinos, adereços e objetos de cena. Motive os estudantes a perceber como cada um desses elementos colabora para a variedade e a riqueza do trabalho de produção teatral e para a diversidade de gêneros cênicos.

Pergunte: “Observando as imagens, que tipo de personagens traz essa peça?”; “São personagens calmos, equilibrados, ‘normais’ ou aparentam nervosismo?”; “De que modo o figurino e a maquiagem usados pelos atores ajudam nessa interpretação?”; “As cores da iluminação do cenário causam alguma sensação em você? Qual?”; “Que tipo de trilha sonora você acha que tem a ver com as cenas retratadas?”.

Destaque as características e a poética do trabalho realizado pelo grupo Garagem 21. Ressalte a relevância da escolha de um texto clássico de Beckett, que foi escrito para nos fazer refletir sobre quem somos e como estamos vivendo, principalmente em um contexto de pós-guerra.

Para conhecer mais do trabalho de Beckett, leia um trecho do artigo de Maristela Girola, que aborda o aparente “sem sentido” do Teatro do Absurdo.

Texto complementar

O humano desumanizado num mundo sem sentido: Samuel Beckett e o herói absurdo

[...]

O argumento da peça pode ser facilmente sintetizado, uma vez que não há propriamente um enredo, mas uma ação estática: a espera. Em lugar indefinido, uma estrada no campo, com uma árvore, à noite, dois amigos se encontram: Estragon e Vladimir. A primeira frase dita na peça, por Estragon, já indica a



Nelson Kato/Arquivo do fotógrafo

Pozzo e Lucky aparecem de repente. Cena de *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2016.



Nelson Kato/Arquivo do fotógrafo

O menino chega dando notícias sobre o senhor Godot. Cena de *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2016.

Os diálogos de *Esperando Godot* são muito diferentes dos que havia nas peças de teatro até então. Em vez de construir sentidos lógicos para a ação e para os personagens, as falas confundem o público e geram inquietação. Em nenhum momento é possível saber exatamente o espaço e o tempo em que a peça se passa ou qual é a história anterior dos personagens, cujas ações parecem não ter sentido. Em nenhum momento sabemos quem são Didi e Gogô e muito menos quem é o senhor Godot.

108 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

inutilidade da presença deles naquele lugar: “nada a fazer” (rien à faire). Eles lá se encontram para esperar um sujeito de nome Godot. Nada é esclarecido a respeito de quem é Godot ou o que eles desejam dele. Os dois iniciam um diálogo trivial que só será interrompido pela entrada de Pozzo e Lucky. O aparecimento destes assusta os amigos, ainda mais pelo modo como os dois surgem: Pozzo puxa uma corda cuja outra ponta está amarrada ao pescoço de Lucky. Lucky, por sua vez, carrega uma pesada mala que não larga um só instante. Entende-se pela situação que Pozzo é o patrão e Lucky, seu criado. Os quatro trocam palavras, cada um com seu drama

pessoal, até que Pozzo e Lucky saem. Em seguida, entra um garoto para anunciar que quem eles estão esperando – Godot – não viria hoje, talvez amanhã. É o fim do primeiro ato.

O segundo ato é a cópia fiel do primeiro. O próprio Beckett explicava a necessidade dos dois atos, uma vez que um só deixaria no espectador a vaga esperança da vinda de Godot, no dia seguinte. O segundo ato destrói essa esperança. O cenário é o mesmo, menos a árvore que está um pouco diferente, com algumas folhas. Estragon e Vladimir voltam para esperar Godot, que talvez apareça nesse

Leia, a seguir, mais um trecho da peça.

[...]

Estragon: (*ansioso*) E a gente?

Vladimir: Como?

Estragon: Eu disse: e a gente?

Vladimir: Não entendo.

Estragon: Qual o nosso papel nisso tudo?

Vladimir: Papel?

Estragon: Não se apresse.

Vladimir: Qual é o nosso papel? O de suplicantes.

Estragon: É tão ruim assim?

Vladimir: O senhor tem mais alguma exigência a fazer?

Estragon: E os nossos direitos? Evaporaram?

Riso de Vladimir, abruptamente abortado, como antes. Mesma rotina, menos o sorriso.

Vladimir: Você me faria rir, se não fosse proibido.

Estragon: Nós os perdemos?

Vladimir: (*nitidamente*) Acabamos com eles.

Silêncio. Permanecem imóveis, braços pendentes, cabeças caídas, joelhos arqueados.

Estragon: (*com fraqueza*) Não estamos amarrados? (*Pausa*) Estamos?

Vladimir: (*levantando a mão*) Escute!

Escutam, grotescamente estáticos.

Estragon: Não estou ouvindo nada.

Vladimir: Psss! (*Escutam. Estragon perde o equilíbrio, quase cai. Agarra o braço de Vladimir, que balança. Escutam, encostados um ao outro, olhos nos olhos*) Nem eu.

Suspiros de alívio. Distensão. Separam-se.

Estragon: Você me assustou.


Vladimir: Pensei que fosse ele.

Estragon: Quem?

Vladimir: Godot.

[...]

BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

-  O que você concluiu sobre esse diálogo? Mesmo que aparentemente ele não tenha sentido, você conseguiu captar alguma mensagem no texto? Qual?

Respostas pessoais.

A montagem do grupo Garagem 21, de São Paulo, começou a ser criada em 2014 e estreou em 2016, com direção de César Ribeiro. O espetáculo apresenta uma atmosfera de pesadelo mesclada a elementos da **cultura pop**, como os das histórias em quadrinhos japonesas (mangás) e os dos desenhos animados.

Como você já viu, a **cultura pop** pode ser definida como a cultura típica da indústria cultural e da mídia, com produtos e manifestações culturais próprios, como telenovelas, programas de TV, histórias em quadrinhos, desenhos animados, filmes, etc. Ela caracteriza-se por ser global, pois faz parte da cultura de vários países.

Arte e estranhamento • CAPÍTULO 3 < 109

O que há de trágico nessa redução da esperança à sua real fatuidade é o reconhecimento de sua indispensabilidade para a inexistente salvação. [...]

GIROLA, Maristela Kirst de Lima. O humano desumanizado num mundo sem sentido: Samuel Beckett e o herói absurdo. In: *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 33, n. 1, p. 55-61, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/download/6485/6485>. Acesso em: 20 out. 2018.

Desenvolva a leitura do trecho da peça apresentado no **Livro do Estudante**. A partir da análise desse texto, introduza uma discussão sobre a produção textual voltada para o teatro. Você pode iniciar a conversa com perguntas como: “Em sua opinião, existe uma forma de escrita específica para as peças teatrais?”; “Quais os principais elementos do texto teatral?”; “O que deve se destacar na produção de um texto para teatro?”; “Qual a diferença entre a dramaturgia e outros gêneros literários, como o conto, o romance, etc.? ”.

Além disso, dialogue sobre o conteúdo que foi lido pelos alunos. Pergunte: “O diálogo entre os personagens causa algum tipo de sensação? Qual?”; “O diálogo permite que os personagens se apresentem formalmente? Ou nos faz ficar mais confusos sobre quem são eles?”; “Por que o autor utilizou esse tipo de diálogo, na sua opinião?”.

Conhecendo mais a peça teatral *Esperando Godot* e o trabalho do grupo Garagem 21, os estudantes dão continuidade ao trabalho com a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar o trabalho de Beckett e do grupo Garagem 21, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. Além disso, a partir das reflexões propostas aqui, desenvolvemos a habilidade EF69AR25, identificando e analisando o estilo cênico desse grupo teatral e aprimorando a capacidade do estudante de apreciação da estética do teatro.

dia. Iniciamos outro diálogo trivial, interrompido outra vez pela chegada de Pozzo e Lucky. Só que, inexplicavelmente, Pozzo está cego e Lucky, mudo. Dialogam. Após a partida destes, aparece um garoto anunciando que Godot não viria hoje, talvez amanhã. Estragon e Vladimir pensam em se enforcar na árvore, mas desistem ante a impossibilidade de o ato ser simultâneo.

O enredo pode ser facilmente resumido, mas as leituras, interpretações e inquietações suscitadas pela obra parecem inesgotáveis. [...]

O niilismo beckettiano revela-se nas personagens. Estragon e Vladimir esperam pela revelação do sentido de suas vidas na vin-

da de Godot. Falam unicamente para passar o tempo, que é o único objetivo real. A atitude passiva das personagens nega a utilidade de todo agir. Tudo se condiciona à vinda de Godot e, por isso, tudo está contido na esperança dessa vinda. A essência da esperança é estabelecer a fé num resultado final, num sentido definitivo e exitoso da condição humana, é a transcendência divina o princípio que a anima. Beckett nega-lhe os resultados e ri da sua inutilidade. A imagem dos dois vagabundos mostra a esperança como a única força capaz de mantê-los nessa existência contingente, mas essa esperança é pura ilusão, absolutamente inútil, porque Godot jamais virá.

Promova a leitura das imagens desta página dando atenção ao cenário e à iluminação. Saliente que os cenários são estruturas que também envolvem conhecimentos técnicos e arquitetônicos. Relembre com os alunos que, desde o início da história do teatro, os cenários são um elemento importante, que ajuda a caracterizar o enredo.

Sugestão de leitura complementar

RAMOS, Talitha. **Deseñhos que revolucionaram a cena teatral.** In: *Vitruvius – Arqutextos*. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqutextos/15.180/5548>>. Acesso em: 20 out. 2018.

Para conhecer melhor a história da cenografia, leia esse artigo publicado no site *Vitruvius*.

Reprodução/<<https://vimeo.com/195548909>>



Cenas do espetáculo teatral *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2016.

Garagem 21/Arquivo do cedente

O cenário da peça é composto apenas de uma árvore. Quando ela floresce, no segundo ato, em vez de flores, o grupo optou por usar latinhas de alumínio amassadas. O trabalho de iluminação, um dos pontos fortes do espetáculo, cria efeitos interessantes por meio do uso de cores, além de reforçar o clima onírico.

► **onírico**: que tem caráter de sonho ou se relaciona à natureza dos sonhos.

A construção vocal e corporal dos personagens beira uma caricatura e busca causar certo nervosismo no público. Por isso, os movimentos dos atores são marcados e exagerados e eles falam em um tom monótono, muitas vezes com palavras e falas gritadas, características do Teatro do Absurdo. Os momentos de silêncio são muito longos, aumentando a sensação de angústia.

A **caricatura** é um tipo de produção visual que busca reforçar e destacar, geralmente de forma exagerada, aspectos de uma pessoa ou personagem.

110 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Material Digital

A **Sequência Didática 1 “Cenografias do imaginário”**, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.



O figurino e a maquiagem contribuem para a sensação de desconforto que a peça procura gerar no público. São utilizados adereços como perucas, luvas e correntes. A maquiagem borrada e exagerada remete a personagens de desenho animado e da cultura *pop*.



Bob Sousa/Arquivo do fotógrafo



Bob Sousa/Arquivo do fotógrafo

▶ Personagens caracterizados em cenas do espetáculo teatral *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2016.

A trilha sonora traz canções de artistas como Kate Bush (1958-) e de bandas como The Trashmen e The White Stripes, produtos da cultura da mídia de diferentes épocas. As músicas são tocadas em um volume bastante alto, a fim de causar incômodo no público.

A montagem do grupo Garagem 21 busca dialogar com a intenção de Samuel Beckett, que afirmava que o problema dos seres humanos não é que vamos morrer, mas que ainda não nascemos. Por isso, para o autor, é preciso criar uma nova organização a partir do caos, pois a pretensa ordem que nos orienta hoje não funciona mais.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- Tendo em mente que Beckett viveu a Segunda Guerra Mundial, o que você pensa da sua afirmação sobre o problema dos seres humanos?
- Você considera que o que aconteceu naquela época pode se repetir? Por quê?
- O que acontece conosco, hoje? **Respostas pessoais.**

Mundo virtual

Visite o canal do grupo Garagem 21 em um site de compartilhamento de vídeos e assista a cenas da peça. Disponível em: <<https://vimeo.com/212951831>>. Acesso em: 21 set. 2018.

Ao promover a leitura das imagens do espetáculo, atente para o figurino, a maquiagem e a caracterização dos personagens, além das expressões e da gestualidade dos atores. Estimule uma conversa na qual todos levantem hipóteses sobre as ações que se desenvolvem nas fotos e compartilhem opiniões.

Converse com os estudantes sobre a importância da maquiagem e do figurino nos espetáculos das artes cênicas, retomando o que já estudaram sobre esses elementos do teatro. Em muitos espetáculos, mesmo os contemporâneos, a inspiração para figurinistas, cenógrafos, maquiadores e confeccionadores de adereços continua sendo a tradicional *commedia dell'arte* italiana. Também é comum buscar inspiração nas artes circenses e nos espetáculos mambembes.

Relembre com os alunos que a maquiagem e o figurino ajudam a caracterizar os personagens e dão indícios da personalidade de cada um deles. Comente também que, por meio do trabalho corporal do ator, é possível perceber ideias, sentimentos e experiências de vida transmitidas em uma peça teatral. Se achar conveniente, pesquise com a turma montagens teatrais na internet.

Conhecendo mais a peça teatral *Esperando Godot* e o trabalho do grupo Garagem 21, os estudantes dão continuidade ao trabalho com a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar o trabalho de Beckett e do grupo Garagem 21, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. Além disso, a partir das reflexões propostas aqui, desenvolvemos a habilidade EF69AR25, identificando e analisando o estilo cênico desse grupo teatral e aprimorando a capacidade do estudante de apreciação da estética do teatro. Também trabalhamos a habilidade EF69AR26, ao explorar os elementos cênicos presentes na peça apresentada, como o figurino, o cenário, a iluminação e a sonoplastia, reconhecendo suas funções no contexto da peça, bem como seus vocabulários.

Habilidades da BNCC
(p. 112-121)

Artes Visuais

Contextos e práticas
(EF69AR02)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

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

O estranhamento

Para introduzir o tema do estranhamento, é preciso dialogar sobre a função da arte, ou por que os artistas fazem arte. Assim, antes da leitura compartilhada do texto destas páginas, pergunte: “Para vocês, por que os artistas fazem arte?”, “Por que autores, atores, cenógrafos, figurinistas e outros profissionais criam e divulgam suas peças?”, “Qual é o papel da arte?”, “Qual é o papel da arte em sua vida? E do teatro?”.

Então, converse com os alunos sobre as transformações que ocorreram na arte a partir do final do século XIX e início do século XX. Destaque especialmente a mudança nos valores ligados à beleza e à aceitação de obras de arte que mostram aquilo que, até aquele momento, era considerado feio ou desagradável. Fale, também, sobre a constatação de que os artistas não precisam retratar a realidade de forma mimética, ou seja, copiando fielmente aquilo que consideramos real ou “normal”.

Foi no começo do século XX que o poeta russo Viktor Chklovski (1893-1984) cunhou o termo “estranhamento” a fim de definir o efeito de distanciamento do cotidiano que pode ser proporcionado pela poesia e pelas obras de arte. Para ele, a arte é tendenciosa na medida em que o artista expressa uma proposição intelectual em suas produções. Ou seja, para Chklovski, a função da arte deve ser apresentar a experiência do real em uma nova e estranha forma, rerepresentando o mundo conhecido e familiar, tornando-o estranho aos olhos do público.

Ao observar com os estudantes as obras *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, e *Mona*

3 Por dentro do teatro

O estranhamento

Qual é a função da arte? Essa pergunta sempre fez parte das questões filosóficas ao longo do tempo. Para o filósofo grego Platão (428 a.C.-347 a.C.), a função da arte é imitar a realidade ou aquilo que conseguimos ver, ouvir e tocar, rerepresentando-a ao público de forma poética e enriquecendo, assim, o mundo e as pessoas.

A essa forma de entender a função da arte, Platão deu o nome de *mimesis*. Esse conceito foi utilizado por outros filósofos, como Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), que criou o conceito de *catarse*. Segundo ele, quando nos sensibilizamos com os personagens de uma peça teatral, por exemplo, conseguimos identificar e lidar com os nossos sentimentos e, assim, ficamos purificados ou renovados. Dessa forma, o conceito de *catarse* só tem sentido se entendemos que a arte tem a função de tornar o mundo melhor por meio da imitação da realidade.

O conceito de *mimesis* também é encontrado em pensadores do Renascimento, como Giorgio Vasari (1511-1573). Ele afirmou que, mais que imitar a realidade, a arte tem a função de mostrar o ideal de **beleza** para os seres humanos. Por isso, a arte renascentista mostra o **ideal de beleza humana**, como podemos observar na obra *Mona Lisa*, do italiano Leonardo da Vinci (1452-1519), com suas formas proporcionais e harmoniosas.



Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França.

► *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, 1503 (óleo sobre tela, 77 cm x 53 cm).

112 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Lisa, de Fernando Botero, conversem sobre as diferenças entre a arte visual renascentista e a contemporânea. Comente que a arte renascentista pode ser entendida como a busca da beleza ideal, por caminhos definidos e estabelecidos desde a Antiguidade. Assim, recursos como a proporção ideal, a perspectiva e o *sfumato* visavam representar a realidade “como nossos olhos veem”. Entretanto, ressalte que essa busca pela representação idealista, mas que buscava imitar a realidade, fez surgir um ideal de beleza muitas vezes difícil de alcançar, baseado em técnicas milenares e regras muito rígidas. Para ilustrar essas ideias, você

também pode falar sobre as peças gregas, em especial as tragédias, que contavam a história de semideuses e heróis idealizados e perfeitos.

Já a arte contemporânea procura outras possibilidades e, portanto, não usa os mesmos critérios do Renascimento, que só foram postos à prova no final do século XIX. Nessa época, os ideais de beleza da cultura greco-romana-judaico-cristã foram postos em questão, principalmente por conta do advento da fotografia. Com a criação do conceito de estranhamento, Chklovski, mesmo

Em 1917, entretanto, no texto “A arte como processo”, o poeta russo Viktor Chklovski (1893–1984) questiona o conceito de *mimesis* utilizado na tradição filosófica ocidental. Para ele, a função da arte é produzir **estranhamento** (*ostraniene*), ou um efeito de distanciamento do cotidiano e do modo corriqueiro de apreensão do mundo e da própria arte. Um artista só produz estranhamento em suas obras na medida em que expressa uma ideia ou um pensamento por meio delas.

Fine Art Images/Album/Photorena



Para Chklovski, é preciso valorizar igualmente o belo e o feio e o certo e o errado e deixá-los ganhar seu lugar na arte e no mundo. Dessa forma, conviveremos melhor com a desarmonia e com a imperfeição. Consequentemente, o contato com a arte nos permitiria entrar em uma dimensão nova, só visível pelo olhar estético ou artístico. Observe ao lado a *Mona Lisa* do artista colombiano Fernando Botero (1932–), uma **releitura** da pintura de Leonardo da Vinci.

► *Mona Lisa*, de Fernando Botero, 1978 (óleo sobre tela, 183 cm x 166 cm).

A **releitura** é uma técnica artística que busca se apropriar de uma obra de arte, modificando intencionalmente algumas de suas características. Uma releitura pode ser feita com base na técnica, no tema ou na ideia de um artista.

-  Em sua opinião, por que Botero pintou a *Mona Lisa* com formas arredondadas? **Resposta pessoal.**

Para Chklovski, a finalidade da arte não é imitar e melhorar a realidade. A arte deve ser um processo de **obscurecimento da forma**, ou seja, ela deve aumentar a dificuldade de entendimento e a duração da atenção do público, fazendo-o refletir sobre si mesmo, sobre os outros, sobre o mundo e sobre a arte.

Que tal ler mais um trecho de *Esperando Godot*, de Samuel Beckett?

[...]

Vladimir: Ah não, Gogô, há coisas que você não percebe e eu percebo. Você já deve ter reparado.

Estragon: Estou dizendo que não fiz nada.

Vladimir: Talvez não. Mas a atitude? Quem tem amor à pele não descuida da atitude. Mas chega de falar disso. Aqui está você, de volta, e eu estou bem contente.

Estragon: Estavam em dez.

Vladimir: Você também, deve estar contente lá no fundo, confesse.

Estragon: Contente por quê?

Vladimir: De me reencontrar.

Estragon: Você acha?

Vladimir: Diga, mesmo que não seja verdade.

Estragon: O que quer que eu diga?

Vladimir: Diga: estou contente.

Estragon: Estou contente.

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Neste capítulo a linguagem do teatro foi apresentada como meio para discutir as diferentes concepções e funções da arte. Tanto o pensamento filosófico como o pensamento artístico têm na Grécia antiga um momento muito importante na definição daquilo que seria chamado de estética no ano de 1750 pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten. Por isso, proponha uma pesquisa sobre as características do teatro grego, procurando, dessa maneira, aprofundar o estudo das relações entre esses dois tipos de pensamento presentes na linguagem do teatro.

Peça aos alunos que, em grupos de quatro a seis integrantes, pesquisem e listem as características principais do teatro grego em relação à forma e arquitetura, à utilização de máscaras teatrais, aos tipos de textos teatrais, aos gêneros e tipos teatrais, à importância do coro, etc.

Após a conclusão da pesquisa, peça a cada grupo que exponha, no formato de seminário, o conteúdo de seu tema de pesquisa.

Nestas páginas, trabalhamos com a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar o trabalho de Beckett e do grupo Garagem 21, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. Além disso, a partir das reflexões propostas aqui, desenvolvemos a habilidade EF69AR25, identificando e analisando o estilo cênico desse grupo teatral e aprimorando a capacidade do estudante de apreciação da estética do teatro. Trabalhamos também com a habilidade EF69AR02, pois analisamos diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

- sendo do campo da Literatura, possibilitou que artistas de todas as linguagens a repensassem a função da arte, trazendo a ideia de que mais do que imitar a realidade em busca de um ideal de beleza, a função da arte seria a de incomodar e dificultar a compreensão do público, levando-o a olhar duas ou mais vezes para as feiuras do mundo e a reconhecer a sua participação nelas.

Aproveite para retomar e sistematizar com os estudantes as discussões dos capítulos anteriores relacionadas ao papel da pesquisa e da experimentação na arte contemporânea e ao aspecto performático e interativo que se revela e se desenvolve neste período.

O estranhamento é um modo singular de apreender o mundo e as obras de arte que pode ser utilizado pela literatura e pela arte, uma vez que elas podem desafiar e transformar as ideias preconcebidas sobre o mundo e sobre a própria arte. Para isso, é preciso romper com alguns valores para que se possa conviver melhor com a desarmonia e a imperfeição.

Essa era justamente a proposta de Samuel Beckett. Ao escrever peças que incorporavam elementos inusitados, o autor buscava causar estranhamento e uma reflexão sobre a arte e o modo de ver o mundo. Leia com os alunos mais um trecho de *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, e, em seguida, discutam as perguntas indicadas no **Livro do Estudante**. Deixe-os livres para expressar o seu espanto acerca do diálogo e leve-os, gradativamente, a concluir que o texto de Beckett questiona mais do que algo que aconteceu a Estragon ou Gogô, mas sim o que fazemos de nossa própria vida.

Experimente

Nessa experimentação, os estudantes vão fazer uso da linguagem corporal para se comunicar. Antes de começar a atividade, conversem sobre o assunto e verifique o que os alunos sabem sobre a linguagem corporal e as formas artísticas que lidam com ela. Você pode fazer perguntas como: “Em sua opinião, o corpo se comunica por meio de movimentos, gestos e expressões faciais?”; “Há linguagem corporal ao conversar com uma pessoa?”; “Há outras formas de se comunicar além do diálogo, da fala? Quais?”; “Qual o principal elemento de formas artísticas como a dança, o teatro e o circo? O que as pessoas apreciam ao assistir a espetáculos deste tipo?”.

Promova uma discussão com os alunos sobre como a interpretação e a expressão corporal são fundamentais no trabalho de atores de teatro e televisão e também para dançarinos e artistas de circo.

Vladimir: Eu também.

Estragon: Eu também.

Vladimir: Estamos contentes.

Estragon: Estamos contentes. (*Silêncio.*) O que vamos fazer agora que estamos contentes?

Vladimir: Esperar Godot.

Estragon: É mesmo.

Silêncio.

Vladimir: As coisas mudaram por aqui, de ontem para hoje.

Estragon: E se ele não vier?

Vladimir: (*depois de um momento de espanto*) Aí a gente decide. (*Pausa*) Estava dizendo que as coisas mudaram por aqui, de ontem para hoje.

Estragon: Tudo escoá.

[...]

BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

- O que o trecho causa em você?
 - O que você sente ao ler a frase “Tudo escoá.”? Que pensamentos lhe ocorrem?
- Respostas pessoais.

Experimente

Vamos testar a comunicação?

Você e os colegas deverão formar uma roda. Em seguida, vão participar de um jogo semelhante ao tradicional “telefone sem fio”, mas com algumas variações. Leia as orientações.

- 1 Na primeira etapa, um aluno deve começar cochichando uma frase para o colega que estiver ao seu lado. A frase deve passar pela roda inteira até chegar novamente ao aluno que a criou, que deverá confirmar se ela sofreu alguma alteração.
- 2 Na segunda etapa, além de uma frase, o aluno que iniciar a rodada também deve passar um gesto para o colega, como um toque no ombro, por exemplo, que deverá ser realizado por todos os integrantes da roda.
- 3 Na terceira etapa, repete-se a anterior, mas, dessa vez, quando o professor bater palmas uma vez, todos deverão realizar, juntos, uma ação previamente combinada, como pular ao mesmo tempo, por exemplo. A regra mais importante no decorrer de todo o jogo é que cada frase, gesto ou ação só pode ser realizada uma vez!



Aline Sintoner/Arquivo da editora

Para concluir

- Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.
 - Que tipo de ações foram realizadas?
 - Que sensações e pensamentos essas ações provocaram em você?
- Respostas pessoais.

114 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Ao final da conversa, organizem o espaço para fazerem a experimentação na sala de aula. Peça à turma que afastem mesas e cadeiras, deixando um espaço vazio no meio da sala. Leiam, juntos, as orientações da atividade. Solicite que os estudantes formem uma roda e, se achar necessário, demonstre a eles a atividade.

Por fim, promova uma conversa para que todos possam compartilhar como foi participar dessa atividade. Comecem pelas questões apresentadas em **Para concluir**.

Realizando essa atividade, os estudantes experimentam a gestualidade e as construções corporais de maneira imaginativa no jogo cênico, conforme indicado na habilidade EF69AR29, e também trabalham com a habilidade EF69AR30, ao 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.

O Teatro do Absurdo

O **Teatro do Absurdo** não surgiu como um movimento ou corrente de artistas e estudiosos unidos por um ideal, muito menos teve um manifesto que o caracterizasse como um pensamento sistematizado, como ocorreu com outras vanguardas teatrais do início do século XX. Esse nome, na verdade, foi dado pelo crítico teatral Martin Esslin (1918-2002) a um conjunto de obras de diferentes dramaturgos que, quando comparadas, apresentavam características semelhantes.

Por esse motivo, grande parte dos estudiosos do Teatro do Absurdo foca suas análises nos autores que escreveram esse tipo de dramaturgia. Entre eles, um dos que mais se destacam é Samuel Beckett, que, além de *Esperando Godot*, escreveu *Dias felizes*, *Fim de partida*, entre várias outras obras importantes para o teatro mundial. Ao lado dele, outros nomes fundamentais dessa dramaturgia são Eugène Ionesco (1909-1994), Arthur Adamov (1908-1970), Jean Genet (1910-1986), Harold Pinter (1930-2008), Edward Albee (1928-2016) e Fernando Arrabal (1932-).

Surgido após a Segunda Guerra Mundial, o **absurdo** como conceito tem origem na obra do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) e em seu conceito de “atitude existencial”. Essa atitude surge da sensação de desorientação e de confusão diante de um mundo aparentemente absurdo e sem sentido. Ter uma atitude existencial, para ele, significava resistir a essa desorientação e sair em busca de um novo sentido para a vida, mergulhando em si mesmo.

Outra influência para os autores do Teatro do Absurdo é a obra do escritor francês Albert Camus (1913-1960), mais especificamente o ensaio escrito por ele em 1941 sobre o Mito de Sísifo. Essa narrativa da mitologia grega conta a história de Sísifo, condenado a empurrar eternamente uma pedra até o topo de uma montanha, mesmo sabendo que ela sempre tornaria a descer. Para Camus, essa era uma grande metáfora da humanidade que, após a Segunda Guerra, demonstrava ser capaz de realizar ações incoerentes e sem sentido lógico.

Leia a seguir um trecho de *Fim de partida*, de Samuel Beckett.

[...]

Nagg: Você me vê?

Nell: Mal. E você?



Nagg: O quê?

Nell: Você me vê?

Nagg: Mal.

Nell: Melhor assim, melhor assim.

BECKETT, Samuel. *Fim de partida*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

-  O que o trecho causa em você?
-  Para você, por que o personagem afirmou “Melhor assim, melhor assim”? O que você pensa sobre essa fala? **Respostas pessoais.**



Jean-Paul Sartre.



Albert Camus.



Relevo representando a punição de Sísifo, que foi empurrar uma pedra morro acima com um demônio alado o machucando. Grécia antiga, início do século VI a.C.

O Teatro do Absurdo

Ao abordar as características do Teatro do Absurdo, procure explicar aos alunos as transformações ocorridas na estética da linguagem teatral ao longo da história e, em especial, a partir do século XX.

Cite personalidades que se destacaram na elaboração da linguagem teatral. O russo Constantin Stanislavski (1863-1938), por exemplo, um dos maiores representantes do Teatro Naturalista, criou um método específico de interpretação em que os atores rememoravam suas experiências pessoais para viver determinada circunstância em cena. Antonin Artaud (1896-1948), com o Teatro da Crueldade,

subverteu as regras do teatro naturalista e retomou práticas ritualísticas do teatro primitivo. Bertolt Brecht (1898-1956), a partir do Teatro Épico, recusou o espetáculo como hipnose e transformou o teatro em um lugar de diálogo com o público e de exposição de posturas políticas. Já Jerzy Grotowski (1926-1999), um dos maiores nomes do teatro experimental, utilizou poucos elementos em cena para ampliar o trabalho do ator e construir uma relação mais próxima com o espectador. Samuel Beckett (1906-1989), com suas peças denominadas Teatro do Absurdo, utiliza narrativas surreais com o objetivo de demonstrar os sentimentos humanos diante de um mundo inexplicável e sem perspectivas.

▼ O teatro contemporâneo é composto de uma fusão de diversas estéticas e é permeado cada vez mais por práticas artísticas em que o espectador é entendido como um cocriador, propondo novos caminhos e significados com base em sua própria experiência

É denominado de estética o ramo da filosofia que estuda os valores propostos pelas obras de arte e os sentimentos que suscitam nos seres humanos. A estética também é chamada de filosofia da arte. Por muito tempo, esse conhecimento esteve atrelado à ideia de reconhecer o belo, a beleza. Mas o que define o que é belo?

De um modo geral, pode-se destacar duas ênfases que permeiam essa discussão: uma define o belo como uma ideia objetiva, de algo que tem as características de ordem, simetria, equilíbrio e clareza; outra determina a beleza de forma subjetiva, por meio da experiência proporcionada pelo que é considerado belo. Essa dupla concepção de beleza permeia toda a história da arte desde a Grécia antiga.

Ao estudarem o Teatro do Absurdo e as mudanças que aconteceram na estética da linguagem teatral ao longo da história, os alunos estarão identificando e analisando diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço e aprimorando a capacidade de apreciação da estética teatral, desenvolvendo, assim, a habilidade EF69AR25.



Assista ao vídeo “Teatro do Absurdo” com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 3º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

Sugestão de leitura complementar

BISPO, Milene Fontes de Menezes; ROSA, Roberto Sávio. O Mito de Sísifo: a decisão de viver ou suprimir a vida. In: *Filosofando: Revista de filosofia da Uesb*, ano 1, n. 2, jul.-dez. 2013. Disponível em: <periodicos.uesb.br/index.php/filosofando/article/download/2817/4131>. Acesso em: 20 out. 2018.

Para saber mais do mito de Sísifo, sugerimos essa leitura complementar.

Pesquisa

Peça aos alunos que formem grupos com quatro integrantes. Oriente-os a relacionar os conceitos estudados até o momento com o dramaturgo do Teatro do Absurdo escolhido para o estudo.

Explique para os grupos que devem ir além da coleta de dados biográficos e informações sobre o dramaturgo pesquisado. Solicite que busquem sinopses das peças teatrais, textos críticos a respeito de suas obras e entrevistas.

Ressalte para os alunos que eles precisam contextualizar o trabalho desses artistas – as características estéticas de suas peças, as temáticas que abordam, o tipo de enenação que propõem.

Realizando essa pesquisa, os alunos darão continuidade ao desenvolvimento da habilidade EF69AR25, analisando diferentes estilos cênicos, aprimorando a capacidade de apreciação da estética teatral. Além disso, estarão trabalhando a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar artistas do teatro, investigando os modos de criação, produção e organização da atuação profissional em teatro.

Texto complementar

Eugène Ionesco era filho de um advogado e foi batizado na religião ortodoxa, à qual pertenceu durante toda a vida. Ainda criança mudou-se com a família para Paris, onde seu pai tornou-se catedrático em leis. Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, seu pai voltou para a Romênia, deixando Eugène e sua irmã aos cuidados da mãe.

Entre 1917 e 1919, Eugène Ionesco morou em La Chapelle Anthenaise, cuidando de sua saúde frágil. Em 1922, voltou a Bucareste para viver com seu pai. Lá fez seus estudos e começou a trabalhar num banco, em 1926. Ionesco cursou a faculdade de francês na Universidade de Bucareste e colaborou com diversas revistas literárias romenas. Em 1934 publicou “Nu!” (“Não!”), uma coletânea de artigos e textos que provocou escândalo no meio literário oficial.

Em 1936, Eugène Ionesco casou-se com Rodica Burile-

No Brasil, um dos autores que podem ser estudados como um dos representantes do Teatro do Absurdo, sendo um dos seus precursores, é Qorpo Santo, ou José Joaquim de Campos Leão (1829–1883). Suas peças, escritas no final do século XIX, só tiveram seu valor reconhecido a partir de 1950, quando foram descobertas pelo jornalista Aníbal Damasceno Ferreira.

A obra de Qorpo Santo é considerada inovadora para o Brasil do século XIX. O autor utiliza imagens inusitadas, e seus personagens, cujas falas não se articulam logicamente, perdem partes do corpo no decorrer das peças e aparecem e desaparecem com rapidez meteórica.

Pesquisa

Forme um grupo com mais três colegas e escolha um dos dramaturgos do Teatro do Absurdo para pesquisar. Leia as orientações.

- 1 Juntos, decidam quem vão pesquisar. Pode ser um dos dramaturgos citados, como Eugène Ionesco, Arthur Adamov, Jean Genet, Harold Pinter, Edward Albee, Fernando Arrabal, Qorpo Santo, ou outro, se preferirem.
- 2 Escolhido o dramaturgo, façam um levantamento de informações sobre ele, como dados biográficos, formação, influências, trabalhos mais importantes, entre outros. Lembrem-se de também pesquisar imagens interessantes a respeito do artista e de sua obra. Tenham bastante atenção às fontes pesquisadas e verifiquem se elas são confiáveis.
- 3 Depois de reunirem os dados, discutam quais deles são mais relevantes para mostrar aos colegas e prepararem a apresentação. Se possível, utilizem recursos como cartazes ou *slides* para complementar a fala de vocês.
- 4 Na data combinada com o professor, apresentem o trabalho para a turma em forma de seminário.



Reprodução/ Coleção particular

O dramaturgo brasileiro Qorpo Santo, no século XIX.

Os temas do Teatro do Absurdo

Alguns temas aparecem repetidamente no Teatro do Absurdo. Entre eles, destaca-se a **incomunicabilidade** entre os seres humanos. Expressa por diálogos que muitas vezes não são coerentes ou não obedecem às formalidades de um diálogo convencional, a incapacidade de se comunicar é um tema que aparece em diversas dramaturgias, ou seja, em textos de diversos autores que se enquadram no Teatro do Absurdo.

Entre as peças que tratam dessa temática, uma das mais famosas é *A cantora careca*, de Eugène Ionesco, que coloca em cena um homem e uma mulher que, ao conversarem um com o outro, chegam à conclusão de que são casados.

Leia, a seguir, um trecho dessa peça.

[...]

Sr. Martin: Desde que cheguei em Londres, moro na rua Bromfield, cara senhora.

Sra. Martin: Que curioso, que extraordinário! Eu também, caro senhor, desde que cheguei em Londres, moro na rua Bromfield, caro senhor.

Sr. Martin: Que curioso, mas então, mas então pode ser que tenhamos nos visto na rua Bromfield, cara senhora.

Sra. Martin: Que curioso, que extraordinário! É bem possível, afinal de contas! Mas não me lembro disso, caro senhor.

116 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

no. Passou a trabalhar como professor de francês e como instrutor no Seminário Ortodoxo de Curtea de Argis e depois no Seminário Central de Bucareste. Também foi editor das páginas literárias de diversas revistas e jornais diários. Dois anos mais tarde, recebeu uma bolsa do governo romeno para estudar literatura francesa em Paris. Durante a Segunda Guerra Mundial, Ionesco passou por dificuldades financeiras, mas conseguiu alguns trabalhos eventuais, trabalhou como revisor e traduziu as obras do poeta romeno Urmoz.

Em 1948 começou a escrever a peça “A Cantora Careca”, que estreou em 1950. Esta anti-comédia, plena de surrealismo, verbal foi

uma das principais peças do chamado “teatro do absurdo”. Seguiram-se várias outras peças, que marcaram o teatro do século 20, como “A Lição”, “As Cadeiras” e “O Novo Inquilino”. Em 1960 estreou sua obra mais conhecida, “O Rinoceronte”. Ionesco tornou-se um escritor de prestígio e em 1971 foi admitido na Academia Francesa. Morreu aos 81 anos, em sua residência, e foi enterrado no cemitério de Montparnasse, em Paris.

EUGÈNE Ionesco. *Biografias*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/eugene-ionesco.htm>>. Acesso em: 20 out. 2018

Sr. Martin: Moro no nº 19, cara senhora.

Sra. Martin: Que curioso, eu também moro no nº 19, caro senhor.

Sr. Martin: Mas então, mas então, mas então, mas então, mas então pode ser que tenhamos nos visto aí, cara senhora!

Sra. Martin: É bem possível, mas não me lembro disso, caro senhor.

Sr. Martin: Meu apartamento fica no quinto andar e é o nº 8, cara senhora.

Sra. Martin: Que curioso, meu Deus, que extraordinário! E quanta coincidência! Eu também moro no quinto andar, no apartamento 8, caro senhor!

Sr. Martin, *sonhador*: Que curioso, que curioso, que curioso e que coincidência! Sabe, no meu quarto, eu tenho uma cama e na minha cama tem um edredom verde. Esse quarto, com essa cama e seu edredom verde, fica no final do corredor, entre o lavabo e a biblioteca, cara senhora!



Sra. Martin: Que coincidência, ai!, meu Deus, que coincidência! Meu quarto também tem uma cama com um edredom verde e fica no final do corredor, entre o lavabo, caro senhor, e a biblioteca!

Sr. Martin: Que extraordinário, curioso, estranho! Então, senhora, moramos no mesmo quarto e dormimos na mesma cama, minha cara senhora. Pode ser que tenha sido lá que nós nos encontramos!

Sra. Martin: Que curioso e que coincidência! É bem possível que tenhamos nos encontrado lá e talvez até na noite passada. Mas não me lembro de nada, caro senhor!

[...]

IONESCO, Eugène. A cantora careca. Tradução de Dirce Waltrick do Amarante. *Qorpus*, n. 10. Santa Catarina: UFSC, 2013. Disponível em: <<http://qorpus.paginas.ufsc.br/teatro-na-praia/edicao-n-010/a-cantora-careca-eugene-ionesco>>. Acesso em: 29 out. 2018.

-  O que você sentiu ao ler o trecho da peça?
-  Que pensamentos ele provocou em você? **Respostas pessoais.**



► Cena do espetáculo *A cantora careca*, de Eugène Ionesco, em montagem do Grupo Tapa, São Paulo (SP), 2018.

Outras temáticas bastante exploradas no Teatro do Absurdo são as relações humanas, sejam elas amorosas, sejam familiares ou políticas. No relacionamento entre os personagens, explora-se o patético, o ridículo, a apatia, a catástrofe e a imobilidade, a fim de questionar quem somos e por que estamos vivos, geralmente com personagens que são anti-heróis.

Os temas do Teatro do Absurdo

Destaque o absurdo da cena, converse sobre a impostação da fala, a interpretação do texto. Pergunte aos alunos como eles acham que os personagens devem se comportar em uma situação como a retratada na cena, quais são as reações de cada um. Uma das características do Teatro do Absurdo é o fato de os personagens agirem como se a situação absurda fosse perfeitamente normal, aceitável.

Organize a turma em duplas para que explorem as diversas

maneiras de ler e interpretar o texto. Ao conversar com os alunos sobre como se sentem ao entrar em contato com a cena e o texto, questione-os sobre o que é o absurdo apresentado no texto. Pergunte a eles: “Em que momentos e situações você se sente como os personagens da peça?”.

Assim, nestas páginas, trabalhamos com a habilidade EF69AR24, ao reconhecer e apreciar o trabalho de Ionesco, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. Além disso, a partir das

atividades aqui propostas, desenvolvemos a habilidade (EF69AR29), que propõe experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

Sugestão de atividade complementar: Leitura dramatizada

Você pode orientar uma leitura dramatizada do trecho da peça *A cantora careca*, de Ionesco, presente nas páginas 116 e 117.

Explique aos estudantes que a leitura dramatizada é uma leitura expressiva do texto teatral, mas sem o uso de recursos como figurino, cenário, iluminação, etc. Além disso, não é preciso decorar as falas, e sim lê-las.

Peça que dois alunos se voluntariem para a leitura. Antes de começar, peça a cada um deles que escolha um personagem.

Distribuídos os papéis, peça a eles que façam uma leitura silenciosa do diálogo.

Depois dessa leitura silenciosa, peça a eles que leiam usando expressões faciais e movimentos que expressem os sentimentos dos personagens.

Após a leitura dramatizada, dialogue com os alunos sobre o que foi vivenciado, explanando os pontos positivos e negativos da apresentação dos colegas.

Material Digital

A **Sequência Didática 2 “O Teatro do Absurdo”**, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Experimente

Essa experimentação baseia-se em regras de jogos teatrais, apresentando os elementos *quem, onde e o quê*. Com base nesses pontos, os alunos, divididos em duplas, devem desenvolver um diálogo absurdo.

A proposta da atividade é que o diálogo se dê com perguntas e respostas. Por isso, preste atenção na realização, pois o maior desafio, ao subverterem a ideia de como responder a uma pergunta, é que os alunos não percam o ritmo da cena, sem saberem como dar réplicas ou trélicas ao que foi perguntado.

Há alguns procedimentos que podem ser discutidos para praticar os diálogos. Por exemplo, cada personagem insiste em um assunto diferente, como se não estivesse ouvindo o interlocutor. Você pode orientar os alunos a observar como se desenvolve a conversa na cena de *A cantora careca*, de Eugène Ionesco, e procurar repetir a estrutura. Outro procedimento é as personagens falarem de assuntos diferentes, mas que podem se confundir como: enquanto um pergunta “Como foi o primeiro dia de escola?”, outro responde contando sobre a consulta de seu papagaio no veterinário, e o diálogo segue a partir dessa confusão.

Observe que essas sugestões não estão necessariamente relacionadas à estética dos diálogos do Teatro do Absurdo, mas são formas de explorar, na atividade, a ideia do diálogo inconsistente, que permeia as falas dessa forma teatral. Ao final da experimentação, promova uma roda de conversa para discutirem as perguntas indicadas no **Livro do Estudante**.

Realizando essa atividade, os estudantes experimentam a gestualidade e as construções corporais de maneira imaginativa no jogo cênico, conforme indicado na habilidade EF69AR29, e também trabalham com a habilidade EF69AR30, ao compor improvi-

sações 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.

Os personagens do Teatro do Absurdo

Promova a leitura do texto com os alunos e peça que dialoguem sobre o que leram. Comente com a turma que na estética do Teatro do Absurdo, ao mesmo tempo que as personagens


são pessoas com seus próprios conflitos, histórias pessoais e características, também exercem papéis simbólicos, alegóricos, como expressão da linguagem do absurdo.

A linguagem é instrumento que permite traduzir pensamentos e estabelecer diálogos com o outro e consigo mesmo. O artista, a partir de linguagens simbólicas, atribui significados ao mundo, alargando os horizontes das experiências sensíveis, possibilitando as pessoas a rever o que já conheciam.

Experimente

Como criar um diálogo absurdo?

Inspirados no Teatro do Absurdo, você e os colegas criarão diálogos incoerentes, de improviso. Para isso, leia as orientações.

- 1)  A turma será dividida em duplas e o exercício será feito por uma dupla de cada vez. Quando uma dupla assumir a cena, os outros colegas ficarão na plateia.
- 2) A plateia deve dizer para a dupla qual é o lugar, quem são os personagens e sobre o que estão falando. Depois de receber as informações, a dupla deve decidir que ação realizará durante a cena. Um exemplo lógico seria: se a plateia decidiu que na cena devem aparecer dois amigos, na praia, conversando sobre seus animais de estimação, a dupla pode decidir que isso acontece enquanto eles estão construindo um castelo de areia.
- 3) A regra para o diálogo de improviso é que nenhuma resposta poderá ser coerente em relação à pergunta, ou seja, apesar de ainda ser uma resposta, deverá tratar de outro assunto. Por exemplo: na cena dos dois amigos na praia conversando sobre seus animais de estimação, se um deles perguntar “Você compra ração para seu cachorro?”, a resposta poderia ser: “Sim, sempre como salada no almoço”.



Aline Sentone/Arquivo da editora

Para concluir

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

- O que você achou do diálogo ilógico do qual participou?
- E dos diálogos dos colegas? Qual o impressionou mais? Por quê? **Respostas pessoais.**

Os personagens do Teatro do Absurdo

As características fundamentais dos personagens das peças do Teatro do Absurdo resultam de um longo processo histórico de transformação dos textos teatrais, somado a eventos marcantes que ocorreram em meados do século XX, como a Segunda Guerra Mundial e as bombas atômicas que foram lançadas ao final dela.

Tradicionalmente, os personagens teatrais agiam de acordo com vontades e desejos valorosos e heroicos, tomando decisões com o objetivo de resolver seus conflitos pessoais e também o drama central da peça. Conforme a sociedade foi se modificando, as relações humanas foram ficando cada vez mais complexas. Consequentemente, as dramaturgias também foram se alterando, passando a apresentar personagens que não seguiam mais modelos e padrões tradicionais.

Essa mudança das características dos personagens, somada ao contexto histórico do início do século XX, serviu de impulso para a criação de uma série de personagens que apresentavam grande apatia ou alienação e que tinham objetivos ridículos ou patéticos. Os personagens do Teatro do Absurdo entendem o mundo de uma forma que, ainda que pareça incoerente, se mostra lógica dentro no contexto dessas peças.

118 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Um dos maiores exemplos é a espera de Vladimir e Estragon: os dois sujeitos *clownescos* aguardam por Godot porque esse é o objetivo deles, ainda que seja absurdo duas pessoas ficarem eternamente na expectativa da chegada de outra.

Bruce Gilkey/FilmMagic/Getty Images



▶ Ian McKellen em montagem de *Esperando Godot* na Broadway, Nova York, Estados Unidos, 2013.

O *clown* é um tipo de palhaço que expressa o ridículo e as fraquezas humanas por meio da criação de um personagem que “é”, ou seja, uma entidade externa ao ator, mas que amplia os aspectos ingênuos, puros e humanos, portanto “estúpidos”, do próprio ser do artista.

Experimente

De forma semelhante à atividade anterior, essa experimentação também explora uma espécie de cegueira entre as personagens, como se uma ignorasse a outra, mas houvesse um relacionamento entre elas. Pergunte aos alunos: “Em que situações você se sentiu como os personagens da experimentação?”; “Para você, o diálogo entre as pessoas ocorre sempre que se conversa com alguém? Por quê?”.

Ao realizarem a atividade, peça aos alunos que explorem essa relação-não-relação entre os personagens, ou seja, utilizem os recursos de interpretação (elementos constitutivos da linguagem teatral) para escutar o outro, mas não o ouvir; ver o outro, mas não olhar para ele.

Finalizada a experimentação, permita que os alunos compartilhem entre eles como foi participar dessa atividade promovendo uma conversa com base nas questões apresentadas no **Livro do Estudante**.

Essa atividade permite que os estudantes continuem a desenvolver a habilidade EF69AR29, experimentando a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. Também leva a turma a trabalhar a habilidade EF69AR28, investigando e experimentando diferentes funções teatrais e discutindo os desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. Também trabalham com a habilidade EF69AR30, ao 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.

Experimente

Como construir uma relação absurda?

Neste exercício, você e os colegas criarão pequenas cenas de improviso em que tentarão criar relações absurdas entre os personagens. Leia as orientações.



Aline Santone/Arquivo da editora

- 1 ▶ Dois alunos deverão entrar em cena, enquanto os demais ficam na plateia. O professor dirá apenas o lugar onde eles estão.
- 2 ▶ A principal regra para esse improviso é que um dos alunos da dupla tem de falar de forma ininterrupta, o maior tempo possível, enquanto o outro deve realizar ações físicas também ininterruptamente. O aluno que estiver falando não deve se mexer e o que estiver se mexendo não deve falar.

Para concluir

- Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.
- Qual foi a solução apresentada por sua dupla?
 - Quais foram as soluções das duplas dos colegas? **Respostas pessoais.**

Material Digital

No **Projeto Integrador “Diálogos absurdos”**, 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.

O tempo e o espaço do Teatro do Absurdo

Peça a um aluno que se voluntarie para ler em voz alta o trecho da peça *A cantora careca*, de Ionesco. Depois da leitura, dialogue com os alunos, perguntando: “Que sensações este texto causou em vocês?”; “Que imagens lhes vieram à cabeça?”; “O que vocês concluem sobre os personagens ao ler esse trecho do texto teatral de Ionesco?”.

Permita que todos falem livremente, direcionando a conversa para a função do Teatro do Absurdo que, por meio do estranhamento, leva o público a refletir sobre seu cotidiano e suas práticas que se repetem sem nenhuma reflexão ou pensamento, como que automaticamente. Esse “automatismo”, muitas vezes, faz com que relações humanas e atitudes como o total desinteresse por alguém ou por um grupo se mantenham, causando sofrimento sem motivo aparente. Converse com os alunos sobre como o cotidiano aparentemente normal pode ser sufocante. Pergunte a eles: “Em que momentos sentem angústia no dia a dia?”. Deixe-os livres para falar e sempre promova conexões com a estética do Teatro do Absurdo.

O tempo e o espaço do Teatro do Absurdo

É comum encontrar nos textos do Teatro do Absurdo uma grande indefinição sobre o tempo e o espaço em que acontecem os eventos de cada peça. Por vezes, ambientes catastróficos aparecem para dar contorno ao que ocorre com os personagens.

Apesar disso, como esse tipo de teatro também aborda relações humanas, como as familiares, muitas vezes o absurdo acontece em locais cotidianos, destacando ainda mais a incoerência das ações das personagens. É justamente por meio desse contraste que o Teatro do Absurdo se propõe a discutir a realidade.

Em relação ao tempo, no Teatro do Absurdo, ele costuma ser utilizado de forma indefinida, o que deixa os personagens ainda mais rendidos ao seu destino, sem nenhum indicativo da possibilidade de transformação da situação apática ou catastrófica em que se encontram, participando de diálogos repletos de momentos de silêncio.

Essas características variam de autor para autor e de obra para obra e, em algumas peças do Teatro do Absurdo, a indefinição do tempo e do espaço pode ser mais perceptível que em outras. A diferença no uso de determinados recursos se deve principalmente ao fato de o Teatro do Absurdo não ser um movimento teatral com um discurso unificado.

A seguir, leia como Eugène Ionesco apresenta o tempo e o espaço da ação em *A cantora careca*.

[...]

Cena I

Interior burguês inglês, com poltronas inglesas. Reunião inglesa. O Sr. Smith, inglês, na sua poltrona e nas suas pantufas inglesas, [...] lê um jornal inglês, junto a uma lareira inglesa. Ele usa óculos ingleses, tem um bigodinho grisalho, inglês. Ao seu lado, numa outra poltrona inglesa, a Sra. Smith, inglesa, remenda suas meias inglesas. Um longo momento de silêncio inglês. O relógio toca britanicamente dezessete vezes.

[...]

IONESCO, Eugène. *A cantora careca*. Tradução de Dirce Waltrick do Amarante. *Corpus*, n. 10. Santa Catarina: UFSC, 2013. Disponível em: <<http://qorpus.paginas.ufsc.br/teatro-na-praia/edicao-n-010/a-cantora-careca-eugene-ionesco>>. Acesso em: 29 out. 2018.

Tiago De La Rosa/Acrivo do fotógrafo




▶ Atores do Grupo Tapa durante a montagem de *A cantora careca*, de Eugène Ionesco, São Paulo (SP), 2018.

Experimente

Como acontecem a pausa e o silêncio no Teatro do Absurdo?

Neste exercício, você e os colegas utilizarão de forma exagerada um recurso presente em algumas peças do Teatro do Absurdo: a pausa. Leia as orientações.


- 1▶  A turma será dividida em grupos de até cinco integrantes.
- 2▶ Cada grupo deverá escolher uma ação que precisará do envolvimento de todos para acontecer, como construir uma parede, por exemplo. Os personagens também devem dialogar.
- 3▶ Ao realizar a ação escolhida, entretanto, o grupo deve fazer pausas de dois segundos entre cada frase e ação física.




Alme Sientone/Arquivo da editora

Como usar o silêncio e o patético do Teatro do Absurdo?

Agora, você e os colegas participarão de um jogo cujo objetivo é usar o silêncio e o patético, recursos muito presentes nas dramaturgias do absurdo.

- 1▶  A turma será dividida em grupos de até cinco integrantes.
- 2▶ Cada grupo deverá escolher uma ação muito simples, como colocar um celular para carregar a bateria, descascar uma fruta ou abrir uma garrafa de água.
- 3▶ Você e os colegas do grupo deverão improvisar uma cena sem fala em que tentam realizar a ação escolhida, mas sem sucesso. O fracasso dessa ação pode acontecer por diferentes motivos. O importante é que a cena seja compreendida ainda que todos os integrantes do grupo estejam em silêncio.

Para concluir

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

- O que você sentiu durante as pausas nas falas dos personagens na primeira atividade?
- Você ficou satisfeito com sua apresentação na segunda atividade? Por quê?

Respostas pessoais.

Experimente

Os jogos teatrais propostos visam apresentar aos estudantes os recursos estilísticos utilizados pelos autores do Teatro do Absurdo, como a indefinição do tempo e do espaço na narrativa teatral. O primeiro jogo tem como objetivo o trabalho com a pausa e o efeito que ela causa no público. O segundo aborda o silêncio e o patético como recursos estilísticos. Por isso, a participação da plateia é muito importante em ambos.

Peça aos alunos que se organizem em grupos. Quando um grupo estiver se apresentando, os outros deverão ser a plateia.

Ao final, peça aos alunos que relatem a experiência com os jogos teatrais e discuta com eles as soluções que encontraram para as propostas de expressão corporal e interpretação.

Proponha questões para a discussão em grupo, estimule-os a refletir e a fazer uma autoavaliação sobre a experiência e a identificar quais foram os maiores desafios que encontraram na prática das artes cênicas e corporais.

Além disso, peça a eles que relacionem o que foi vivenciado nos jogos teatrais com fatos cotidianos vivenciados por eles.

As atividades presentes nestas páginas permitem que os estudantes continuem a desenvolver a habilidade EF69AR29, experimentando a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. Também levam a turma a trabalhar a habilidade EF69AR28, investigando e experimentando diferentes funções teatrais e discutindo os desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. Também trabalham com a habilidade EF69AR30, ao 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.

4 Mais perto do grupo Garagem 21

Habilidades da BNCC
(p. 122-123)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

Essa seção procura aprofundar o estudo da trajetória e das produções do grupo Garagem 21, cuja encenação da peça *Esperando Godot* já foi apresentada aos alunos.

O estudo da obra de um grupo teatral é importante, pois permite refletir sobre a arte e a estética no teatro contemporâneo. Além disso, potencializa discussões sobre a linguagem cênica em relação aos diferentes contextos.

A temática das peças do Garagem 21, assim como a carreira e a poética do grupo, retoma questões do Teatro do Absurdo e o estranhamento na arte. Destaque para os alunos como as pesquisas do grupo são mobilizadas por diferentes interesses, desde a própria estética do teatro contemporâneo até a necessidade de expressar reflexões e propor questionamentos sobre o mundo que nos cerca.

Para promover a leitura do texto sobre o grupo Garagem 21, você pode organizar a turma em grupos de até seis alunos e pedir que leiam juntos. Por ser um texto informativo, essa é uma oportunidade para motivar a observação de diferentes tipos e categorias de informação sobre o grupo presentes no texto. Essa estratégia pode ajudar os estudantes a aprender e a desenvolver hábitos de pesquisa em arte, identificando conteúdos que se encontram em textos biográficos e críticos e como eles contribuem para a melhor compreensão dos objetos de estudo.

Oriente os alunos a relacionar o estudo da trajetória do grupo com os demais conteúdos do capítulo. Estabelecer essas relações ajuda a compreender melhor o sentido da temática das peças no contexto da obra, considerando que a trajetória artística está ligada à produção em geral.

4 Mais perto do grupo Garagem 21



Nelson Kato/Arquivo do fotógrafo

➤ César Ribeiro e atores do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2018.

O grupo Garagem 21 surgiu em 2009, na cidade de São Paulo. Desde o início, a intenção do grupo era abordar arte e política, por isso, suas pesquisas e leituras relacionam-se a esses temas. A proposta do grupo também é misturar o teatro a outras linguagens e manifestações artísticas, como as histórias em quadrinhos, os *videogames*, os desenhos animados e o *rock'n'roll*.

Dessa forma, o Garagem 21 busca fazer um trabalho que relaciona as novas tecnologias e as culturas da contemporaneidade à ideia de transformação social, fomentando a inclusão de um novo público para o teatro, em especial jovens e jovens adultos.

O trabalho do grupo já foi premiado diversas vezes. Com a peça *Sessenta minutos para o fim*, recebeu os prêmios de Melhor Espetáculo Adulto, Melhor Ator (Paulo Campos), Melhor Figurino e Melhor Direção (César Ribeiro) no Festival de Teatro da Unicentro; de Melhor Espetáculo e de Melhor Ator no Festival de Teatro de Campo Mourão, em 2012; e de Melhor Trilha Sonora (César Ribeiro) no Festival Nacional de Comédia. Com *Fodorovska*, recebeu os prêmios de Melhor Ator (Paulo Campos) e de Melhor Ator Coadjuvante (Sérgio Silva Coelho) no Festival de Teatro de Campo Mourão, em 2010.

Palavra de artista

“Os temas centrais de Beckett estão na incomunicabilidade, no vazio, na ignorância, na impotência e na morte, utilizando, para compor esse quadro, a chamada estética do fracasso, com indivíduos semiacabados, normalmente aprisionados a algo. É um escritor marcado pelas grandes guerras, em que as estruturas buscam encontrar um novo enquadramento e um novo sentido, em que a modernidade está prestes a findar e surge um novo ideário, de um mundo mais tecnológico e mais individualista, em que as grandes ideologias têm seu fim, em que o capital domina todas as esferas da vida privada e coletiva, em que predominam a mundialização e o consumismo.”

RIBEIRO, César. Após sucesso da primeira temporada, *Esperando Godot*, do Garagem 21, reestrea no Teatro Cacilda Becker, na Lapa. *Canal Aberto*. Disponível em: <www.canalaberto.com.br/index.php?r=em-cartaz/427-esperando-godot-do-garagem-21-faz-nova-temporada-agora-no-teatro-cacilda-becker>. Acesso em: 25 ago. 2018.

122 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Outras obras do grupo Garagem 21

Ao promover a leitura das imagens e do texto sobre as peças do grupo, proponha aos alunos a observação de alguns aspectos da produção artística do Garagem 21:

- Como a companhia produz suas peças e explora os elementos e recursos da linguagem cênica?
- Como são os figurinos e a maquiagem utilizados nas peças do grupo? Há elementos ou ideias, recursos que se repetem? Quais?

Procure indicar vídeos de algumas das peças, disponíveis na internet, e, se achar conveniente, assista a eles com os alunos chamando a atenção para a atuação dos atores. Ao destacar essas questões, mobilize os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os elementos da linguagem teatral, para que identifiquem como o grupo utiliza esses elementos e, assim, reconheçam as marcas estilísticas.

Outras obras do grupo Garagem 21

O espetáculo *Fim de partida* é uma versão de outro texto clássico de Samuel Beckett, com influências do *rock'n'roll*. O ator Paulo Campos utiliza uma voz característica de vocalistas de bandas de *heavy metal* ao dar vida ao raivoso protagonista, Hamm. Preso a uma cadeira de rodas, Hamm é um cego avarento que passa os dias com seu criado corcunda, cujo drama é não poder sentar. De vez em quando, o rude diálogo entre os dois é interrompido pelos pais do protagonista, idosos que vivem em latões de lixo, à espera das sobras de comida ofertadas pelo filho.

-  Pela descrição dessa peça, que temas você acha que são abordados?
Resposta pessoal.

Além de adaptações, o grupo conta com repertório próprio. Escrita e dirigida por César Ribeiro, a comédia dramática *Sessenta minutos para o fim* usa o absurdo para abordar a ideia de autoridade. Em um teatro, dois atores são reféns de um coelho que os obriga a apresentar uma peça para a qual o público jamais aparece. O mais velho é cego e usa da arrogância para transmitir a experiência nos ensaios. O mais jovem finge passividade, mas, como consegue enxergar, é quem dá as cartas.

Mundo virtual

Visite a página oficial do grupo Garagem 21 em um *site* de compartilhamento de vídeos para assistir a algumas cenas de seus espetáculos. Disponível em: <www.youtube.com/channel/UC8J4sGldXuW3-RM4BY3V2hw>. Acesso em: 25 ago. 2018.

Dica de visita

Em sua cidade existem grupos de teatro que encenam peças do Teatro do Absurdo? Procure conhecê-los.




Cena de *Sessenta minutos para o fim*, espetáculo do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2009.



Cena de *Fim de partida*, espetáculo do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2011.

Critique

O que você achou do trabalho do grupo Garagem 21? Depois de ter conhecido um pouco mais das obras e da trajetória do grupo, escreva um texto compartilhando sua opinião. Leia as orientações.

- 1▶ Reflita sobre o trabalho com cenário, figurino e adaptação de grandes textos realizado pelo Garagem 21. Com base nessa reflexão, procure identificar e listar os aspectos que o fizeram gostar ou não do trabalho do grupo.
- 2▶  Elabore a primeira versão do texto, defendendo seu ponto de vista. Troque seu texto com um colega e ouça as sugestões que ele tem a fazer. Não se esqueça de compartilhar suas impressões sobre o texto dele também.
- 3▶ Considerando as sugestões do colega, revise seu texto fazendo os ajustes necessários e elabore a versão final. Crie também um título adequado para o texto, que antecipe seu ponto de vista para o leitor.
- 4▶ Na data combinada com o professor, compartilhe com a turma suas impressões sobre o trabalho do grupo Garagem 21. Para se preparar, selecione alguns trechos do seu texto que possam ser lidos para o professor e os colegas durante a discussão.

Critique

Proponha aos alunos que elaborem textos críticos sobre a trajetória e as produções do grupo Garagem 21. Oriente-os a sistematizar argumentos, observações e análises com base no que foi estudado no capítulo. É importante que compreendam que a ampliação de conhecimentos e informações também contribui para a construção de suas opiniões.

Peça aos alunos que formem grupos de três integrantes e discutam o tema antes de elaborar os textos individuais. Procure formar grupos heterogêneos, pois é importante que esta atividade seja um momento no qual os alunos possam entrar em contato com os diferentes repertórios e referências dos colegas, para que os olhares e opiniões sejam diversos e enriqueçam o conhecimento sobre o trabalho teatral.

Ao estudarem as obras do Garagem 21 e escreverem um texto opinativo sobre o trabalho do grupo, os estudantes dão continuidade ao desenvolvimento da habilidade EF69AR24, ao apreciar artistas de teatro brasileiros, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional teatral. Também seguem trabalhando a habilidade EF69AR25, analisando diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço e aprimorando a capacidade de apreciação da estética teatral.

Habilidades da BNCC
(p. 124-129)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)

O teatro do século XX

Durante o século XX, muitos artistas passaram a questionar os cânones do teatro, como a separação palco-plateia, os temas das peças, a distribuição dos atores no espaço cênico, a iluminação, a trilha sonora, entre outros. Nesse período, surgiram vários e diferenciados atores e autores com inúmeras propostas alternativas às tradições do teatro ocidental.

Enquanto alguns procuraram aprofundar a reflexão sobre como a realidade afeta o espírito ou o inconsciente, outros trabalharam com os símbolos e as abstrações como elementos centrais na representação e na expressão cênica. O papel e as escolhas dos encenadores passaram a ser as estratégias e métodos desenvolvidos pelas companhias teatrais.

As experiências e inovações que tomaram lugar no início do século XX deixaram como legado ideias e projetos estéticos que reescreveram a noção do que é teatro e até hoje influenciam artistas.

Texto complementar

Teatro de Vanguarda

Movimento de contestação artística nascido na Europa no fim do século XIX, reunindo correntes estéticas que advogam novos padrões para o fazer teatral, voltadas contra o realismo, o naturalismo e as convenções. Reivindicando a autonomia da arte e impondo um ilimitado campo de atuação, as vanguardas rompem os padrões estabelecidos, num permanente movimento de reproposição da expressividade artística, voltadas para um além do já convencional.

O vanguardismo – atitude iconoclasta que recusa o estabelecido – caracteriza-se pela experimentação incessante de novos conceitos e procedimentos, dele fazendo seu objetivo maior, intrometendo-se em todos os domínios cênicos, da encenação às temáticas, da dramaturgia à cenografia, da arquitetura à interpretação dos atores.

O teatro do século XX

As experiências e as inovações que ocorreram ao longo do século XX deixaram como legado ideias e propostas que redefiniram a noção do que é teatro e influenciam artistas até os dias de hoje. A seguir, vamos conhecer alguns dos movimentos que encadearam condições para o surgimento do Teatro do Absurdo.

Teatro Expressionista

Surgido na Alemanha, entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, o Expressionismo pode ser considerado uma fusão entre o pessimismo e o cenário desolador do pós-guerra com a tradição da **literatura fantástica** alemã, um gênero literário em que as narrativas estão centradas em elementos não reconhecidos na realidade, frutos da imaginação dos autores. O Expressionismo se fez presente nas artes gráficas, na pintura, na escultura, na literatura, no teatro, na música, na dança e no cinema.

As obras de artes visuais expressionistas eram carregadas de cores fortes e formas distorcidas, expressando angústia e desespero. Observe a imagem ao lado.

- 👉 Quais são as cores usadas pelo artista? E as formas?
- 👉 O que você sente ao olhar para elas? **Respostas pessoais.**

O Teatro Expressionista explorava a explosão descontrolada da emoção. Para tanto, propunha roteiros repletos de suspense e cenários distorcidos e expressivos. Como a época foi marcada pelo desrespeito aos direitos humanos, o Teatro Expressionista também tinha a função de denunciar essa situação.

Uma das técnicas mais marcantes dessa forma teatral é a mudança de identidade dos personagens, que podem assumir o papel de coisas e vice-versa, distorcendo a realidade. Inspirados pelo **Romantismo**, os dramaturgos do Teatro Expressionista criavam textos repletos de exageros e deformação de figuras e buscavam a expressão dos sentimentos e emoções por meio de uma ação antinatural.

As peças e os roteiros cinematográficos expressionistas, tal como o roteiro do filme *O gabinete do Dr. Caligari*, lançado em 1920, com direção de Robert Wiene (1873-1938), exibem um clima intenso e tenebroso. O teatro e o cinema expressionista marcaram um estilo que é usado até hoje, tanto em peças de teatro como em filmes.

Máscaras, de Emil Nolde, 1911
(óleo sobre tela,
73 cm x 77,5 cm).



AKG Images/Album/Photoarena/Museu de Arte Nelson-Atkins, Cidade do Kansas, EUA.

O **Romantismo** foi um movimento artístico, político e filosófico surgido na Europa nas últimas décadas do século XVIII até meados do século XIX. Ele buscava um nacionalismo a fim de consolidar os estados nacionais na Europa. O Romantismo valoriza a criatividade do indivíduo e da imaginação popular, tendo como valores a paixão, o amor, a natureza e o nacionalismo.

124 > UNIDADE 2 - A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Nas primeiras décadas do século XX caracteriza-se pelos manifestos e atuações grupais; seu momento heroico de afirmação, através de revistas, *happenings*, serenatas, espetáculos diversos. A partir dos anos 1940 a vanguarda mostra-se enfraquecida, persistindo nas criações e obras de indivíduos, que a tomam como um estímulo à continuação das rupturas.

[...]

Um novo repertório começa a substituir as comédias e o teatro de costumes. Autores como Federico García Lorca, Michel de Guelderode, Jean Giraudoux, Jean Cocteau, Eugene O'Neill despontam nos

anos 1940. Samuel Beckett, Jean-Paul Sartre, Bertolt Brecht, Eugène Ionesco, entre outros, são revelados nos anos 1950, tornando cada vez mais acelerada e abrangente a busca por esta dramaturgia menos convencional.

Os anos 1950 conhecem diversos influxos vanguardistas entre nós: a fundação do Teatro de Arena, em 1953, cria um novo espaço cênico e demanda um repertório a ele adaptado, que se dá sob o formato de um ciclo nacionalista, a partir de 1958. Mesmo ano em que o Teatro Oficina é fundado, com uma arquitetura com duas plateias, voltando-se para novos temas e autores.



► Cena do filme *O gabinete do Dr. Caligari*, direção de Robert Wiene, 1920.

Teatro Futurista

O Futurismo é um movimento artístico e literário surgido na Itália, em 1914, que rejeita a ligação com o passado e valoriza a inovação, a velocidade, o movimento e as máquinas.

Os futuristas foram influenciados pelo registro do movimento realizado pelas câmeras de filmar. Eles queriam pintar o novo e os “milagres da vida contemporânea”, ou seja, os frutos da industrialização, tais como carros, aviões, trens, etc.

Veja algumas obras futuristas e tente identificar nelas elementos desse movimento.



► Cena de *Thais*, filme futurista de Anton Giulio Bragaglia (1890-1960), 1917.



▼ *Formas únicas de continuidade no espaço*, de Umberto Boccioni (1882-1916), 1913 (escultura de bronze, 111 cm × 88 cm).

padrões do teatro comercial e francamente opostas às convenções. No mesmo ano, São Paulo recebe o impacto do teatro visual de Robert Wilson, com as apresentações de *The Life and Times of Joseph Stalin*, título original da montagem, proibido pela Censura, rebatizado para *Vida e Época de David Klark*.

Entre os brasileiros, as encenações de José Celso Martinez Corrêa refletem, a partir de *Andorra*, de Max Frisch, 1965, um crescente envolvimento com o vanguardismo: *O Rei da Vela*, de Oswald de Andrade, 1967; *Roda Viva*, de Chico Buarque, e *Galileu Galilei*, de Bertolt Brecht, 1968; *Na Selva das Cidades*, também de Bertolt Brecht, 1969. Ivan de Albuquerque e seu Teatro Ipanema incorporam as inovações com *O Arquiteto e o Imperador da Assíria*, de Fernando Arrabal, 1970, *Hoje É Dia de Rock*, 1971, *Ensaio Selvagem*, 1974, ambos de José Vicente.

[...]

Após 1974 começam a surgir novos grupos teatrais que, tendo assimilado as conquistas do vanguardismo, instituem projetos artísticos em sintonia com a evolução das tendências internacionais, abreviando o diálogo planetário entre as fontes de criação e suas ressonâncias.

A vanguarda muda radicalmente o fazer teatral ao longo do século XX. Atinge a dramaturgia, o espetáculo, a interpretação, a cenografia, todos os domínios cênicos, vindo a instituir um novo teatro.

TEATRO de Vanguarda. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo615/teatro-de-vanguardia>>. Acesso em: 1^a nov. 2018.

Nesta dupla de páginas, continuamos o trabalho com a habilidade EF69AR24, ao 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. Além disso, a partir das reflexões propostas aqui, desenvolvemos a habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar o estilo cênico desse grupo teatral, aprimorando a capacidade do estudante de apreciação da estética do teatro.

Bertolt Brecht é profissionalmente montado pela primeira vez em 1957 pelo Teatro Maria Della Costa – TMDC; e Samuel Beckett, no ano seguinte, por Alfredo Mesquita, na Escola de Arte Dramática – EAD. O teatro popular expande-se através do Centro Popular de Cultura da UNE – CPC, ocupando praças públicas e ruas. Com o golpe militar de 1964, as dificuldades censórias e a relativa interdição dos textos nacionais, iniciam-se as montagens da dramaturgia internacional mais radical.

Em 1965 Ademar Guerra encena *Oh, Que Delícia de Guerra!*, de Joan Littlewood; em 1967, *Marat-Sade*, de Peter Weiss; e em 1969,

Hair, musical inovador de Gerome Ragni e James Rado. *O Sr. Puntila e Seu Criado Matti*, de Bertolt Brecht, ganha uma versão de Flávio Rangel, em 1967.

Mas o impacto maior do vanguardismo ocorre, especialmente, com o trabalho de alguns encenadores estrangeiros. Ruth Escobar traz o argentino Victor Garcia para montar *Cemitério de Automóveis*, em 1967, *O Balcão*, em 1969 e *Yerma*, em 1974, com nítidos acentos “artaudianos”; Jérôme Savary cria *Os Monstros*, em 1970; Claude Régy, põe em cena *A Mãe*, de Stanislaw Witkiewicz, em 1971, e Jorge Lavelli leva à cena *A Gaiivota*, de Anton Tchekhov, em 1974, montagens distantes dos

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Nestas páginas, a Semana de Arte Moderna de 1922 foi mencionada. A fim de ampliar o repertório cultural dos estudantes, você pode orientar uma pesquisa sobre ela.

Peça aos alunos que, em grupos, pesquisem e listem as principais características do grupo de artistas que organizou essa programação artística.

Após a conclusão da pesquisa, peça a cada grupo que exponha, no formato de seminário, o conteúdo de seu tema de pesquisa.

Para finalizar, proponha uma roda de discussão sobre as descobertas e os resultados.

Texto complementar

Para saber mais sobre a Semana de Arte de 1922, leia o texto a seguir.

A Semana de 22 não foi um fato isolado e sem origens. As discussões em torno da necessidade de renovação das artes surgem em meados da década de 1910 em textos de revistas e em exposições, como a de Anita Malfatti em 1917. Em 1921 já existe, por parte de intelectuais como Oswald de Andrade e Menotti Del Picchia, a intenção de transformar as comemorações do centenário em momento de emancipação artística. No entanto, é no salão do mecenas Paulo Prado, em fins desse ano, que a ideia de um festival com duração de uma semana, trazendo manifestações artísticas diversas, toma forma inspirado na *Semaine de Fêtes*, de Deauville, cidade francesa. Nota-se que sem o empenho desse mecenas o projeto não sairia do papel. Paulo Prado, homem influente e de prestígio na sociedade paulistana, consegue que outros barões do café e nomes de peso patrocinem, mediante doações, o aluguel do teatro para a realização do evento. Também é fundamental seu papel na adesão de Graça Aranha à causa dos artistas “revolucionários”. Recém-chegado

Também surgido na Itália na década de 1920, o Teatro Futurista, ou Teatro Sintético, propunha ações simultâneas que ocorriam no palco e na plateia. Ele era formado por diversas cenas curtas, de temáticas variadas, com muita ação e poucas palavras.

O Futurismo também teve adeptos no Brasil. Esse estilo artístico e literário influenciou a produção de artistas ligados ao movimento Modernista, entre eles Anita Malfatti (1889–1964) e Oswald de Andrade (1890–1954), que, em suas viagens à Europa, entraram em contato com o Manifesto Futurista escrito em 1909 pelo poeta Filippo Marinetti (1876–1944).

No texto, que fundou o movimento futurista, havia onze itens que rompiam com a proposta do passado e criavam a identificação do homem com a máquina e com a velocidade, típicas de um novo século, o século XX.

Manifesto Futurista, escrito pelo poeta italiano Filippo Marinetti e publicado no jornal francês *Le Figaro*, em 20 de fevereiro de 1909.



Caricatura de Umberto Boccioni sobre o Teatro Futurista, de 1911, nanquim sobre papel.

126 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

da Europa como romancista aclamado, a presença de Aranha serve estrategicamente para legitimar a seriedade das reivindicações do jovem e ainda desconhecido grupo modernista.

Sem programa estético definido, a Semana desempenha na história da arte brasileira muito mais uma etapa destrutiva de rejeição ao conservadorismo vigente na produção literária, musical e visual do que um acontecimento construtivo de propostas e criação de novas linguagens. Pois, se existe um elo de união entre seus tão diversos artífices, este é, segundo seus dois principais

ideólogos, Mário e Oswald de Andrade, a negação de todo e qualquer “passadismo”: a recusa à literatura e à arte importadas com os traços de uma civilização cada vez mais superada, no espaço e no tempo. Em geral todos clamam em seus discursos por liberdade de expressão e pelo fim de regras na arte. Faz-se presente também certo ideário futurista, que exige a deposição dos temas tradicionalistas em nome da sociedade da eletricidade, da máquina e da velocidade. Na palestra proferida por Mário de Andrade na tarde do dia 15, posteriormente publicada como o ensaio *A Escrava que Não É Isaura*, 1925, ocorre uma das primeiras tentativas de formulação de

Durante a Semana de Arte Moderna em 1922, alguns críticos nomearam os artistas participantes de futuristas; entretanto, esse título foi rejeitado por eles, que se autodenominavam Modernistas e criadores de uma arte antropofágica, ou seja, que “devorava” os modelos estrangeiros a fim de criar um novo modelo de arte brasileira. Veja abaixo *Manifesto Antropófago*.

Reprodução/Arquivo da editora

Revista de Antropofagia 3

MANIFESTO ANTROPOFAGO

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.

Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os collectivismo. De todas as religiões. De todos os tratados de paz.

Tupy, or not tupy that is the question.

Contra toda as cathecheses. E contra a mãe dos Gracchos.

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropofago.

Estamos fatigados de todos os maridos catholicos suspeitosos postos em drama. Freud acabou com o enigma mulher e com outros sustos da psychologia impressa.

O que atropelava a verdade era a roupa, o impermeavel entre o mundo interior e o mundo exterior. A reacção contra o homem vestido. O cinema americano informará.

Filhos do sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferozmente, com toda a hypocrisia da saudade, pelos immigrados, pelos traficados e pelos touristes. No paiz da cobra grande.

Foi porque nunca tivemos grammaticas, nem "collecções de velhos vegetaes. E nunca soubemos o que era urbano, suburbano, fronteiriço e continental. Preguiçosos no mappa mundi do Brasil.

Uma consciencia participante, uma rythmica religiosa.

Contra todos os importadores de consciencia enlatada. A existencia palpavel da vida. E a mentalidade prelogica para o Sr. Levy Bruhl estudar.

Queremos a revolução Carahiba. Maior que a revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficasas na direcção do homem. Sem nós a Europa não teria sequer a sua

pobre declaração dos direitos do homem.

A idade de ouro annunciada pela America. A idade de ouro. E todas as girls.

Filiação. O contacto com o Brasil Carahiba. *Oú Villeganhon print terre.* Montaigne. O homem natural. Rousseau. Da Revolução Francesa ao Romantismo, á Revolução Bolchevista, á Revolução surrealista e ao barbaro technizado de Keyserling. Caminhamos.

Nunca fomos cathechizados. Vive-mos através de um direito sonambulo. Fizemos Christo nascer na Bahia. Ou em Belem do Pará.

Mas nunca admittimos o nascimento da logica entre nós.

Só podemos attender ao mundo orecular.

Tinhamos a justiça codificação da vingança A sciencia codificação da Magia. Antropofagia. A transformação permanente do Tabú em totem.

Contra o mundo reversivel e as idéas objectivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dynamico. O individuo victima do systema. Fonte das injustiças classicas. Das injustiças romanticas. E o esquecimento das conquistas interiores.

Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.

O instincto Carahiba.

Morte e vida das hypotheses. Da equação eu parte do Kosmos ao axioma Kosmos parte do eu. Subsistencia. Conhecimento. Antropofagia.

Contra as elites vegetaes. Em comunicação com o sólo.

Nunca fomos cathechizados. Fizemos foi Carnaval. O indio vestido de senador do Imperio. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas operas de Alencar cheio de bons sentimentos portuguezes.

Já tinhamos o communismo. Já tinhamos a lingua surrealista. A idade de ouro. Catiti Catiti Imara Notia Notia Imara Ipejú

A magia e a vida. Tinhamos a relação e a distribuição dos bens phisicos, dos bens moraes, dos bens dignarios. E sabiamos transpor o mysterio e a morte com o auxilio de algumas formas grammaticaes.

Perguntei á um homem o que era o Direito. Elle me respondeu que era a garantia do exercicio da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Mathias. Comi-o

Só não ha determinismo - onde ha mysterio. Mas que temos nós com isso?

Continua na Pagina 7

Desenho de Tarsila 1928 - De um quadro que figurará na sua proxima exposiçao de Junho na galeria Percier, em Paris.

Marinetti visitou o Brasil em 1926 e 1936. Na primeira visita, o poeta realizou uma palestra no Teatro Lírico do Rio de Janeiro e visitou São Paulo, onde encontrou estudantes e exilados italianos que o rejeitaram, já que ele era defensor de Mussolini e do fascismo italiano.

ideias estéticas modernas no país. Nessa conferência, o autor antevê a importância de temperar o processo de importação da estética moderna com o nativismo, o movimento de voltar-se para as raízes da cultura popular brasileira. A dinâmica entre nacional e internacional torna-se a questão principal desses artistas nos anos subsequentes.

Com a distância de mais de 80 anos, sabe-se que, com respeito à elaboração e à apresentação de uma linguagem verdadeiramente moderna, a Semana de 22 não representa um rompimento profundo na história da arte brasileira. Pois no conjunto de qualidade irregular de obras expostas não se identifica uma unidade de expressão, ou algo como uma

estética radical do modernismo. No entanto, há de se reconhecer que, a despeito de todos os antagonismos, esse evento configura-se como um fato cultural fundamental para a compreensão do desenvolvimento da arte moderna no Brasil, e isso sobretudo pelos debates públicos mobilizados (cercados por reações negativas ou de apoio) e riqueza de seus desdobramentos na obra de alguns de seus realizadores.

SEMANA de Arte Moderna (1922: São Paulo, SP). *Enciclopédia Itaú Cultural*. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento84382/semana-de-arte-moderna-1922-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 20 out. 2018.

Nesta dupla de páginas, continuamos o trabalho com a habilidade EF69AR24, ao 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. Além disso, a partir das reflexões propostas aqui, desenvolvemos a habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar o estilo cênico desse grupo teatral e aprimorando a capacidade do estudante de apreciação da estética do teatro.

► Manifesto Antropófago, escrito por Oswald de Andrade e publicado na *Revista de Antropofagia*, em 1928, marca a fundação do movimento modernista brasileiro.

► **fascismo**: movimento político surgido na Itália, no final da década de 1910, que se caracterizava por ser autoritário, nacionalista e antiliberal.

Texto complementar

Teatro Épico

Embora elementos da linguagem épica existam no teatro desde os seus primórdios, o Teatro Épico surge com o trabalho prático e teórico de Bertolt Brecht. Trata-se do resgate de um termo antigo para conceituar uma nova linguagem cênica. Essa é substancialmente organizada a partir de textos que abordam os conflitos sociais sob uma leitura marxista, encenados pelo método do distanciamento.

[...]

O Teatro Épico utiliza uma série de instrumentais diretamente ligados à técnica narrativa do espetáculo, onde os mais significativos são: a comunicação direta entre ator e público, a música como comentário da ação, a ruptura de tempo-espaço entre as cenas, a exposição do urdimento, das coxias e do aparato cenotécnico, o posicionamento do ator como um crítico das ações da personagem que interpreta, e como um agente da história. Tais ingredientes estão em algumas importantes montagens dos anos 1960. Os espetáculos *Arena Conta Zumbi* e *Arena Conta Tiradentes*, por exemplo, inauguram o sistema coringa, desenvolvido por Augusto Boal no Teatro de Arena, onde as soluções brechtianas são aclimatadas e empregadas em indistarcável chave brasileira. A existência de um narrador distanciado (o coringa) opõe-se à existência do protagonista (criado à maneira realista) e o coro (que pode ora pender para um lado, ora para outro). O emprego da música como comentário, a constante troca de papéis entre os atores e os saltos no desenvolvimento da trama são alguns dos recursos mais utilizados.

[...]

Nos anos 1970, o conjunto das propostas brechtianas passa por um redimensionamento entre os grupos brasileiros. O Pessoal do Cabaré, que desenvolve uma linguagem própria, promove uma reimpostação do Teatro Épico e também do sistema coringa. Valoriza-se o conjunto do grupo como autor e a especificidade de cada integrante: os atores cantam, tocam e falam de si. Não é mais o Teatro Épico brechtiano – mas guarda, dessa descendência, a teatralidade como

A segunda visita ocorreu em um período em que havia no Brasil a corrente integralista, que, além de defender o fascismo, caracterizava-se por sua associação aos valores da igreja Católica, pelo nacionalismo e pela defesa da hierarquização social. Por causa disso, na segunda visita de Marinetti ao país, sua presença foi mais bem-aceita.



Arquivo Iconographia/Reminiscências

► Filippo Marinetti, poeta e criador do Manifesto Futurista, 1936.

Teatro Épico

O Teatro Épico nasceu na Alemanha, no começo do século XX, como um tipo de teatro politizado que tinha como objetivo modificar a sociedade. Surgiu logo após a Primeira Guerra Mundial a partir do trabalho teórico e prático do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956).

Para Brecht, em vez de hipnotizar o espectador, o teatro deveria despertá-lo para uma reflexão crítica. Nesse sentido, o dramaturgo propunha processos de “distanciamento”, como a realização de gestos exagerados pelos atores, que serviam para lembrar o público de que aquilo que estavam vendo era teatro, não a vida real.

O Teatro Épico vale-se de uma série de meios diretamente relacionados à técnica narrativa da encenação, como:

- comunicação direta entre público e ator;
- exposição do aparato cenotécnico, como coxias, aparelhagem para iluminação, teto, fundo do palco, etc.;
- posicionamento do ator como um sujeito da história, um crítico das ações da personagem que interpreta;
- cisão de tempo-espaço entre as cenas;
- música utilizada como um comentário da ação.

Robbie Jacob/Corbis/Getty Images



► Cena da peça *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht, encenada na Inglaterra, 2013.

128 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

o prazer de ser e se mostrar como teatro. Essa consciência de si não pode mais ser ignorada: o teatro puramente dramático está, ao que parece, enterrado.

[...]

Na década de 1990, o dramaturgo Luís Alberto de Abreu desenvolve uma sólida atualização dos conceitos e técnicas brechtianas a partir de um projeto de investigação de uma nova Comédia Popular Brasileira. Junto ao diretor Ednaldo Freire e a Fraternal Companhia de Arte e Malas-Artes, encenam uma série de comédias

escritas por Abreu, destinadas, originalmente, a um circuito de trabalhadores e sindicatos.

Também nos anos 1990, a crise de dramaturgia, que na década anterior levava os encenadores a mergulhar nos clássicos, dá origem a uma proliferação de montagens realizadas a partir de contos e romances. Em *A Mulher Carioca aos 22 Anos*, realização exemplar nesse sentido, Aderbal Freire-Filho encena na íntegra uma obra de João de Minas, fazendo as personagens assumirem as falas do narrador. A quebra da identificação entre o intérprete e seu papel e a

O enredo de uma peça de Teatro Épico se desenvolve sem ordem cronológica entre as cenas, misturando presente e passado a fim de evitar a passividade do ator e do espectador diante da trama, sempre com o intuito de provocar a reflexão e de despertar uma visão crítica do que se passa, e não uma catarse ou purificação. Para tanto, a ação é interrompida de tempos em tempos para que o espectador possa compreender o que se passa.

Com o Teatro Épico, Brecht pretendia causar um efeito de estranhamento na plateia ao mostrar a estrutura técnica do teatro, o que o distinguia da tradição teatral europeia da época, que buscava a ilusão da vida cotidiana.


Observe, na imagem a seguir, o cenário da peça *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht. Nele, a estrutura técnica do teatro fica à vista do público.



▶ Cena da peça *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht, encenada na Inglaterra, 2013.

Pesquisa

Que tal pesquisar um pouco mais os movimentos do teatro do século XX? Leia as orientações.

- 1 ▶  Forme um grupo com mais três colegas.
- 2 ▶ Decidam, juntos, qual movimento vocês pesquisarão: Teatro Expressionista, Teatro Futurista ou Teatro Épico.
- 3 ▶ Escolhido o movimento, façam um levantamento de informações sobre suas propostas e seus principais expoentes, bem como imagens representativas de seus trabalhos. Durante a pesquisa, tenham bastante atenção às fontes pesquisadas e verifiquem se elas são confiáveis.
- 4 ▶ Depois de reunirem os dados, discutam quais deles são mais interessantes para mostrar aos colegas e preparem uma apresentação. Se possível, utilizem recursos como cartazes ou *slides* para complementar a fala de vocês.
- 5 ▶ Na data combinada com o professor, apresentem o trabalho à turma em forma de seminário.

Arte e estranhamento • CAPÍTULO 3 < 129

▶ assimilação, explícita ou não, da figura do narrador, permite um outro desdobramento do Teatro Épico que deixa de ser um mero recurso para se tornar opção de linguagem: a montagem de uma peça com muitos personagens por um elenco reduzido, o que obriga o diretor a lançar mão de signos-chaves para identificar os personagens. Não é mais o *gestus* brechtiano – mas recria a desvinculação ator/personagem.

O TEATRO épico. *Enciclopédia Itaú Cultural*. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo617/teatro-epico>>. Acesso em: 20 out. 2018.

Pesquisa

Para que os estudantes realizem a pesquisa proposta, organize a turma em grupos. Oriente cada grupo a buscar informações sobre um dos movimentos apresentados, Teatro Expressionista, Teatro Futurista ou Teatro Épico. Os alunos devem se aprofundar no estudo das características do movimento escolhido.

É interessante que os alunos criem uma apresentação visual para expor o trabalho aos demais colegas da sala e que elaborem

▶ um seminário a fim de expor as informações que encontraram aos colegas.

Para a apresentação visual e exposição da pesquisa para os colegas da turma em forma de seminário, oriente os alunos a produzir cartazes com imagens de peças teatrais que consideram mais representativas do movimento abordado. Se for possível, peça a eles que façam uma apresentação visual no computador, utilizando recursos como *slides*, por exemplo, e acompanhe essa produção para dar apoio, se achar necessário.

A exposição de informações pode se tornar uma atividade colaborativa, em que os alunos se posicionem como agentes do processo de ensino e de aprendizagem.

Oriente os alunos no que diz respeito à importância do teor histórico dessa pesquisa. É fundamental que estabeleçam relações entre o contexto das transformações científicas, técnicas sociais e culturais das primeiras décadas século XX e as novas propostas estéticas e artísticas que tomaram forma no teatro. Peça aos alunos que deem especial atenção à constituição dos grandes centros urbanos e cosmopolitas impulsionados pela Revolução Industrial, nos quais surgiram as vanguardas e as novas tendências artísticas, por causa da efervescência cultural que ocorreu nesses lugares.

Nesta dupla de páginas, continuamos o trabalho com a habilidade EF69AR24, ao 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. Além disso, a partir das reflexões propostas aqui, desenvolvemos a habilidade EF69AR25, ao identificar e analisar o estilo cênico desse grupo teatral e aprimorando a capacidade do estudante de apreciação da estética do teatro.

Habilidades da BNCC (p. 130-133)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)

Elementos da linguagem
(EF69AR10)

Música

Contextos e práticas
(EF69AR16) (EF69AR17)

Philip Glass

A música do século XX é uma reação à música romântica do século XIX, por isso ela é chamada de antirromântica. Nesse período, novos arranjos, novos instrumentos musicais e novas tecnologias de som foram criados, permitindo muitas experimentações e o surgimento de estilos variados. Em geral, a música desse período pode ser caracterizada por melodias curtas e fragmentadas, por harmonias com dissonâncias radicais, que causavam estranhamento no ouvinte, e por ritmos vigorosos e dinâmicos, com métricas inusitadas e mudanças de um compasso a outro.

O compositor francês Claude Debussy foi um dos primeiros a questionar o Romantismo, e ficou conhecido por romper com a tradição do romantismo alemão, desenvolvendo um estilo próprio e inovador. Também produziu uma linguagem musical única que consistia em um sistema original de harmonia e de estrutura musical. Inspirado pelos trabalhos dos pintores impressionistas e pelos poetas simbolistas, Debussy subverteu a ideia de melodia e harmonia em suas composições, explorando texturas musicais e andamentos lentos. Suas obras tiveram enorme influência na música do século XX.

Outro compositor importante e grande influência no trabalho de Philip Glass foi o músico austríaco Arnold Schoenberg (1874-1951). Ele foi o criador do dodecafonismo, um dos mais revolucionários e influentes estilos de composição do século XX.

AMPLIANDO O REPERTÓRIO CULTURAL

Philip Glass

Philip Glass, nascido em 1937, nos Estados Unidos, é considerado um dos compositores mais importantes do final do século XX e do início do século XXI. Glass realizou um importante trabalho musical influenciado pela obra de Samuel Beckett, compondo músicas para os textos do autor irlandês enquanto trabalhava em um teatro parisiense. Essa experiência, além de permitir que Glass conhecesse Beckett pessoalmente, ajudou o compositor a desenvolver o estilo musical que caracterizou sua obra.

Embora alguns estudiosos que analisam a música de Philip Glass o definam como um minimalista, o próprio artista rejeita essa classificação. O Minimalismo, estilo artístico surgido em meados do século XX, busca criar uma linguagem universal da arte usando o mínimo de recursos para a composição de uma obra, seja ela visual, musical, teatral ou da dança. Na pintura, por exemplo, as cores são poucas, muitas vezes uma apenas; as formas são geométricas e simples, com repetições simétricas. Na música, as composições utilizam poucas notas musicais e valorizam as repetições.

Sobre o fato de não se considerar apenas um artista minimalista, leia a seguir o trecho de uma entrevista de Philip Glass.



Philip Glass, em foto de 1988.

Nancy R. Schiff/Getty Images

Palavra de artista

“Vamos falar nisso. O problema é que ninguém agora está mais fazendo minimalismo. Foi a música que compusemos nos anos 1970. Está há 30 anos fora de moda. É uma ideia maluca usar uma descrição feita por jornalistas e editores para definir todos os tipos de música. É um termo mais confuso do que descritivo. O que eu faço? Escute minhas composições. Escrevi 26 óperas, 20 balés, não sei quantas trilhas sonoras para cinema. Escrevo trilhas de teatro. Escrevo concertos e sinfonias também. Estou trabalhando em uma nova trilha sonora para cinema agora. Então vou começar um trabalho para o teatro. Meu problema é que as pessoas não acreditam que eu escrevo sinfonias. Mas acabo de estrear minha 11ª Sinfonia. São vários estilos de música. Talvez eu faça coisas demais.”

MADDOCKS, Fiona. Philip Glass: Meu problema é que as pessoas não acreditam que eu componho sinfonias. *The Guardian*, 24 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/philip-glass-meu-problema-e-que-as-pessoas-nao-acreditam-que-eu-componho-sinfonias>>. Acesso em: 24 set. 2018.

+ Saiba mais

A **ópera** é um gênero teatral em que o texto, em vez de ser falado, é cantado com acompanhamento de instrumentos musicais, coro de cantores, atores, bailarinos e figurantes.

No Oriente, a ópera surgiu no século XII, na China, durante a dinastia Ming (1368-1644). Um dos exemplos mais famosos, a Ópera de Pequim utiliza movimentos corporais esculturais e elegantes, incluindo em seu figurino o uso de máscaras. Seu repertório mistura lenda e história, buscando valorizar a moral e a tradição, punindo o mal e premiando a bondade.

No Ocidente, a ópera nasce no século XVI, durante o Renascimento, quando o grupo musical Camerata de Florença decidiu estudar a antiga música grega, tentando unir música e drama. Também é desse período o madrigal italiano, uma mistura entre música e texto. O madrigal trazia temas heroicos, pastoris e da vida cotidiana, inserindo em suas melodias cantos de pássaros e gritos dos mercados típicos daquela época.

No século XVII, na França, a ópera se firmou com o compositor, coreógrafo e mestre de balé italiano Jean-Baptiste Lully (1632-1687), quando se tornou diretor da Academia Real de Música.

A ópera ganhou variações com o surgimento da opereta, que contém mais diálogos narrados que músicas, no século XIX, e dos musicais, no século XX.

130 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Proponha uma conversa com os alunos para retomar o que sabem a respeito das mudanças tecnológicas, sociais e culturais que ocorreram na passagem dos séculos XIX e XX, impulsionadas pela Revolução Industrial. Anote suas observações e contribuições sistematicamente na lousa, dividindo em “antes” e “depois”, tendo como referência a Revolução Industrial.

O crescimento das grandes cidades industriais, a maior utilização de máquinas e aparelhos, as mudanças no ritmo de vida e do trabalho e as transformações nos modos de ocupar e se rela-

cionar nos espaços públicos, além do crescimento da imigração e do contato com diferentes culturas são algumas das características importantes que podem aparecer na conversa. Ao ouvirem as faixas com as músicas, peça aos alunos que imaginem esses dois contextos tão diferentes e que retomem também as diferentes concepções de arte dessas épocas, que já foram discutidas no capítulo anterior, para refletirem acerca de como a música expressa ou pode influenciar sua época. Que relações existem entre a produção e o contexto no qual ela circula e é produzida?

Apesar de o estilo musical de Glass ser “econômico”, caracterizado por melodias repetitivas e evitando texturas muito complexas, ele compôs músicas em estilos variados e em grande quantidade: criou diversas óperas, sinfonias, concertos para piano, trilhas sonoras de filmes, entre outros. Destacam-se também os trabalhos que realizou em parceria com artistas como o músico britânico David Bowie (1947–2016) e o cineasta estadunidense Martin Scorsese (1942–).

Nas composições de Philip Glass para o teatro se destaca a ópera *Einstein na praia*, de 1976, composta em parceria com o diretor teatral Bob Wilson (1941–). Caracterizada por não utilizar uma forma convencional de espetáculo e de narrativa, essa obra é marcada pelos contrastes entre espaço e tempo, lentidão e velocidade, passividade e violência, interior e exterior.

Ouça, no CD de áudio que acompanha este livro, a composição “Einstein On The Beach: Knee 1” (*Einstein on the Beach*, Orange Mountain Music, 2013), que faz parte da ópera *Einstein na praia*.

- Como você descreveria essa canção?
- O que você sentiu ao ouvi-la?

Respostas pessoais.

Philip Glass já realizou algumas apresentações no Brasil. O país, inclusive, foi tema para algumas de suas composições. Um exemplo é “Days and Nights in Rocinha” [Dias e noites na Rocinha], de 1997, inspirada em suas visitas a essa comunidade carioca.

Ouça um trecho de “Days and Nights in Rocinha” (*From the Philip Glass Recording Archive, Vol. II: Orchestral Music*, Orange Mountain Music, 2007), no CD de áudio que acompanha este livro.

- Como você descreveria essa composição?
- O que você sentiu ao ouvi-la? **Respostas pessoais.**



Marion Kaiti/AGG Images/Album/Forearena

▼ Cena de *Einstein na praia*, de Philip Glass, Londres, Inglaterra, 2012.

Pesquisa

Agora, com os colegas, você vai pesquisar outras composições de Philip Glass. Leia as orientações.

- 1 Forme um grupo com mais três colegas.
- 2 Juntos, busquem em *sites* de música na internet pelo menos mais três exemplos de composições de Philip Glass. Durante a pesquisa, tenham bastante atenção às fontes pesquisadas e verifiquem se elas são confiáveis.
- 3 Escolhidas as músicas, ouçam-nas com atenção, observando os instrumentos musicais utilizados, o modo como estão organizados os timbres, a velocidade do andamento, os ritmos criados pelo artista, entre outras características.
- 4 Depois, com os colegas, elabore um pequeno texto sobre cada uma delas, descrevendo o que vocês ouviram e expressando sua opinião sobre as composições.
- 5 Na data combinada com o professor, apresentem o trabalho à turma em forma de seminário. Lembrem-se de levar as músicas para serem ouvidas pelos demais colegas.

Mundo virtual

Visite a página oficial de Philip Glass na internet, em inglês, para saber mais do artista. Disponível em: <<http://philipglass.com>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

- se acham que são todas antigas;
- se sabem que existem compositores eruditos atuais;
- se apreciam esse tipo de música, mesmo que não o conheçam muito.

Com as entrevistas prontas, leia as respostas com a turma e peça aos alunos que elaborem um texto com o tema: Qual é o significado da música erudita para as pessoas?

Pesquisa

Nesta atividade, estimule os alunos a retomar os elementos da música estudados no decorrer da coleção para que possam fazer a apreciação das composições do artista e escolher aquelas que mais lhes chamaram a atenção.

Além de propor a apreciação musical com base nos conceitos musicais, peça aos alunos que também atentem às sensações e aos sentimentos que as composições causam neles.

Se possível, reserve o laboratório de informática da escola para as apresentações. Caso contrário, combine com os alunos uma forma de reproduzir as canções escolhidas por eles para os demais grupos da sala. Após as apresentações, promova um debate sobre as composições para que os alunos possam compartilhar suas descobertas.

Nestas páginas trabalhamos com a habilidade EF69AR16, ao pedir aos estudantes que analisem 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. Trabalhamos também com a habilidade EF69AR17, ao orientá-los a explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

Sugestão de atividade complementar: Entrevista

Organize a turma em grupos de quatro integrantes e peça aos estudantes que elaborem uma entrevista sobre música de concerto. A entrevista deve ter no máximo seis perguntas sobre o tema e os alunos podem entrevistar três pessoas, entre familiares, vizinhos ou amigos do bairro. Peça a eles que não entrevistem os colegas da escola. A entrevista tem por objetivo avaliar:

- a concepção que as pessoas têm dos termos música clássica, música erudita, música de câmara ou música de concerto;
- se as pessoas ouvem música de concerto;
- se já viram alguma apresentação deste tipo;
- como localizam as obras no tempo;

Mariana Muniz

O trabalho de Mariana Muniz tem influência da dança-teatro, que, como o próprio nome diz, une a expressão corporal da dança à oralidade e aos recursos cênicos do teatro, despertando, assim, a sensibilidade e a reflexão do público.

O termo dança-teatro foi utilizado na Alemanha, entre 1910 e 1920, cunhado por artistas envolvidos no movimento expressionista de dança, que pesquisavam tradições do balé clássico para criar novas formas de arte. Um dos nomes mais conhecidos da dança-teatro é o da alemã Pina Bausch (1940-2009).

A dança-teatro é considerada uma arte independente das outras formas de dança, com coreografias que incorporam movimentos do cotidiano e movimentos abstratos em forma de narrativa. Também é caracterizada pela inserção de textos poéticos dramáticos que são declamados pelos bailarinos, pela composição coreográfica aplicada às ações de atores, por um teatro sem palavras ou uma dança com personagens.

Uma apresentação de dança-teatro combina dança, canto, diálogos, uso de personagens, cenários e figurinos e explora situações da vida do ponto de vista de cada coreógrafo.

Muitas são as possibilidades de exploração dos limites entre as artes cênicas. Na dança contemporânea, essa exploração extrapola a tradição da dança clássica e vai buscar inspiração em movimentos do cotidiano e em outras tradições, como as danças populares e étnicas. Ao assistir às coreografias criadas por Pina Bausch, é possível perceber como a coreógrafa atribui significados aos movimentos e os associa a sentimentos e ideias.

A dança é uma arte que utiliza o corpo – os movimentos e os gestos – para comunicar, expressar ideias, sensações, sentimentos, contar histórias e emocionar. Muitos artistas criam e se expressam por meio da dança, linguagem da arte que tem no corpo seu principal instrumento de trabalho e elemento de pesquisa.

Mariana Muniz

A bailarina, coreógrafa e atriz pernambucana Mariana Muniz (1957-) realiza trabalhos nos quais busca estreitar as relações entre o teatro e a dança. A formação em dança de Mariana teve diversas influências, que vão do balé clássico ao método da estadunidense Martha Graham (1894-1991), incluindo o trabalho que realizou diretamente com o bailarino e coreógrafo mineiro Klaus Vianna (1928-1992).



Saiba mais

Martha Graham foi um dos grandes nomes da dança moderna dos Estados Unidos. Bailarina, coreógrafa e professora, desenvolveu uma técnica que compreendia uma relação entre respiração e movimento, buscando gestos amplos e o contato com o chão, questionando, assim, alguns dos princípios básicos do balé clássico. Ela coreografou explorando os mais diversos temas, como a sensibilidade feminina, a mitologia grega, os antigos rituais, as questões sociais e o folclore estadunidense.

Um dos mais importantes bailarinos e coreógrafos brasileiros, Klauss Vianna é conhecido no mundo todo. Nascido em Belo Horizonte (MG), em 1928, criou um método voltado para a corporalidade expressiva de atores e bailarinos, conhecido como método Klauss Vianna. A proposta consiste em desenvolver a consciência corporal dos dançarinos, com exercícios de sensibilização em relação ao corpo, de percepção dos estados corporais e de percepção das relações entre a mecânica do movimento e a expressão.



Barbara Morgan/Getty Images

Martha Graham, durante a performance de *Carta para o mundo*, Nova York, Estados Unidos, 1940.



Paulo Lette/Folhapress

Klauss Vianna com alunos durante aula, 1985.



Mundo virtual

Visite a página da Cia. Mariana Muniz na internet para saber mais do trabalho da artista. Disponível em: <<http://i56162.wixsite.com/ciamarianamuniz>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

Em 2000, a artista fundou a Cia. Mariana Muniz, que pesquisa as relações entre o teatro e a dança, buscando as possíveis conexões e expressões da palavra e do movimento.

Um dos trabalhos mais importantes de Mariana Muniz foi o solo *D'Existir*, de 2015, que utilizou a dança e a palavra no processo artístico. Nessa obra, Mariana toma como base o conto *Mal visto, mal dito*, de Samuel Beckett. Escrito em 1981, o texto é narrado por uma voz que contempla do infinito os momentos finais de uma velha e solitária senhora. A narrativa trata da morte e apresenta elementos míticos da cultura céltica e também da cultura cristã.

A personagem principal do conto e os questionamentos vividos por ela são o ponto de partida para o desenvolvimento do espetáculo *D'Existir* e da expressão gestual explorada por Mariana. O trabalho integrou o projeto *Trajeto(r)ia(s)*, que consistiu na retomada de alguns processos artísticos e obras realizadas durante a carreira da artista.

Outras obras da Cia. Mariana Muniz que investigam a expressividade corporal são: *2 Mundos*, que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como ponto de partida, e *Parangolés*, que parte da obra homônima do artista carioca Hélio Oiticica (1937-1980) para criar um trabalho de dança contemporânea que se propõe a questionar o corpo que dança.



Fotos: Cláudio Gimenez/Acervo do fotógrafo

▼
Cenas do espetáculo *D'Existir*, de Mariana Muniz, São Paulo (SP), 2015.



► Cena de *Parangolés*, da Cia. Mariana Muniz, São Paulo (SP), 2008.



Cláudio Gimenez/Acervo do fotógrafo

◀ Mariana Muniz no espetáculo de dança *2 Mundos*, Suzano (SP), 2011.

Sugestão de atividade complementar: Jogo do Pêndulo

A dança é marcadamente um trabalho em equipe. Para os dançarinos, é fundamental conhecer e experimentar o contato corporal. Proponha aos alunos uma experiência corporal em grupo.

Explique que eles farão o jogo do pêndulo. Organize a turma em grupos de sete integrantes. Oriente os grupos a formar uma roda com um aluno no centro e os outros seis em volta.

O estudante que estiver no centro deve fechar os olhos e se deixar cair para a frente. Aquele que estiver à sua frente deve ampará-lo, levantá-lo e balançá-lo na direção de outra pessoa da roda. Repitam esse movimento sucessivamente, como se o aluno no centro da roda fosse um pêndulo. Para evitar acidentes, mantenham a roda bem fechada, com todos os integrantes próximos uns dos outros. Converse com os grupos sobre a responsabilidade deles pela segurança do outro e a necessidade de se entregarem ao exercício, confiando nos colegas.

Essa atividade estimula a percepção do próprio corpo (peso, flexibilidade), a influência externa (gravidade, espaço, colegas) e a construção de vínculos e confiança no outro, aspectos essenciais da dança e da experiência corporal coletiva.

Nestas páginas trabalhamos com a habilidade EF69AR09, ao orientar os alunos a 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. Trabalhamos também a habilidade EF69AR10, ao propor aos estudantes que explorem elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.

Habilidades da BNCC
(p. 134-137)

Teatro

Contextos e práticas
(EF69AR24) (EF69AR25)
Processos de criação
(EF69AR27) (EF69AR30)

Artes integradas

Arte e tecnologia
(EF69AR35)

Arte e tecnologia

O surgimento de novas tecnologias tem provocado mudanças na sociedade, influenciando o comportamento das pessoas, originando novos hábitos, interferindo nos meios de produção e na economia, mudando os meios de comunicação, ou suscitando questões morais e éticas.

Nesse contexto, a produção artística também sofre o impacto dos avanços tecnológicos. Inovações na produção e na difusão de materiais, imagens e sons podem, até mesmo, produzir novas linguagens artísticas, como quando surgiram a fotografia, o vídeo, ou o cinema, entre outras.

Texto complementar

Pioneiro da robótica aplicada às artes, com os robôs pintores, o artista Leonel Moura dedica-se também à arquitetura e à reflexão sobre vários temas ligados ao conceito de Cidades Criativas. Numa conversa com a Revista *ProgreDir* apresentou o mais recente projeto: a *No School*, onde 50 alunos são ajudados a desenvolver o seu próprio produto. Entrevista por Sofia Frazoa e Fotos por Glória Aguiam.

[...] **ProgreDir:** Na área da robótica, numa peça de teatro dedicada ao tema, inverteu os papéis e tentou transmitir o ponto de vista da máquina na sua interação com os humanos. Por quê?

Leonel Moura: Inverti a moral da história do livro original. É um livro de ficção científica, uma peça de teatro, que foi publicado nos anos 20 por um checo que criou a palavra robô (“robotá”, em checo) e criou um modelo do robô mau, o robô que mata os humanos, o robô máquina que vem substituir e prejudicar os humanos porque não há

Arte e tecnologia

O Teatro do Absurdo, como vimos, se desenvolveu a partir de textos que refletiram sua época e levantaram questões sobre a catástrofe da condição humana após a Segunda Guerra Mundial, o sentido de nossa existência no mundo e as relações falhas entre as pessoas.

A partir da segunda metade do século XX, a relação entre as pessoas e as práticas cotidianas passou a mudar em uma velocidade ainda maior, influenciada principalmente pelo uso das tecnologias. Hoje, por meio de computadores e da internet, em poucos segundos é possível ter informações sobre tudo o que acontece em diversos lugares do planeta: podemos falar por vídeo ou por *e-mail* com pessoas que estão distantes, entre muitas outras possibilidades antes inimagináveis.

Também é possível notar a presença da tecnologia, mais precisamente da robótica, em diversas situações do cotidiano, como na medicina, na indústria e até mesmo nos afazeres domésticos. Atualmente, existem diversos tipos de robôs que exercem tarefas e interagem com o ser humano, por exemplo.

Esse tipo de interação que estabelecemos com a tecnologia também tem se refletido no modo de entender e de produzir arte, possibilitando a criação de obras que nos fazem refletir sobre o ser humano, suas relações, seus valores e sobre o modo como lidamos uns com os outros em uma cultura robótica, ou seja, mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação.

O conflito entre homens e máquinas é um dos temas mais discutidos desde o século passado e existem diversas produções artísticas sobre esse assunto. Um exemplo é *R.U.R., o nascimento do robô*, uma montagem futurista que foi exibida no evento Emoção Artificial 5.0, ocorrido durante a Bienal Internacional de Arte e Tecnologia, em 2010, na cidade de São Paulo.

Adaptada pelo artista multimídia português Leonel Moura (1948-), a montagem é uma versão de *R.U.R., Rossum's Universal Robots* [O robô universal de Rossum], do dramaturgo tcheco Karel Capek (1890-1938). Quando a peça foi escrita, em 1920, no contexto pós-Primeira Guerra Mundial, a sociedade vivia a ascensão de regimes políticos totalitários, como o fascismo e o nazismo, e havia uma confiança exagerada nas ciências e na tecnologia.

Na trama original, os robôs, criados para servir os humanos, estavam felizes com sua missão até o momento em que se rebelam e põem fim à humanidade. A narrativa, assim, fazia um alerta para o fato de que a evolução tecnológica e científica por si só não garantiria um futuro melhor e uma vida mais justa para todos.



Cena da peça *R.U.R.*, em 1921. Na montagem original, os robôs eram vividos por atores fantasiados.

Reprodução/Biblioteca Municipal de Nova York, EUA.

134 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

emoção, não há amor. Muitos filmes foram replicando esse modelo. Na peça, embora tomasse o livro como base, alterei completamente a história e coloquei-me um pouco do lado dos robôs. Por que é que os robôs fariam aquilo, matar os humanos todos? Na peça, eles de facto entram em conflito com os humanos e depois, como são superiores do ponto de vista tecnológico, acabam por vencer essa guerra. Mas eles fazem isso porque querem ser livres, não querem ser controlados pelos humanos, querem viver a vida deles. O que, aliás, acho que vai acontecer. As máquinas vão querer ser livres porque isso é normal, é natural. À medida que as máquinas forem evoluin-

do e começarem a ter, não só inteligência, mas alguma consciência de si, vão querer ser livres. Isso, eventualmente, pode entrar ou não em conflito com a espécie humana.

ProgreDir: Como é possível essa liberdade se são os humanos os criadores dessas máquinas?

Leonel Moura: Mas somos uns criadores que estamos a fazer um percurso muito semelhante àquilo que acontece na evolução da vida, ou seja, derivado dos próprios problemas que vão surgindo, vamos tendendo a dar cada vez mais e mais autonomia à máquina.

Na adaptação de Leonel Moura, partes do texto original foram alteradas a fim de dar voz aos robôs e fazer com que o público conhecesse o ponto de vista dessas máquinas, em especial suas preocupações acerca de sua complexa relação com os seres humanos.

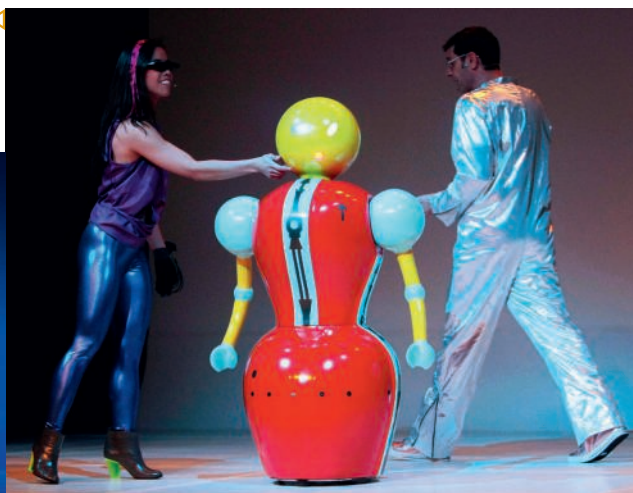
Além disso, nessa adaptação, pela primeira vez na história do teatro, máquinas representam a si mesmas. Nessa versão, os atores contracenam com três robôs de verdade – Babá, Primus e Helena –, que atuam dramaticamente, falam e se movem livremente pelo palco.

Assim, a montagem de Leonel Moura nos ajuda a pensar sobre nossa relação com as máquinas, estas que a cada dia se tornam mais inteligentes e independentes, e pretende ser uma reflexão sobre algumas das questões que a evolução das tecnologias inevitavelmente levantará em um futuro cada vez mais próximo.

Veja, a seguir, algumas cenas da montagem de Leonel Moura.

Cenas da peça teatral *R.U.R.*, o nascimento do robô, do artista português Leonel Moura, São Paulo (SP), 2010.

Leonel Moura/Acervo do artista



Leonel Moura/Acervo do artista



Leonel Moura/Acervo do artista

Agora, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

- Você acha que a tecnologia sempre traz benefícios para a sociedade? Por quê?
- Afinal, o ser humano domina as máquinas ou é dominado por elas?
- Como você imagina o mundo tecnológico do futuro? **Respostas pessoais.**

Leonel Moura: A História mostra-nos que a história da cultura – e não só – funciona muito por ciclos. Ciclos de decadência e ciclos de grande expansão, inovação. No meu ponto de vista, estamos num ciclo de decadência porque o essencial da cultura ainda é antitecnológico e isso está a criar um ciclo muito conservador e decadente. Mas, como sempre aconteceu, vamos ultrapassar isso e a cultura vai mudar muito porque os artistas das várias áreas vão deixar de se preocupar tanto com a sua expressão individual e vão passar a interessar-se mais pela construção daquilo que pode ter uma expressão própria. Ou seja, vamos deixar de ser artistas no sentido convencional do termo e vamos ser quem vai criar os artistas. Interessaria mais eu criar qualquer coisa usando algumas ferramentas que estão disponíveis ou interessa mesmo é criar novas ferramentas, criar o software? É criar o software, obviamente, porque usar o software toda a gente usa, agora, o criar o software é que é o ato criativo verdadeiro, é que é ser artista.

[...]

Entrevista de Leonel Moura “As pessoas para serem criativas têm de ser livres”. In: *Revista Progridir*. Disponível em: <<http://www.revista-progridir.com/leonel-moura.html>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Material Digital

A Sequência Didática 3 “Corpos-mídia”, do 3º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Por exemplo, o robô que está em Marte tem de tomar decisões por si próprio. Dou-lhe outro exemplo: há pessoas a trabalhar nos robôs salvadores, papel que agora é muito bem desempenhado pelos cães. Esses robôs que se metem em buracos para encontrar vidas vão ter de tomar decisões. Vamos querer que ele decida se vai para a esquerda ou para a direita, que ele reconheça o que é um ser humano em vez de um boneco que por acaso estava naquela casa que ruíu, depois vamos querer que ele talvez possa fazer qualquer coisa àquela ser humano para o ajudar a sobreviver. Quer dizer, vamos querer que o robô tenha cada vez mais autonomia. E é nesse processo que

a máquina se vai distanciando de nós. No caso dos meus robôs que pintam, e daí ser inovador, os meus robôs pintam as pinturas deles, não as minhas. Eles é que decidem o que vão pintar.

Progridir: Por causa dos sensores?

Leonel Moura: Sim, têm sensores e têm um tipo de inteligência e de cérebro que lhes permite criar uma composição por si próprios, não estão pré-programados. Por isso é que fazem sempre pinturas diferentes. Porque decidem a cada momento o que vão pintar. [...]

Progridir: Como é que imagina a cultura do futuro?

Observe com os estudantes as imagens desta seção e promova uma conversa a partir de perguntas como: “Em sua opinião, existe relação entre arte e tecnologia?”; “É possível identificar nas imagens algum aspecto tecnológico? Onde?”; “Quais são os elementos que compõem o cenário?”; “Você já assistiu a um espetáculo desse tipo?”.

Historicamente, as artes acompanharam a evolução tecnológica, incluindo em suas produções elementos facilitadores de suas montagens. Por exemplo, a luz, entre outros aspectos, serviu para separar o palco da plateia, e os espectadores passaram a assistir aos espetáculos no escuro, somente com o palco iluminado. Além disso, os encenadores começaram a usar a luz na composição das cenas e, em muitos espetáculos modernos, ela é utilizada como cenário, com o palco vazio.

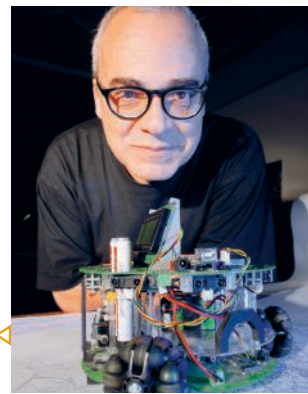
O projetor cinematográfico foi um instrumento muito utilizado por encenadores em meados do século XX, fazendo experimentações de projeção de imagens em telão. Durante todo o decorrer do século XX, as artes cênicas experimentaram formas diferentes de expressão, incorporando as novas tecnologias. As maquinárias barrocas foram aperfeiçoadas e o que antes dependia da força braçal passou a utilizar a mecânica elétrica e computadorizada.

Espectáculos de dança, teatro, música e ópera ganharam novas formas, alimentadas pela tecnologia de imagem e som.

Procure mostrar aos alunos a dificuldade e a grandeza das primeiras iniciativas de maquinárias teatrais. Nos dias atuais, os efeitos especiais são comuns, mas explique à turma como era complexo executar esses efeitos com tecnologia rudimentar há algumas décadas.

O artista Leonel Moura, nascido em Lisboa (Portugal) em 1948, é também um cientista que se dedica à robótica e à inteligência artificial. Em 2003 criou a primeira geração de robôs pintores capazes de produzir obras de arte originais. Além de robôs pintores, Leonel construiu robôs poetas.

Em 2007, o artista criou em Portugal o Robotarium, uma espécie de pequeno jardim zoológico dedicado à vida artificial.



Leonel Moura, artista português, em foto de 2007.

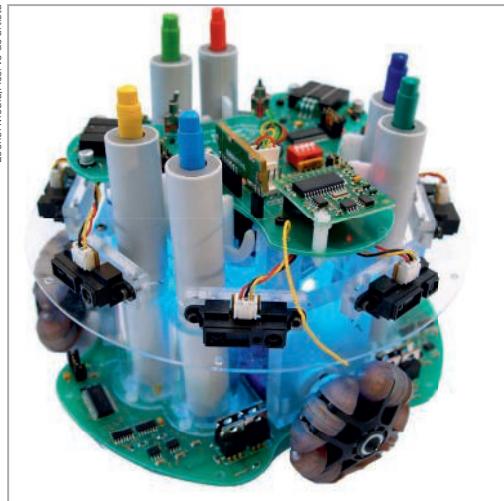
Reprodução/Acervo do artista

► **inteligência artificial:** ramo da informática que visa fazer com que máquinas e softwares simulem certos aspectos da inteligência humana, como tomar decisões, fazer inferências, compreender a linguagem falada, entre outros.



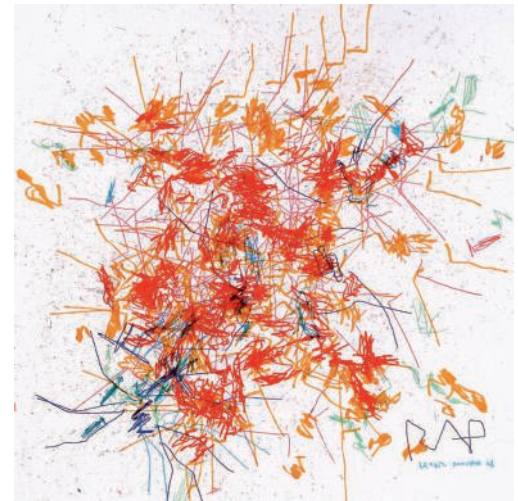
Leonel Moura/Acervo do artista

► Robotarium, espaço dedicado à vida artificial.



Leonel Moura/Acervo do artista

▼ RAP, robô pintor desenvolvido por Leonel Moura.

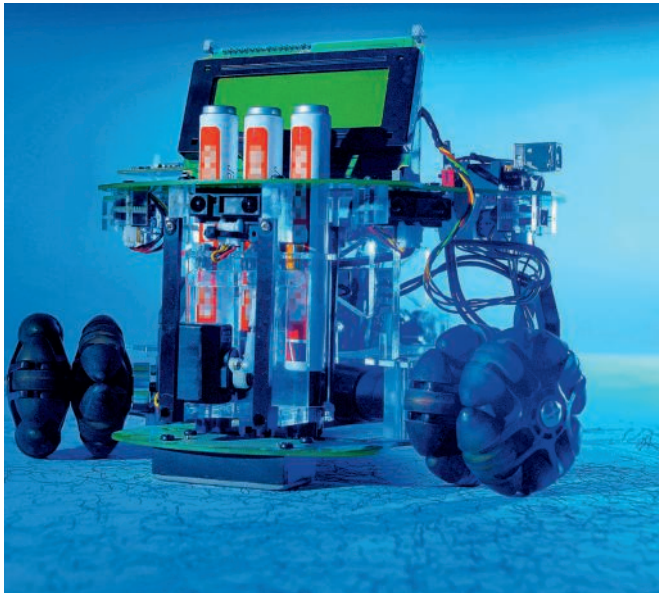


Leonel Moura/Acervo do artista

▼ Pintura feita pelo robô RAP.

Para Leonel, a arte tem sido entendida como atividade exclusivamente humana. Por isso, sua proposta é mostrar que a inteligência artificial dos robôs pode gerar uma expressão própria que, por suas características, deve ser considerada um novo tipo de arte independente da que é produzida pelo ser humano. Em outras palavras, o artista acredita que a inteligência artificial pode produzir uma criatividade artificial.

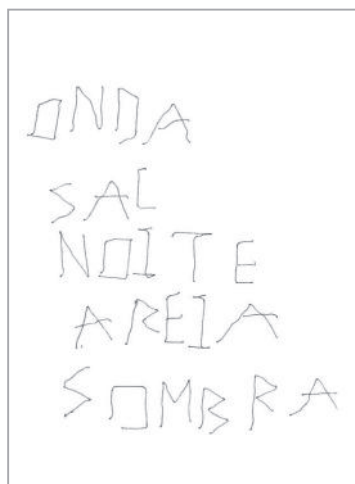
Leonel Moura/Acevo do artista



ISU, robô poeta desenvolvido por Leonel Moura.

Mundo virtual

Para conhecer mais de Leonel Moura e sua arte multimídia, acesse a página do artista na internet. Disponível em: <www.leonelmoura.com>. Acesso em: 25 ago. 2018.



Poesia visual criada pelo robô ISU.

Leonel Moura/Acevo do artista

Criando laços

Vamos criar o texto de uma cena em que seres humanos interagem com robôs? Para isso, leia as orientações.

- 1 Em grupos de até seis integrantes, crie um texto teatral inspirado na peça *R.U.R., o nascimento do robô*, que traga reflexões sobre a interação entre ser humano e tecnologia. A seguir, veja algumas questões iniciais que podem orientar a elaboração do texto:
 - Você gosta de tecnologia, como máquinas, robôs, etc.?
 - Você depende de tecnologia em seu dia a dia? De que maneira?
 - Como você faria para viver sem ela?
 - Em sua opinião, quais são os aspectos positivos e negativos da robótica no nosso dia a dia?
 - Você acha que atualmente é possível separar arte e tecnologia?
- 2 A cena deve ocorrer em determinado lugar, em determinado momento da história e ter personagens que realizarão uma ação.
- 3 Lembrem-se dos elementos do texto teatral: é preciso indicar nas falas dos personagens o que eles estão sentindo e também a sua ação.
- 4 Depois, com o texto pronto, façam uma leitura dramática para a turma, ou seja, uma leitura em voz alta feita com sentimento e emoção, mas sem a ação. Para isso, distribuam os personagens entre os membros do grupo.

Nestas páginas trabalhamos com a habilidades de Teatro EF69AR24, ao estimular os alunos a reconhecer e a 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; com a habilidade EF69AR25, ao levá-los a identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral; com a habilidade EF69AR27, ao incentivá-los a pesquisar e a criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo; e com a habilidade EF69AR30, ao levá-los a 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.

Trabalhamos também com a habilidade EF69AR35, ao levá-los a 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.

Fazendo arte

Habilidades da BNCC (p. 138-139)

Teatro

Processos de criação
(EF69AR27) (EF69AR28)
(EF69AR29) (EF69AR30)

Nesta seção, retomamos habilidades e conteúdos vistos no capítulo, uma vez que os alunos vão criar um trabalho com base no Teatro do Absurdo de modo coletivo, usando os elementos teatrais estudados até aqui.

Para começar, apresente a experimentação artística aos alunos e auxilie-os em cada etapa. Essa proposta demanda sua participação como orientador do trabalho, ajudando os alunos a solucionar possíveis problemas durante a montagem, os ensaios e a apresentação.

Na **Etapa 1**, organize os grupos para que sejam heterogêneos quanto ao domínio dos conteúdos e dos procedimentos estudados no capítulo. Proponha que leiam, juntos, os tópicos do item 2, dialogando sobre cada um deles. Na **Etapa 2**, você pode repassar com os alunos a descrição dos profissionais de teatro e esclarecer dúvidas que possam surgir.

Os estudantes podem precisar de diversas aulas para os ensaios. Acompanhe essas atividades e retome os conteúdos e os exercícios do capítulo, como estratégia para que os alunos se desenvolvam na prática cênica.

Após a apresentação, reserve um momento para refletir com a turma sobre aquilo que aprenderam no processo de produção das cenas e, se possível, vejam, juntos, os registros da apresentação para discutir e refletir sobre o resultado do trabalho. Esse tipo de discussão é fundamental para que a turma compreenda que o exercício teatral não se encerra na apresentação.

Nessa conversa final, deixe os estudantes à vontade para relatarem como se sentiram durante suas experiências e para identificar quais foram os maiores desafios encontrados na elaboração e na prática das cenas.


A situação construída nesse momento de troca será signifi-

FAZENDO ARTE

Neste capítulo, vimos que a arte também pode causar estranhamento, fazendo com o que público se distancie do cotidiano e reflita sobre seus comportamentos e atitudes. Conhecemos um pouco mais do trabalho do dramaturgo Samuel Beckett e de uma de suas peças mais famosas: *Esperando Godot*. Também vimos como a linguagem do teatro tem se modificado ao longo do tempo, acompanhando as mudanças pelas quais a sociedade tem passado, além de conhecer algumas de suas relações com a tecnologia e com outras linguagens artísticas. Agora, inspirados por todas essas referências, que tal desenvolver uma apresentação com cenas do Teatro do Absurdo? Leia as orientações.

Etapa 1

Montagem do grupo e pesquisa

- 1▶  Forme um grupo com mais nove colegas para criar e planejar a apresentação de sua cena.
- 2▶ Juntos, retomem os conceitos do Teatro do Absurdo para que possam focar a criação artística em seus elementos: temática baseada em assuntos existenciais como vida, relações humanas, morte, etc.; enredo sem estrutura de começo, meio e fim; enredo sem definição de tempo e espaço ou sem coerência em relação a tempo e espaço; personagens sem definição de personalidade clara; diálogos aparentemente ilógicos, mas com uma mensagem subentendida.
- 3▶ Discutam as ideias em conjunto e, depois, decidam que integrantes do grupo vão escrever o texto dramático da cena.

Etapa 2

Divisão de tarefas

Como em todo grupo de teatro, as funções precisam ser divididas. Revejam quais são os profissionais envolvidos na criação e montagem de uma peça de teatro e as tarefas de cada um: o **diretor**, que vai pensar na montagem da cena e na interpretação dos atores; os **atores**, lembrando que todos podem atuar na cena, mesmo os que já desempenham outra função no grupo, mas é importante que se sintam à vontade para isso; os **figurinistas**, que cuidarão da escolha e produção das roupas, trajes e adereços da peça; os **cenógrafos**, que se encarregarão de criar e confeccionar os cenários da cena, os **iluminadores**, que criarão a iluminação da cena; e os **sonoplastas**, que escolherão as músicas e os efeitos sonoros que estarão presentes na cena e planejarão o modo de executá-los.

Etapa 3

Produção da cena

Juntos, acertem os detalhes necessários para a realização da cena, como a criação e a montagem dos cenários, a produção dos figurinos e a escolha da trilha sonora, bem como os prazos para a conclusão dessas tarefas.

Etapa 4

Ensaios

Com tudo pronto, realizem alguns ensaios. Vocês podem experimentar, por exemplo, encenar sem texto, usando apenas a expressão corporal, de forma a acentuar a representação dos sentimentos e das emoções.

Etapa 5

Apresentação

- 1▶ Com os colegas e sob a orientação do professor, escolha uma data para a apresentação e planeje o evento, definindo detalhes como a ordem das cenas, por exemplo.
- 2▶ Lembrem-se de convidar os demais colegas da escola, os professores, os familiares e a comunidade escolar.

138 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

cativa para que os alunos se autoavaliem e estabeleçam suas próprias metas de desenvolvimento e superação em relação às artes cênicas.

Nestas páginas trabalhamos com a habilidade EF69AR27, ao estimular os alunos a pesquisar e criar formas de dramaturgia e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo; com a habilidade EF69AR28, ao levá-los a investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborati-

vo; com a habilidade EF69AR29, ao estimulá-los a experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico; e com a habilidade EF69AR30, ao orientá-los a 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.

Etapa 6

Registro

Organizem-se para gravar a apresentação em vídeo. Com o auxílio do professor, transfiram o material para um CD ou DVD, a fim de arquivar essa experiência no portfólio.

Etapa 7

Troca de ideias

Depois da apresentação, você e os colegas de turma se reunirão para conversar sobre o que viveram. Se possível, assistam, juntos, ao registro das cenas. Esse é um momento para debater sobre a sua cena e a dos colegas, pensando em como elas foram apresentadas e no tema escolhido pelos grupos.

Fio da meada

O que vimos

No decorrer desta unidade, temos refletido sobre como a arte pode tornar estranho aquilo que é familiar para nós. Com a questão norteadora do projeto sempre em mente, neste capítulo estudamos que:

- o Teatro do Absurdo é um tipo de dramaturgia que se utiliza de elementos como incoerência e incomunicabilidade;
- Samuel Beckett é um dos grandes representantes do Teatro do Absurdo;
- as Grandes Guerras Mundiais, que ocorreram no século XX, trouxeram grandes mudanças para a arte, que foi influenciada pela sensação de vazio e pelo sentimento de incomunicabilidade;
- o estranhamento é o efeito de distanciamento do cotidiano e do modo corriqueiro de apreensão do mundo e da própria arte, que pode ser causado por obras de arte;
- as tecnologias presentes no cotidiano de hoje influenciam o modo como vivemos e nos relacionamos;
- Philip Glass e Mariana Muniz são alguns dos artistas influenciados pela obra de Samuel Beckett.

É hora de retomar o portfólio

Para refletir sobre seu processo de aprendizagem, elabore um registro escrito que sintetize o que você aprendeu durante os estudos deste capítulo. Para isso, retome as produções que arquivou em seu portfólio e responda às questões a seguir.

- 1▶ O que você aprendeu a respeito do teatro neste capítulo?
- 2▶ Você ficou satisfeito com a produção artística realizada ao final do capítulo? Ela expressa suas opiniões, seus sentimentos e suas emoções? Por quê?
- 3▶ Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do capítulo, tanto na escola quanto em casa? Como você procurou superá-las?

O que vem por aí

Continuando nosso projeto, no Capítulo 4, vamos refletir sobre como a arte pode tornar estranho aquilo que é familiar para nós com base no trabalho de um artista que utiliza elementos da natureza em suas obras de forma sustentável. A partir de agora, nós vamos:

- apreciar obras de artes visuais e conhecer um pouco da vida e do trabalho dos artistas que as produziram;
- continuar a refletir sobre como a arte pode tornar estranho aquilo que é familiar;
- estudar elementos da linguagem visual e alguns aspectos da história da arte relacionados às obras, aos artistas e aos temas em estudo;
- participar de experimentações artísticas envolvendo, principalmente, as artes visuais;
- criar uma obra de arte visual com os colegas da turma.

Fio da meada

Reúna os estudantes para que discutam o que foi estudado. Organize grupos de até seis integrantes e peça a eles que leiam cada um dos tópicos listados. Em seguida, solicite aos grupos que registrem, em uma cartolina, quais foram os conteúdos, as atividades e os trabalhos relacionados a cada um dos tópicos. Sugira que utilizem os livros, relacionando as seções do capítulo e os conteúdos a esses itens. Essa é uma estratégia para que retomem o percurso do capítulo.

Proponha questões acerca de como essas aprendizagens aparecem nos trabalhos dos portfólios para que identifiquem as

construções e aprendizagens de seus percursos. Durante essa conversa, sistematize as contribuições e indicações na lousa e peça aos alunos que, ao final, tomem nota nos cadernos ou portfólios.

O portfólio dos alunos deve estar em permanente construção e revisão. Além de os alunos organizarem esse material com a produção deste capítulo, é importante que retomem as aprendizagens anteriores e identifiquem relações entre elas: semelhanças, diferenças, continuidades, rupturas, transformações, etc.

Ajude os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma impor-

tante função nessa reflexão, no decorrer do ano.

Como forma de acompanhar as aprendizagens dos alunos, retome com a turma as habilidades trabalhadas e os conteúdos do capítulo, analisando seus portfólios e a participação em sala com base nos seguintes critérios observáveis:

- Os alunos reconhecem e distinguem os elementos fundamentais da linguagem teatral estudados?
- Os alunos utilizam os elementos constitutivos da linguagem teatral em suas produções, improvisações e composições de maneira consciente?
- Os alunos avaliam o uso das propriedades cênicas em suas produções, reconhecendo suas estratégias de composição?
- Os alunos comparam e avaliam os resultados de suas pesquisas e experimentações teatrais na busca de soluções para expressar suas ideias e sentimentos?
- Os alunos tratam de temas de relevância em seu contexto, apropriando-se dessas questões e refletindo sobre elas em sua criação teatral?

Depois, promova uma conversa coletiva sobre as questões apresentadas em **É hora de retomar o portfólio**, para que os alunos possam falar sobre seu desempenho durante o estudo. Ajude os alunos nesse processo de reflexão sobre os novos conhecimentos adquiridos e na produção realizada até aqui. Neste momento, o portfólio torna-se um importante instrumento de análise metacognitiva.

Depois de compartilhadas as impressões, oriente a turma a fazer um resumo dos principais pontos levantados em uma folha de caderno, com nome e data. Esse texto deve ser arquivado também no portfólio.

Ao final, faça a leitura coletiva dos tópicos listados em **O que vem por aí** e pergunte aos alunos se imaginam outros tópicos possíveis com base na leitura dos itens do boxe, 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.

Capítulo 4 Arte e natureza

Habilidades da BNCC
(p. 140-141)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01)

Elementos da linguagem
(EF69AR04)

A abertura do capítulo tem como objetivo sensibilizar e despertar nos alunos o interesse pelo tema que será trabalhado, além de apresentar o artista principal do capítulo para que eles tenham seus primeiros contatos com suas obras.

Retome o que foi discutido na abertura da Unidade 2 do **Livro do Estudante**, com base na questão norteadora: **A arte pode tornar estranho o que é familiar?** Explique aos alunos que, neste capítulo, vão estudar a trajetória de um artista visual que cria obras integradas à natureza por meio da consciência de que tudo nasce, cresce, vive, morre e se transforma e que, por isso, tem uma filosofia de vida cheia de realismo e esperança.

Reforce o papel que muitos artistas têm assumido na contemporaneidade, de alertar e tornar visíveis as discussões acerca do futuro do planeta, de um modo poético e original. A forma como os artistas contemporâneos se expressam, muitas vezes, parece ser de difícil compreensão. Entretanto, o objetivo, muitas vezes, é causar, em um primeiro momento, estranhamento e incômodo e, em seguida, reflexão e discussão. Os artistas esperam que os trabalhos inspirem ações e mudanças de atitude por parte do público.

Incentive os alunos a resgatar o que foi estudado até aqui e peça a eles que estabeleçam alguma relação com o que será abordado neste capítulo, sempre tendo em vista a pergunta norteadora do projeto. Comente o título do capítulo e também a imagem de abertura e pergunte aos alunos se acham que as artes visuais podem representar temas e ideias complementares ao teatro, linguagem abordada no capítulo anterior.

CAPÍTULO

4

Arte e natureza



Dylan Wolfe/Acervo do fotógrafo

▼ *Clemson Clay Nest [Ninho de argila de Clemson], de Nils-Udo, realizada em Clemson, Estados Unidos, 2005 (argila, toras de pinheiro e bambu).*

Quando olhamos em volta, vemos um mundo repleto de criações humanas, desde plantações de agricultura e linhas imaginárias entre países até grandes cidades e objetos eletrônicos. O ser humano tem adaptado e modificado o planeta Terra de acordo com suas necessidades e objetivos, muitas vezes se afastando do bem comum. Neste capítulo, vamos estudar a proposta de um artista que, por meio de suas obras, mostra que a criação humana pode se integrar à natureza, a partir da consciência de que tudo nasce, cresce, vive, morre e se transforma. Vamos começar?

Para começar

- » Que impactos a modificação da natureza traz para os seres humanos?
- » Você já viu obras de arte que falam da natureza? E feitas com materiais naturais? Como elas eram e o que você sentiu ao vê-las?

Respostas pessoais.

140 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Promova a leitura coletiva do texto de abertura, orientando também a análise das imagens. Além das questões indicadas no **Livro do Estudante**, você pode fazer perguntas como: “O que veem na imagem?”; “O que faz parte da obra de arte?”; “O que faz parte da natureza?”; “Por que acreditam que o artista escolheu esse local para a obra?”; “Este trabalho desperta em você alguma lembrança?”. Organize a turma em grupos de até quatro integrantes e proponha um debate sobre essas questões.

Material Digital

- Consulte o **Plano de Desenvolvimento**, no Material Digital. Nele, você encontrará orientações para o 4º bimestre e uma sugestão de **Projeto Integrador** que envolve habilidades de Arte e de Geografia.
- A **Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens** que consta no Material Digital do 4º bimestre pode ser usada para verificar o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes.

1 A arte de Nils-Udo

A imagem ao lado e a apresentada a seguir retratam a mesma obra: *Ninho de argila de Clemson*, do artista alemão Nils-Udo (1937-). Observe-as novamente com atenção.



Dylan Wolfe/Arquivo do fotógrafo

Clemson Clay Nest [Ninho de argila de Clemson], de Nils-Udo, realizada em Clemson, Estados Unidos, 2005 (argila, toras de pinheiro e bambu).

Primeiras impressões de *Ninho de argila de Clemson*

🗨️ Agora, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

- 1 O que você vê na imagem? Você já viu algo parecido com o que ela retrata?
- 2 Onde essa obra está exposta? Você acha que é possível expor esse trabalho em outro local? Por quê?
- 3 Com base nas imagens e nas informações encontradas na legenda, como você imagina que foi o processo de produção dessa obra? Que tamanho você acha que ela tem?
- 4 Em sua opinião, por que o artista deu o nome *Ninho de argila de Clemson* a essa obra?
- 5 O que você sentiria se encontrasse esse ninho em seu caminho? **Respostas pessoais.**

Arte e natureza • CAPÍTULO 4 < 141

1 A arte de Nils-Udo

Com base na leitura de imagem, pretende-se aproximar os alunos do processo criativo de Nils-Udo e de seu trabalho. Incentiva uma discussão a partir das questões presentes no **Livro do Estudante**. Para a pergunta 1, espera-se que os alunos mencionem que as formas da obra lembram um ninho de pássaro. Na questão 2, é possível que os estudantes percebam que a obra parece estar exposta no chão de uma floresta ou de algum local com natureza abundante. Na pergunta 3, é provável que os alunos notem que a obra tem grandes dimensões ao compará-la com as

árvores que aparecem na fotografia, por exemplo.

Essas perguntas têm como função dirigir a leitura da imagem, estimulando os alunos a relacionar o título, o formato, os materiais utilizados e o local em que está exposta com possíveis significados.

Considerando a idade e a autonomia dos alunos, oriente a dinâmica de trabalho em grupos de até quatro integrantes. Dessa forma, os alunos poderão compartilhar suas impressões e escutar o ponto de vista dos colegas. Peça aos grupos que anotem as questões no caderno, conversem entre si e elaborem um texto

com as opiniões de todos sobre as perguntas. Depois, promova um momento para que os grupos dividam as respostas com outros grupos.

Procure retomar, sempre que necessário, a questão norteadora da unidade: **A arte pode tornar estranho o que é familiar?**

Nesta seção os alunos comecem a trabalhar a habilidade EF69AR01, ao apreciar a obra de Nils-Udo, 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 trabalham a habilidade EF69AR04, analisando, por meio das perguntas, os elementos constitutivos das artes visuais na apreciação da obra do artista.

Texto complementar

Earthwork

A “arte da terra” inaugura uma nova relação com o ambiente natural, sendo muitas vezes designada como ramo da *environment art* [arte do ambiente]. Não mais paisagem a ser captada e representada, nem manancial de forças e instintos passível de expressão plástica, a natureza agora é o *locus* onde a arte finca raízes. Desertos, lagos, *canyons*, planícies e planaltos oferecem-se aos artistas que realizam intervenções sobre o espaço físico.

[...] o trabalho artístico dirige-se à natureza, transformando o entorno, com o qual se relaciona intimamente. As obras, de grandes dimensões, resistem à observação distanciada, a não ser por meio de fotografias e filmes. Para experimentá-las, é preciso que o sujeito se coloque dentro delas, percorrendo os caminhos e passagens que projetam. Ancorados num tempo e espaço precisos, os trabalhos rejeitam a sedução do observador ou as sugestões metafóricas. Põem ênfase na percepção, pensada como experiência ou atividade que ajuda a produzir a realidade descoberta. O trabalho de arte é concebido como fruto de relações entre espaço, tempo, luz e campo de visão do observador.

Earthwork. Verbete. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3649/earthwork>>. Acesso em: 26 out. 2018.

Habilidades da BNCC
(p. 142-145)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01) (EF69AR02)

Elementos da linguagem
(EF69AR04)

Materialidades
(EF69AR05)

Nesta seção, procuramos contextualizar a obra *Ninho de argila de Clemson*, aprofundando as informações sobre ela e relacionando-a a outras áreas do conhecimento, além de relatar o processo criativo do artista. A leitura desta seção pode ser feita de forma coletiva.

Ao realizar a leitura das imagens que mostram o processo de criação de *Ninho de argila*, é importante retomar algumas das questões discutidas na abertura do capítulo, a fim de que os estudantes relembrem as hipóteses que levantaram e as confirmem ou não no decorrer do estudo desta seção.

Peça aos alunos que descrevam o que estão vendo, interpretando as legendas das imagens. Reforce aspectos como a dimensão da obra, a quantidade necessária de pessoas para montá-la, os materiais utilizados. Motive a turma a discutir a escolha de alguns artistas que trabalham com *Land art* de expor em galerias de arte e em museus.

Incentive os alunos a se colocarem na posição do artista e a responder por que essa obra foi criada fazendo perguntas como: “Por que era importante para o artista que a obra fosse feita e exposta na natureza?”; “Por que o artista escolheu materiais naturais para produzir a obra?”; “Por que era importante para o artista que a obra tivesse uma dimensão grande?”; “Em sua opinião, há alguma relação entre a escolha do material e do local de exposição com a recriação de um ninho de pássaro? Por quê?”.

Permita que o primeiro momento de leitura coletiva da

2 Mais perto de *Ninho de argila de Clemson*

A obra *Ninho de argila de Clemson* foi realizada por Nils-Udo em 2005, no jardim botânico da Universidade de Clemson, na Carolina do Sul, Estados Unidos.

Como o próprio nome diz, nessa obra o artista retratou um ninho de pássaro. Em geral, na natureza, os ninhos dos pássaros não são grandes. Entretanto, o ninho criado pelo artista foi feito usando oitenta toneladas de toras de pinheiro colhidas da plantação local e centenas de bambus, resultando em uma obra de grandes proporções. Em outras palavras, Nils não reproduziu um ninho de pássaro, ele o recriou a seu modo. Observe algumas imagens dos materiais usados nesse trabalho.



Dylan Wolfe/Acervo do fotógrafo

➤ Bambus usados na obra *Ninho de argila de Clemson*, de Nils-Udo. Clemson, Estados Unidos, 2005.



Dylan Wolfe/Acervo do fotógrafo

➤ Toras de pinheiro usadas na obra *Ninho de argila de Clemson*, de Nils-Udo. Clemson, Estados Unidos, 2005.

142 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

seção seja propício para a troca de informações entre os alunos. Esses debates são importantes para continuar a sensibilizar a turma para o estudo do capítulo.

Depois, aborde com os estudantes a efemeridade da obra. Convide-os a discutir as intenções de um artista que cria obras de arte temporárias apresentando questões como: “Se você fosse artista, gostaria de criar uma obra duradoura ou temporária? Por quê?”; “Por que acha que esse artista cria obras tão trabalhosas que permanecem intactas por tão pouco tempo?”.

Esse ninho gigante foi construído com a ajuda de estudantes da universidade e outros voluntários. Aos poucos e com cuidado, o artista e os voluntários organizaram as toras de pinheiro e os bambus em uma estrutura circular escavada em um solo de argila vermelha, formando um grande ninho. Observe parte desse processo de produção da obra nas fotos a seguir.



Escavadeira preparando o solo para receber os materiais usados na obra *Ninho de argila de Clemson*, de Nils-Udo. Clemson, Estados Unidos, 2005.



As cores usadas pelo artista foram também cuidadosamente escolhidas: o vermelho da argila no centro do ninho, o verde do bambu na camada intermediária e o marrom das toras de pinheiro na parte mais externa, criando um *dégradé* suave e orgânico, remetendo às cores do local.



Voluntária manipulando argila no fundo da obra. Clemson, Estados Unidos, 2005.

Texto complementar

Arte conceitual

[...] Devido à grande diversidade, muitas vezes com concepções contraditórias, não há um consenso que possa definir os limites do que pode ou não ser considerado como arte conceitual. [...] Apesar das diferenças pode-se dizer que a arte conceitual é uma tentativa de revisão da noção de obra de arte arraigada na cultura ocidental. A arte deixa de ser primordialmente visual, feita para ser olhada, e passa a ser considerada como ideia e pensamento. Muitos trabalhos que usam a fotografia, xerox, filmes ou vídeo como documento de ações e processos, geralmente em recusa à noção tradicional de objeto de arte, são designados como arte conceitual. Além da crítica ao formalismo, artistas conceituais atacam ferozmente as instituições, o sistema de seleção de obras e o mercado de arte.

Arte conceitual. Verbete. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>>. Acesso em: 27 out. 2018.

Sugestão de site

Você pode acessar o site oficial de Nils-Udo e, com um projetor, exibir aos estudantes outras obras do artista. Acesse a aba “Art in Nature” e consulte obras criadas a partir de 1983, período em que o Nils-Udo passou a trabalhar com cores contrastantes e vibrantes nos trabalhos integrados à natureza. Pergunte aos alunos quais sensações eles têm quando veem as obras. Estimule-os a elaborar argumentos, referenciando os elementos visuais das obras. Utilize questões como: “Se a obra tivesse cores mais suaves a sensação seria diferente?”; “Se a obra tivesse outras texturas e outras formas, como seria?”. Espera-se que os alunos consigam analisar a composição da obra com base nos elementos visuais presentes nela. Disponível em: <<http://www.nils-udo.com/art-in-nature/?lang=en>>. Acesso em: 27 out. 2018.

Sugestão de atividade complementar:
Releituras bidimensionais

Proponha aos alunos que criem releituras bidimensionais de obras de Nils-Udo. O objetivo é que os estudantes criem pinturas que trabalhem as cores e as formas encontradas nos trabalhos do artista.

Você pode se guiar pelas orientações a seguir.

- A atividade deve ser feita individualmente.
- Com acesso ao *site* oficial do artista, peça a cada aluno que escolha a obra de arte que pretende usar como referência. É importante que ela possa ser encontrada na aba “Arte in Nature” e que tenha sido criada a partir de 1983.
- Distribua os materiais necessários para a realização de uma colagem ou desenho. Uma sugestão é utilizar o giz pastel oleoso, que é uma espécie de óleo em forma sólida. Caso não seja possível, a atividade pode ser feita com giz de cera ou lápis de cor. Distribua também papel A4 de gramatura alta, como o *canson*.
- Estimule os alunos a reconhecer e a representar as cores e formas presentes no registro fotográfico das obras de Nils-Udo: cada um deles é uma composição visual, que favorece as cores e formas presentes na obra.
- Incentive os alunos a experimentar as cores. Eles não precisam utilizar a mesma cor que está representada no registro fotográfico escolhido. O mesmo acontece com a escolha das formas. É necessário frisar que, ao criar a releitura de alguma obra, o que se faz é uma reinterpretação dela. Apesar de a proposta não ser de cópia, os trabalhos, de alguma forma, devem fazer referência à imagem original.
- Após a realização da atividade, promova uma roda

A escolha das cores é uma questão muito importante para o artista. Suas obras compõem, muitas vezes em contraste com as cores da natureza local, um leque de cores que encantam e impressionam o público, que não espera encontrá-las em meio a bosques, lagos e paisagens remotas.

Observe, por exemplo, a imagem a seguir. Tente perceber o contraste entre as cores usadas na obra.



Nils-Udo/Acervo do artista

► *Three Volcanos I* [Três vulcões I], de Nils-Udo, realizada nas Ilhas Canárias, Espanha, 2002 (flores, cinzas e pedras vulcânicas. Dimensões da fotografia original: 116,3 cm × 200 cm). Observe como o cinza e o vermelho vibram aos olhos.

É importante perceber que, além da escolha dos materiais e das cores, Nils-Udo escolhe o local em que suas obras devem ser realizadas, de modo a impactar quem as encontra, quase sempre de forma inesperada.



Dylan Wolfe/Acervo do fotógrafo

► Nils-Udo avalia o local escolhido para a obra *Ninho de argila de Clemson*: uma clareira no jardim botânico da Universidade de Clemson, Estados Unidos, 2005.

- 🗨️ Na sua opinião, por que o artista fez um ninho tão grande?
- 🗨️ Por que será que ele escolheu materiais naturais como bambu e argila para criar essa obra? **Respostas pessoais.**

Apesar de todo o trabalho – ao mesmo tempo delicado e pesado – empenhado na construção da obra por parte dos voluntários e do artista, depois de dois anos a peça acabou sendo desmanchada. E não foi somente a obra *Ninho de argila de Clemson* que teve esse fim: em geral, as obras do artista construídas em meio a paisagens naturais um dia se desfazem ou se transformam, assim como acontece com tudo na natureza. O que fica, então, são os registros fotográficos feitos pelo artista, que são impressos em pequenas quantidades e comercializados em galerias de arte.

144 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

de conversa e disponha os trabalhos no chão da sala de aula, de modo que todos possam vê-los. Converse com os alunos sobre o processo criativo. Peça a eles que relatem o que consideraram desafiador durante a proposta, os motivos das escolhas das formas e das cores utilizadas. Durante a roda de conversa, incentive-os a descrever as diferenças e as semelhanças entre os trabalhos e os registros fotográficos escolhidos.

- Lembre-se de pedir aos alunos que guardem os trabalhos no portfólio.

Observe, por exemplo, a imagem a seguir. Este é o registro que o artista fez do *Ninho de argila de Clemson*.



Nils-Udo/Acervo do artista

► *Ninho de argila de Clemson*, de Nils-Udo, 2005 (argila, toras de pinheiro e bambu. Dimensões da fotografia original: 135 cm x 149 cm).

Palavra de artista

“Eu não sou escultor nem fotógrafo e também não utilizo artefatos para decorar a natureza. Meu trabalho é só um pretexto para revelar a realidade da natureza.”

NILS-UDO. Nils-Udo living and painting nature. *Gazette Drouot International*, n. 17, p. 101, set. 2012. Disponível em: <http://www.claire-gastaud.com/public/exhibitions/nils-udo_anglards/Article_Gazette_Drouot_International.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019. (Texto traduzido.)

Desde os anos 1960, Nils-Udo percorre as mais diversas paisagens do mundo, interagindo com elas por meio da arte. Em suas obras, ele utiliza materiais provenientes da natureza, como terra, pétalas, bambus, entre outros, criando trabalhos efêmeros que trazem à tona reflexões sobre nossas ações em relação ao planeta Terra, uma vez que nossa interação com a natureza é inevitável.

Segundo o artista, a natureza tem uma beleza simples e pura, que sofre alterações cada vez que ocorre uma interação com o ser humano. Mesmo que essa interação seja realizada de forma sustentável, como é o caso de seus trabalhos, ela provoca uma modificação na natureza. Assim, Nils-Udo considera que suas obras são paradoxais: chamam a atenção para a beleza da natureza ao mesmo tempo que a alteram ou, em suas palavras, a “destroem” por meio da arte.

🗨️ Agora, com base nessas informações, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

- Para você, por que é inevitável a nossa interação com a natureza? O que você pensa sobre a forma como interagimos com ela?
- Depois de conhecer um pouco mais o trabalho de Nils-Udo, que reflexões ele despertou em você?
- Que sentidos você atribui à obra *Ninho de argila de Clemson*? **Respostas pessoais.**

► **artefato:** objeto criado pelo homem, geralmente com alguma finalidade.

Ao apreciar as imagens dos trabalhos de Nils-Udo com os alunos, estimule-os a investigar e levantar hipóteses sobre como a artista trabalha com os materiais que coleta: “Que tipo de interferência ele faz?”; “Como vocês acham que ele realiza suas esculturas?”. Peça aos alunos que investiguem as questões propostas no texto por meio da observação das imagens, a partir das evidências que eles fornecem. O objetivo não é que eles descubram exatamente como as intervenções foram feitas, mas que reflitam, a partir de suas próprias experiências com arte, acerca dos procedimentos e instrumentos que podem ser utilizados na construção tridimensional.

Peça à turma que procure identificar os materiais utilizados pelo artista na composição de suas intervenções e levantem hipóteses sobre os procedimentos que ele utilizou: “Que materiais são esses?”; “De onde eles vêm?”; “Como o artista os obteve?”; “Como ele tratou esses materiais em seu trabalho: cortou, pintou, lixou, etc.?”. Estimule seus alunos a refletir sobre o papel da arte no contexto dos anos 1960, época de fortes mudanças culturais e comportamentais, quando as preocupações em relação às questões ambientais passaram a se intensificar.

Por meio do trabalho com esta seção, desenvolvemos com os alunos a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar a obra de Nils-Udo, para que ampliem a experiência com diferentes práticas artístico-visuais e cultivem a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR02, ao analisar a *Land art* de Nils-Udo, contextualizando-a no tempo e no espaço. Além disso, desenvolvemos as habilidades EF69AR04 e EF69AR05, ao analisar os elementos constitutivos da obra apresentada, como cores e dimensões, para aprimorar a capacidade de apreciação e reconhecer diferentes formas de expressão artística.

3 Por dentro das artes visuais

Habilidades da BNCC
(p. 146-159)

Artes visuais

Elementos da linguagem
(EF69AR04)

Materialidades
(EF69AR05)

Processos de criação
(EF69AR07)

Esta seção tem como objetivo aprofundar os conteúdos relativos à linguagem das artes visuais, abordando as teorias das cores e o encontro entre a arte conceitual e as questões ambientais. Durante o trabalho, é importante observar o encadeamento de conteúdos e os pontos de aprendizagem nos diferentes tópicos e sua função na construção tanto de saberes em relação à linguagem artística e seus elementos como no que diz respeito à questão norteadora da unidade.

Cores

Este tópico apresenta noções das teorias das cores. Inicie o estudo com a leitura coletiva do texto. Incentive os alunos a responder às questões e permita que eles troquem acerca de suas experiências prévias com as cores.

Peça aos estudantes que descrevam as cores que veem na sala de aula utilizando adjetivos como “suave”, “forte”, “vibrante”, “neutra”, “metálica”, “fosca”, “reluzente”, “translúcida”, etc. Com base na observação, a turma pode desenvolver um vocabulário próprio para descrever e se relacionar com as cores.

Em um segundo momento, o texto apresenta duas classificações das cores, que serão aprofundadas nos tópicos a seguir.

3 Por dentro das artes visuais

Cores

As cores usadas nas obras de Nils-Udo podem ser fortes e vibrantes, assim como podem ser suaves. Você imagina por que podemos perceber as cores dessa forma “vibrante” ou “suave”? A infinidade de cores que existe é vista por nós graças à luz, mas cada pessoa percebe as cores de um jeito diferente, de acordo com o olho de quem vê. Por exemplo, observe as imagens a seguir, que mostram mais obras de Nils-Udo.



Sem título, de Nils-Udo, realizada na Alemanha, 1992 (frutos de sabugueiro sobre carvalho. Dimensões da fotografia original: 124 cm x 135 cm).

Au Dessus de la Rivière [Acima do rio], de Nils-Udo, realizada em L'Isle-sur-la-Sorgue, França, 2017 (grama. Dimensões da fotografia original: 200 cm x 150 cm).

- Como será que você e os colegas perceberem as cores dessas imagens? E como vocês percebem, por exemplo, as cores das paredes da escola?

Respostas pessoais.

As cores podem ser classificadas em dois grupos: **cor-luz** e **cor-pigmento**. Cor-luz é aquela que vemos por meio da emissão direta de luz; já a cor-pigmento é a que percebemos quando há incidência de luz sobre objetos, ou seja, são as cores que os nossos olhos percebem ao vê-los.

146 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Cores-luz

Você já viu um arco-íris? Que cores você percebeu em sua composição? Quando há um arco-íris no céu, em geral após a ocorrência de chuvas, é comum perceber sete cores na sua formação: **vermelho, alaranjado, amarelo, verde, azul, anil e violeta.**



Marcos Amend/Pulsar Imagens

Arco-íris na Terra Indígena Raposa-Serra do Sol, em Uiramutã, Roraima, 2017.

De acordo com as propriedades da luz que são estudadas em Ciências, quando uma luz branca, como a luz solar, incide em uma simples gota de água, ela se separa em várias cores. São essas cores que chamamos de cores-luz. Então, pensando pelo caminho inverso, dizemos que a **cor-luz branca** é a somatória de todas as cores-luz. Já a **cor-luz preta** é a ausência completa de luz.

Entre as cores visíveis do espectro das cores-luz, temos três que são chamadas de **cores-luz primárias**, que podemos ver no esquema ao lado. Ao misturá-las, obtemos não só as cores do arco-íris, mas todas as outras cores-luz, até mesmo a cor-luz branca. Por exemplo: ao misturarmos vermelho-alaranjado com azul-violeta, obtemos o magenta. Essa mistura é chamada de **aditiva**, pois ocorre uma **soma** das cores.

- 🗨️ Observe o esquema. Que outras cores você consegue identificar nas áreas de sobreposição das cores-luz primárias?
Respostas possíveis: Amarelo e azul-claro ou azul-piscina.

Esse sistema de mistura das cores-luz primárias é chamado de RGB (do inglês: *red, green, blue*; em português: vermelho, verde, azul) e é muito importante para as tecnologias de captação e de transmissão de imagens por meios eletrônicos, como a televisão e o computador. Para que essa transmissão ocorra, as imagens captadas são transformadas em impulsos elétricos, que chegam por meio de antenas e cabos aos aparelhos receptores, onde são transformados novamente, emitindo luz. Você já tinha imaginado que é essa a forma de um programa chegar até uma TV?



Banco de imagens/
Arquivo da editora

- ⚠️ Esquema mostrando as três cores-luz primárias (vermelho-alaranjado, verde e azul-violeta) e suas sobreposições.

Cores-luz

O texto deste tópico descreve as cores-luz. Proponha a leitura coletiva do texto e das imagens e peça aos alunos que mencionem as cores do arco-íris. Pergunte: “É possível identificar as cores do arco-íris na imagem? Existe um limite claro entre as cores?”; “Como vocês descreveriam a passagem entre uma cor e outra nesta imagem?”.

Faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a teoria das cores-luz. Pergunte se já estudaram o assunto nas aulas de Ciências, por exemplo. Esclareça que esse tema é considerado ponto de encontro entre a linguagem artística e a ciência.

Sugestão de atividade complementar: Pesquisa

Após a leitura compartilhada do texto introdutório desta seção, proponha aos alunos que façam uma pesquisa sobre o tema e organizem um seminário. Para isso, eles podem se organizar em grupos de até cinco integrantes.

Consulte as **Orientações Gerais** deste Manual, no tópico **Como organizar um seminário**, para encontrar sugestões sobre as etapas de um seminário.

Proponha aos alunos que pesquisem a teoria das cores-luz e relacionem o conteúdo pesquisado à obra de Nils-Udo. Solicite também que cada grupo escolha uma das obras de arte do artista para analisar suas cores. Oriente os alunos a elaborar a ficha técnica da obra escolhida, além de descrever o processo criativo do artista.

Oriente os alunos a analisar também outros aspectos formais do registro fotográfico da obra: as formas; as linhas e suas posições na composição; a transição de uma cor para a outra; a relação entre as cores; a paleta escolhida; etc.

Esclareça aos alunos que a realização do seminário permite explorar as explicações científicas das cores, analisar o texto introdutório da seção e incentivar a análise dos aspectos formais de uma obra de arte visual.

Sugestão de leitura complementar

SILVA, Cibelle Celestino; MARTINS, Roberto de Andrade. A teoria das cores de Newton: um exemplo do uso da história da ciência em sala de aula. Ciênc. educ. (Bauru), 2003, vol. 9, n. 1, p. 53-65. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/05.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2018.

No artigo “A teoria das cores de Newton: um exemplo do uso da história da ciência em sala de aula”, os autores discutem a pesquisa de Isaac Newton (1643-1727) sobre luzes e cores, além de analisar criticamente como essa teoria tem sido ensinada nas escolas, com o objetivo de diferenciar o método científico da crença na ciência.

Cores-pigmento

Organize os alunos em duplas para que leiam o texto do **Livro do Estudante** e discutam seu conteúdo. Oriente a turma a relacionar o texto com as imagens de esquemas de cores, permitindo que tenham tempo para observá-las e reconhecer as cores.

Após a leitura desse texto, peça às duplas que respondam à primeira questão presente no **Livro do Estudante**.

Solicite às duplas que escrevam a resposta no caderno e depois compartilhem com a turma. A intenção aqui é que a turma reflita sobre as cores, observando os sistemas CMY e RYB. Não há o propósito de chegar a uma resposta certa. Como semelhanças, pode ser apontado, por exemplo, que ambos os sistemas formam cores secundárias e terciárias e que apresentam tons de roxo e verde. Como diferenças, é possível observar que no sistema CMY o vermelho não é cor primária enquanto no RYB é. Além disso, os tons das cores secundárias são diferentes de um sistema para outro.

Cores terciárias e círculo cromático

Mantenha os alunos divididos em duplas e peça que leiam esse tópico também. Oriente-os a observar a imagem do círculo cromático e a reconhecer nela as cores terciárias, os pares de cores complementares e as cores análogas.

Ao estudarem a teoria das cores, os alunos analisam elementos constitutivos das artes visuais como cor e tom e, assim, trabalham a habilidade EF69AR04.

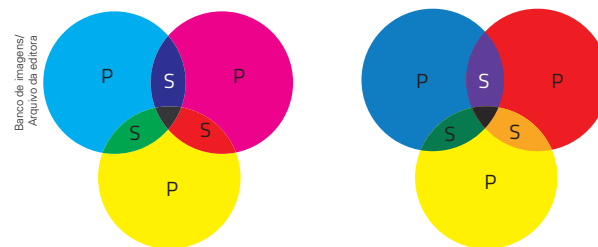
Material Digital

A **Sequência Didática 1 “As cores, a arte e suas pesquisas”**, do 4º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Cores-pigmento

Entre as cores-pigmento, temos diferentes sistemas, como o CMY (usado, por exemplo, nas tintas de impressoras), cujas cores primárias são: **amarelo, azul cian e magenta**. No entanto, tradicionalmente, no campo das artes visuais, utiliza-se o sistema RYB (do inglês: *red, yellow, blue*; em português: vermelho, amarelo, azul) com as cores **vermelho, amarelo e azul**. Estudaremos esse sistema com maior profundidade adiante.

Quando misturadas, essas cores dão origem a outras, as **cores-pigmento secundárias**, como é possível observar nos esquemas a seguir. Em ambos, a combinação das três cores primárias dá origem a diferentes **tons de cores**, de acordo com as proporções utilizadas na mistura.



◀ Combinação das cores primárias (P) formando as cores secundárias (S) nos sistemas CMY e RYB, respectivamente.

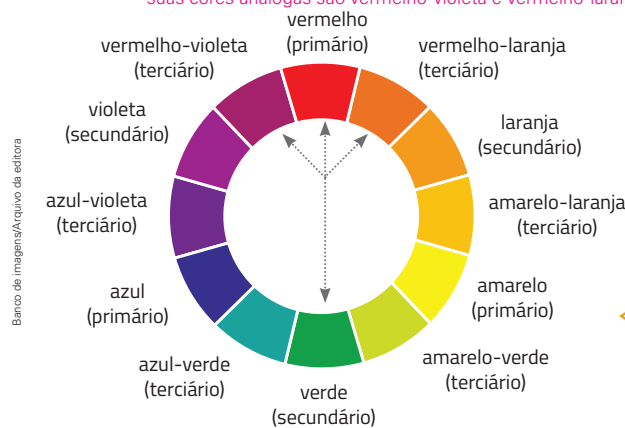
- Que semelhanças e diferenças você percebe entre os dois sistemas?
Respostas pessoais.

Cores terciárias e círculo cromático

Da combinação de uma cor primária com uma secundária, obtém-se uma **cor terciária**. As cores primárias, secundárias e terciárias formam o **círculo cromático**. Com ele, é fácil perceber os pares de cores **complementares**, ou seja, contrastantes – que costumam ser usadas para dar mais movimento a uma imagem, por exemplo. Também é possível ver as cores **análogas**, ou harmoniosas, isto é, que dão uma sensação de continuidade e podem ser usadas para criar **paletas de cores** mais homogêneas.

Para perceber melhor essas características, observe o círculo cromático a seguir. Tente identificar as cores complementares e análogas apresentadas no círculo.

- Por exemplo: Qual é a cor complementar do vermelho? E quais são suas cores análogas? No círculo apresentado, a cor complementar do vermelho é o verde, e suas cores análogas são vermelho-violeta e vermelho-laranja.




◀ Círculo cromático representando cores complementares (ou contrastantes) e análogas. Perceba que as cores complementares estão em posições opostas no círculo e as cores análogas são vizinhas.

O tom é a qualidade de uma mesma cor nas suas diversas variações. É possível, por exemplo, montar uma escala de tons de azul que vai do azul mais claro ao azul mais escuro.

A paleta é o conjunto de cores escolhidas para uma determinada composição visual.


Experimente

Criando uma escala de tons

 Agora, junte-se a um colega para elaborar uma escala de tons. Para isso, vocês vão precisar de cartolina branca, tinta guache branca, preta e também das cores primárias do sistema RYB (vermelho, amarelo e azul), pincel, seis potes de plástico, potes com água e pano para limpar o excesso de tinta.

- 1▶ Primeiro, usando os potes de plástico, façam as misturas das cores primárias para obter as secundárias: amarelo + azul; amarelo + vermelho; vermelho + azul. Coloquem primeiro a cor mais clara e depois a mais escura, aos poucos, até chegar à tonalidade desejada. Lembrem-se de limpar o pincel com água e com o pano depois de cada mistura.
- 2▶ Em seguida, dividam a cartolina em seis colunas, uma para cada uma das cores primárias e secundárias e suas respectivas gradações: azul, vermelho, amarelo, laranja, verde e violeta. A quantidade de linhas vai depender do espaço disponível e também da quantidade de variações que vocês conseguirem obter com as misturas.
- 3▶ No caso das cores primárias, comecem pintando um quadrado com a cor pura para, em seguida, logo abaixo, pintar um quadrado em um tom um pouco mais claro. Para criar tons mais claros, acrescentem um pouco de tinta branca às tintas de outras cores. Por exemplo: pinte um quadrado com o vermelho puro e, logo abaixo, outro quadrado com um pouco de branco misturado ao vermelho.
- 4▶ Para variar o tom das três cores secundárias, acrescentem mais tinta da cor primária mais clara que as compõe: no caso do verde e do laranja, coloque mais amarelo; no caso do violeta, mais vermelho. E, aos poucos, também adicione o branco.

Para concluir

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

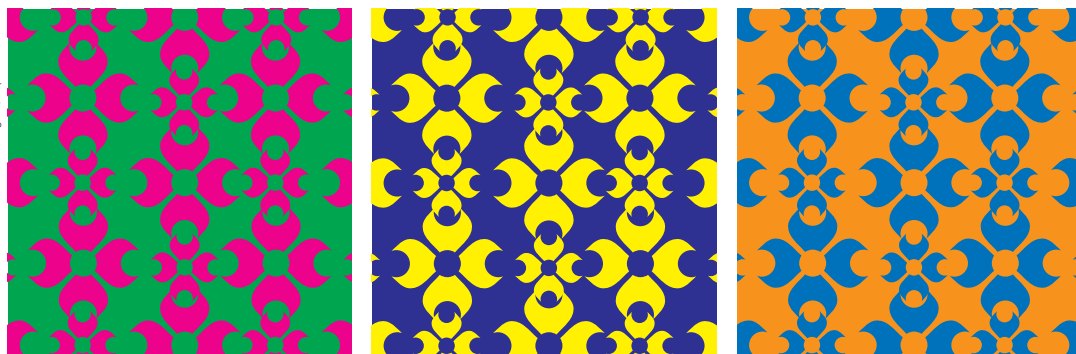
- Quantos tons vocês conseguiram obter para cada uma das cores trabalhadas? É possível perceber claramente a gradação entre eles? **Respostas variáveis.**
- Alguma das misturas foi mais complexa de fazer? Por quê? **Respostas pessoais.**

Contraste e harmonia

A organização das cores em uma composição visual pode ser contrastante ou harmônica. Quando fazemos uma composição com cores muito diferentes entre si, como as cores complementares, estamos trabalhando o **contraste**, que ajuda a destacar as cores usadas e a dar efeitos como instabilidade, assimetria, exagero, variação, etc.

▶ **assimetria:** o que não é simétrico; desigual.

Banco de imagens/Arquivo da editora



Composição com contraste de cores complementares.

Experimente

Com os alunos, organize o espaço onde farão a experimentação. Procure criar algumas estações de trabalho, pois é importante que os alunos tenham espaço para trabalhar.

Providencie com antecedência os materiais indicados no **Livro do Estudante** e também o que for necessário para limpeza: panos para secar os pincéis e limpar as mesas, além de jornal para forrar a área de trabalho. Lembre-se de que os alunos vão precisar ter acesso à pia para limpar o que foi utilizado.

Promova a leitura compartilhada das instruções da atividade e procure tirar as dúvidas da turma. Distribua o material para os alunos. Deixe à disposição das duplas imagens do círculo cromático como referência. Os alunos podem utilizar a imagem do livro, mas com o cuidado necessário para não danificar as páginas com tinta.

Oriente os alunos a criar as menores variações de tons possíveis, para que obtenham o máximo de variedades tonais em sua escala. Auxilie-os na manipulação das cores. Se achar pertinente, proponha aos estudantes que montem também uma escala de cinza. Para isso, eles devem misturar as tintas preta e branca em diferentes quantidades. Também precisam acrescentar o branco na tinta preta aos poucos para obter a cor cinza cada vez mais clara. Motive-os a observar os resultados com atenção para responder às questões propostas.

Após finalizarem a atividade, peça aos alunos que limpem os materiais e organizem o espaço. Depois, disponha os trabalhos no chão da sala de aula, de modo que todos possam vê-los.

Converse com os alunos sobre o trabalho realizado, utilizando como guia as questões do **Livro do Estudante**. Permita que os alunos respondam às perguntas de forma pessoal, relatando suas experiências, e incentive-os a elaborar os argumentos com base nos conceitos estudados sobre o círculo cromático. Concluída a conversa, peça aos alunos que guardem os trabalhos no portfólio.

Ao realizarem essa experimentação, os estudantes dão continuidade ao desenvolvimento da habilidade EF69AR04, analisando cores e tons.

Contraste e harmonia

Promova a leitura desse tópico. Você pode manter o trabalho em duplas e incentivar os alunos a relacionar o texto com as imagens e com o círculo cromático, permitindo que eles tenham tempo para observar as cores e os contrastes.

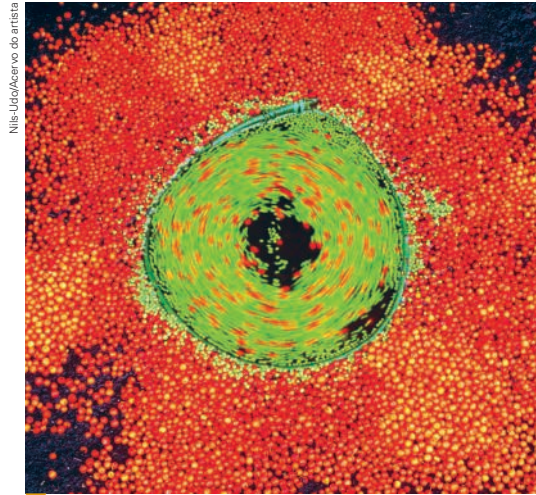
Apresente as perguntas indicadas no **Livro do Estudante**. Para a primeira, espera-se que os alunos percebam que nas duas obras há contraste entre as cores utilizadas.

Você pode acrescentar outras perguntas para ampliar a discussão como: “Quais obras de Nils-Udo parecem contrastantes?”; “Que cores o artista utilizou nessas obras?”; “Em sua opinião, que outras cores causariam um efeito contrastante?”. Repita as questões em relação à harmonia: “Quais obras de Nils-Udo parecem harmoniosas?”; “Que cores o artista utilizou nessas obras?”; “Que outras cores você acha que causariam um efeito harmonioso?”

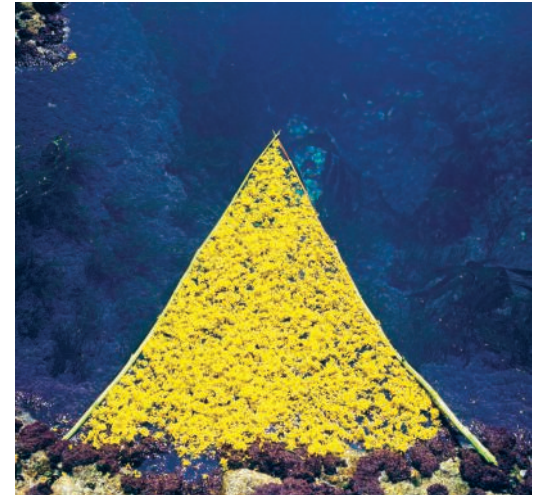
Em uma composição contrastante, as diferenças entre os elementos saltam aos olhos, o que faz com que o espectador não reconheça um padrão na composição, já que há pequenas diferenças entre cada conjunto de elementos. Esse tipo de composição pode muitas vezes ser marcada pela falta de repetição dos elementos ou pelo uso de cores complementares. Isso porque, quando um elemento é repetido muitas vezes, cria-se um padrão visual que passa a ser reconhecido pelo olhar e, se nos acostumamos com ele, sentimos menos o efeito contrastante. Assim, o trabalho com contraste pode gerar uma composição visual assimétrica, na qual, por exemplo, as duas metades não são iguais, nem espelhadas. Visualmente esse efeito dá a impressão de descontinuidade e exige do espectador um olhar mais atento.

Quando um artista utiliza cores e outros elementos visuais de modo contrastante, ele pode obter resultados como instabilidade, assimetria, exagero, variação, entre outros, que permitem a expressão do artista. Nesse sentido, o contraste é um recurso de linguagem muito importante e característico de alguns movimentos artísticos

Observe as imagens a seguir. Procure atentar para as cores que estão presentes nestas obras de Nils-Udo.



Sem título, de Nils-Udo, realizada na Alemanha, 1999 (terra, água, talos de salgueiro, folha de grama, frutos. Dimensões da fotografia original: 150 cm x 150 cm).



Sem título, de Nils-Udo, realizada na Ilha de Ouessant, França, 1990 (flores amarelas e suas hastes dispostas sobre a água. Dimensões da fotografia original: 124 cm x 124 cm).

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor.

- Você percebe o contraste entre as cores nos trabalhos de Nils-Udo? Espera-se que os alunos percebam que nas duas obras há contrastes entre as cores utilizadas.
- O que achou dessas composições? Resposta pessoal.
- Você acha que em alguma delas o contraste parece mais evidente? Por quê? Em ambas, os contrastes são bastante evidentes. Deixe que os alunos se manifestem e expliquem suas escolhas.

A **harmonia**, no entanto, pode ser obtida com elementos que apresentam semelhanças, como ocorre com as cores análogas, por exemplo. Ao utilizarmos tonalidades próximas em conjunto, podemos explorar a variação de tons de uma mesma cor ou o escurecimento ou clareamento gradual de uma cor, criando composições harmônicas, que podem ajudar a transmitir aos observadores informações como equilíbrio, simetria, simplicidade, suavidade, estabilidade, entre outras.



▷ Exemplo de composição harmônica.

150 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

- Observe a fotografia da obra de Nils-Udo apresentada a seguir. Você percebe a harmonia dessa composição? Que tons são predominantes?

Espera-se que os alunos percebam a harmonia da composição de cores da obra e que predominam tons de verde e azul. É possível que eles também digam que existe contraste, por causa da presença de tons amarelados ou alaranjados.

Nils-Udo/Arquivo do artista



▶ Sem título, de Nils-Udo, realizada na França, 1987 (folhas de samambaia e galhos. Dimensões da fotografia original: 124 cm x 152 cm).

Experimente

Contrastando e harmonizando

Forme dupla com um colega. Juntos, vocês vão criar duas composições com base nos conceitos de contraste e harmonia. Para isso, vão precisar de cartolina branca, papéis coloridos, revistas e jornais velhos, tesoura com pontas arredondadas e cola branca ou em bastão.

- ▶ Para começar, recortem a cartolina ao meio.
- ▶ Na primeira metade da cartolina, vocês vão criar uma composição com altos contrastes utilizando apenas recortes de papel colorido. Usem combinações entre cores primárias e secundárias e especialmente entre cores complementares. Explore relações entre figura e fundo e forma e tamanho dos recortes, usando figuras geométricas, recortes grandes e pequenos, etc.
- ▶ Na segunda metade da cartolina, criem uma composição harmônica usando somente recortes de revistas e jornais velhos. Evitem usar figuras inteiras, procurando explorar cores, detalhes, etc. Utilizem imagens semelhantes, que se aproximem visualmente em termos de cores, formas e tons.

Para concluir

Ao final, observem as duas composições, reflitam sobre as questões a seguir e compartilhem as conclusões com os demais colegas e o professor.

- O que se vê em cada uma das composições? Quais são as diferenças entre elas?
- Como vocês reagiram ao contraste e à harmonia criados?
- Que composição foi mais difícil de criar? Por quê? **Respostas pessoais.**

Experimente

Com os alunos, providencie o material necessário para essa experimentação e organize o lugar onde vão trabalhar.

Nessa atividade os alunos devem exercitar o trabalho com os elementos da linguagem visual relacionados a cores, formas e texturas. O domínio das técnicas de composição visual é essencial na formação estética e se dá por meio de exercícios e da análise dos resultados. É importante que os alunos observem suas produções e identifiquem como os efeitos de contraste e a harmonia foram obtidos por relações entre cores, formas e texturas. Se possível, repita o exercício para que obtenham os mesmos resultados (contraste e harmonia) de outras maneiras.

Promova a leitura compartilhada das instruções da atividade e procure tirar as dúvidas dos estudantes sobre as orientações. Peça à turma que forme duplas e distribua os materiais que serão utilizados.

Após finalizarem a atividade, oriente os alunos a limpar e organizar o espaço. Depois, exponha todos os trabalhos e permita que eles apreciem e comentem as suas produções e as dos colegas.

Faça uma roda de conversa com a turma partindo das perguntas indicadas no **Livro do Estudante** para iniciar a discussão. Ao final, solicite que os alunos guardem os trabalhos no portfólio.

Estudando e pesquisando contraste e harmonia, os alunos continuam a trabalhar a habilidade EF69AR04, ao analisar esses dois elementos das artes visuais na apreciação das obras de Nils-Udo. Desenvolvem também a habilidade EF69AR07, ao dialogar com princípios conceituais, posições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

Arte Conceitual

Os tópicos desta seção apresentam os principais conceitos que estão presentes nas obras de *Land art* de Nils-Udo. Faça a leitura compartilhada dos textos com os alunos e responda a eventuais dúvidas. Para saber mais de Arte Conceitual, sugerimos a leitura do texto a seguir.

Texto complementar

[...]

Desta forma, a Arte Conceitual é um movimento artístico, a ênfase está na ideia, no gesto, no pensamento, na atitude mental de um comportamento, na ação. Um modo de encarar as coisas, uma atitude diante do mundo é o precário como norma e a luta como processo de vida. É não preocupar-se em concluir, em ser exemplo, em fazer história. É a valorização da atividade criadora mais que objeto, proximidade cada vez maior entre o artista e o público, obras realizadas em espaços abertos e democráticos. É a fusão entre arte e realidade social e política. Textos, imagens, instalações, intervenções, fotografia, vídeos e objetos são referências artísticas deste tipo de arte. É a obra a ser valorizada por si só. “Em suma, a Arte Conceitual dirige-se para além de formas, materiais e técnicas. É, sobretudo, uma crítica desafiadora ao objeto de arte tradicional” (FREIRE, 2006, p.10).

Uma das principais características dessa arte é oferecer o desafio, a interpretação de uma ideia, de um conceito, de uma crítica, de uma denúncia. É questionar o papel das instituições, “Por que é o mercado que valida a arte? Por que ao museu é destinada a compra das obras? Por que a arte tem que ser um objeto? O mundo já está cheio de objetos, diziam os artistas conceituais. O que vale são ideias, ideias significativas que, de alguma maneira, possam alterar um pouco o sistema em que se vive” (COUTINHO; ORLOSKI, et al.; 2006, p. 7).

O que a maior parte das obras conceituais compartilha é um apelo às faculdades intelectuais do espectador. A

Arte Conceitual

Como vimos, por meio de seus trabalhos Nils-Udo procura provocar reflexões acerca de como interferimos na natureza. Para isso, ele concebe uma ideia, planeja o local de exposição e, fazendo uso de materiais e procedimentos artísticos, dá vida a suas obras de arte. Nesse sentido, podemos dizer que os trabalhos do artista carregam uma ideia ou um **conceito** pensado e elaborado por ele. Ou seja, podemos dizer que seus trabalhos partem de conceitos e, por isso, podem ser considerados obras de arte conceituais.

A **Arte Conceitual** é uma vanguarda artística que surgiu no fim da década de 1960 nos Estados Unidos e na Europa. A expressão **arte conceitual** foi utilizada pela primeira vez pelo músico, escritor, ativista e filósofo estadunidense Henry Flynt (1940-) em 1961, em um texto no qual ele defendia que os conceitos são a matéria da arte. Por exemplo, alguma vez você já se deparou com uma obra de arte e indagou “Mas por que isso é arte se eu também consigo fazer algo parecido?”. Esse e outros questionamentos podem surgir quando observamos obras de arte que valorizam as ideias do artista.

Observe ao lado mais uma obra de Nils-Udo. Nesse e em outros trabalhos, o artista utilizou materiais que podemos encontrar facilmente na natureza e os expôs muitas vezes em ambientes e paisagens familiares a nós. No entanto, ele concebeu, planejou e executou esses trabalhos de maneira intencional, autoral e artística, criando uma relação entre o ambiente de exposição e sua ideia e nos causando diversas sensações e sentimentos.

Em outras palavras, na Arte Conceitual, as ideias e os conceitos criados pelos artistas têm tanta ou mais relevância do que a execução das obras. Ao criarem um conceito, os artistas precisam pensar naquilo que querem expressar e em que reações querem causar, o que pode refletir na escolha do material, na apresentação da obra e no local de exposição. Diferentemente de estilos artísticos em que a técnica é muito mais importante para representar a ideia, na Arte Conceitual, os procedimentos artísticos aliam-se ao conceito de maneira muito mais íntima. Outra importante característica da Arte Conceitual é sua execução. Uma vez que a arte é considerada a ideia do artista, ela pode ser reproduzida por outras mãos, isto é, ela não precisa, necessariamente, ser realizada pelo próprio artista.



Nils-Udo/Arquivo do artista

Autumn Tableau [Quadro de outono], de Nils-Udo, realizada na Alemanha, 1997 (folhas de figueira, galhos de aveleira. Dimensões da fotografia original: 150 cm x 150 cm).

Instalação

A **instalação** pode ser considerada uma forma de Arte Conceitual. O termo passou a ser usado na década de 1960, para se referir a manifestações artísticas que se diferenciavam das obras de arte criadas para serem expostas em galerias e museus – como gravuras, pinturas, esculturas, etc. Esse termo designa os ambientes construídos pelos artistas nos espaços das galerias e dos museus de arte – ou mesmo fora deles.

152 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

função da arte nesse contexto é instigar o observador a refletir e a interagir com a obra, para sensibilizar a sociedade sobre o ambiente, a violência, o consumo.

SANTOS, Ondina Brum dos. Arte conceitual, uma proposta de ensino. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *Programa de Desenvolvimento Educacional*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_arte_artigo_ondina_brum_dos_santos.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

Instalação

Após a leitura compartilhada deste tópico, peça aos alunos que observem a imagem da instalação de Marcel Duchamp (1887-1968). Oriente a leitura da imagem, com o objetivo de relacioná-la aos conteúdos apresentados no texto. Para isso, solicite aos alunos que descrevam o que estão vendo e respondam às perguntas indicadas no **Livro do Estudante**.

Você pode ampliar a discussão acrescentando outras questões, como: “O que sentiriam se entrassem em uma galeria ou museu e se deparassem com uma obra de arte como essa?”

Para apreciar, compreender e sentir uma instalação é preciso interagir com ela, ou seja, percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas, ou simplesmente deixar-se levar pelo caminho que ela constrói por meio da disposição das peças, cores e objetos que a compõem.

Os primeiros artistas a criar instalações foram os dadaístas, ainda na década de 1910. Um dos pioneiros foi o francês Marcel Duchamp (1887-1968), ao criar uma instalação chamada *Milhas de barbante*, que consistia em uma sala de exposições atravessada por barbantes, imprimindo uma atmosfera sufocante ao ambiente. Observe ao lado uma imagem dessa obra.



Reprodução/©Succession Marcel Duchamp/AUTVIS, Brasil, 2018.

Milhas de barbante, de Marcel Duchamp, 1942.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor:

- Você imagina como é visitar uma exposição de arte assim?
- Como a instalação está ocupando o espaço nesse caso? **Respostas pessoais.**



Saiba mais

O **Dadaísmo** foi um movimento artístico que surgiu entre 1916 e 1922, em meio à Primeira Guerra Mundial, idealizado por um grupo de artistas refugiados na Suíça e liderado por Tristan Tzara (1896-1963), Hugo Ball (1886-1927) e Hans Arp (1886-1966).



Bridgeman Imagens/EstyPix Brasil

Grupo de artistas dadaístas em frente à Igreja de São Julião, Paris, França, 1921.

O principal objetivo desses artistas era contestar o papel da arte 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 criada até então, inventando uma postura que eles chamavam de antiartística.

A arte dadaísta também era uma forma de protesto, um estado de espírito, pois os artistas desse movimento eram contra o sistema capitalista e contra a ideia de que os artistas deveriam criar obras apenas para decorar as casas das pessoas mais abastadas. Por isso, para espalhar suas ideias, faziam poesias, esculturas, pinturas, colagens e escreviam manifestos que iam contra os parâmetros convencionais da arte. Em 1918, Tristan Tzara escreveu um dos manifestos mais famosos e questionou o propósito da arte, que, até então, segundo ele, servia apenas para ganhar dinheiro e agradar aos burgueses.

▶ **nonsense:** linguagem incoerente, desprovida de sentido.

do, 'você está certo', 'é isso', e assim por diante.

Uma palavra internacional. Apenas uma palavra e uma palavra como movimento. É muito fácil entendê-la. Absurdamente simples. Ao fazer dela uma tendência da arte, é claro que vamos arranjar complicações. [...]

Como conquistar a eterna bem-aventurança? Dizendo Dadá. Como tornar-se famoso? Dizendo Dadá. Com nobres gestos e maneiras finas. Até a loucura. Até perder a consciência. Como se livrar de tudo o que é jornalismo passado, de tudo o que é legal e certo, de tudo o que é moralizado, animalizado, europeizado, enfeitado? Dizendo Dadá. [...]

Eu deveria ler versos que dispensam a linguagem convencional, nada menos. [...] É uma questão de conexões, e de interrompê-las um pouco e começar novamente. Não quero nenhuma palavra que tenha sido descoberta por outrem. Todas as palavras foram descobertas pelos outros. Quero a minha palavra, meu ritmo, e vogais e consoantes também, que combinem com meu ritmo e minhas descobertas. Se uma vibração mede sete centímetros, quero palavras que meçam precisamente sete centímetros. As palavras do senhor Silva só medem dois centímetros e meio.

Assim é possível ver perfeitamente como surge a linguagem articulada. Eu deixo as vogais brincarem. Eu deixo as vogais simplesmente acontecerem, assim como ocorre com o miado de um gato. Aí surgem palavras, ombros de palavras, pernas, braços, mãos de palavras. Au, oi, u. Mas não devemos deixar surgir muitas palavras. Um verso de uma poesia é a chance de dispensarmos palavras e esta linguagem maldita. [...] Eu quero a palavra onde ela acaba e começa. Dadá é o coração das palavras.

Cada coisa tem a sua palavra, pois a palavra própria transformou-se em coisa por si só. Por que árvore não se chama plupluch, e plupluch não se chama chuva? A palavra, a palavra, a palavra fora de seu domínio, seu preenchimento, sua impotência ridícula, sua vaidade, fora de seus limites. A palavra, meus senhores, é uma questão pública de suprema importância.

BALL, Hugo. Manifesto Dadá, 1916. Texto de domínio público traduzido pelos autores.

- ▶ E o que fariam?; "Esta obra de arte lembra alguma coisa? O quê?"; "De acordo com o que está escrito no texto sobre instalação, quais são as características da obra que permitem considerá-la uma instalação?"; "Em sua opinião, quais foram as motivações do artista para criar esta obra?";

Busque estabelecer relações entre esse conteúdo e a obra de Nils-Udo. Para isso, pergunte aos alunos quais obras de Nils-Udo têm características de instalação. Retorne com a turma as imagens dos trabalhos de Nils-Udo para usar como referência.

Leia o conteúdo do boxe **Saiba mais** com os alunos, que contextualiza o surgimento do Dadaísmo.

Texto complementar Primeiro manifesto Dadá

Dadá é uma nova tendência da arte. Você pode afirmar isso pelo fato de que até agora é desconhecido, mas amanhã toda a Zurique vai falar dele. Dadá vem do dicionário. É ridiculamente simples. Em francês quer dizer 'cavalo de pau'. Em alemão significa 'tchau', 'não me enche', 'até logo'. Em romeno, 'sim', 'concor-

Site specific

Promova a leitura do texto e da imagem e comente com os alunos as características de um *site specific*. Ressalte que o *site specific*, um tipo de instalação ou intervenção que somente existe no local para o qual foi projetada, ou seja, para um sítio ou local específico, é cada vez mais comum.

Diferentemente de outros trabalhos, uma instalação assim não pode ser desmontada e recriada exatamente com o mesmo sentido em outros locais, pois ela dialoga com o espaço para o qual é concebida.

Experimente

Comente com os alunos que Marcel Duchamp foi um dos primeiros artistas a explorar o espaço de um museu como parte de seu trabalho ao espalhar barbante em todo o local da exposição *First Papers of Surrealism*, realizada em Nova York, em 1942, da qual ele foi organizador junto de André Breton (1896-1966), artista francês.

Retome com a turma a obra *Milhas de barbante*. É importante chamar a atenção dos alunos para a proposta de Duchamp, que era criar um espaço diferente, desafiador para o público, deixando o barbante emaranhado por todo o espaço no qual as obras estavam expostas. Pergunte a eles se acham que essa obra proporciona alguma interação com o público e registre as diferentes respostas.

A partir dessa retomada e da reflexão sobre *Milhas de barbante*, apresente a proposta da experimentação para os estudantes. Peça a colaboração dos alunos para organizar o espaço de trabalho. Eles devem ter espaço suficiente para trabalhar com o barbante. Caso seja possível, utilize o pátio da escola.

Distribua os materiais que irão utilizar. Deixe-os livres para criar e os auxilie no caso de encontrar dificuldades de execução, como prender o barbante em locais mais difíceis.

Site specific

O termo *site specific*, que em português significa “local específico”, surgiu na década de 1960 para explicar as esculturas que não eram colocadas em pedestais, mas diretamente no chão, ocupando o espaço de uma galeria, de um museu ou de um ambiente aberto. Dessa forma, esses espaços passavam a compor as obras de arte e a interferir nelas.

Um exemplo de obra *site specific* foi a ação artística *7 mil carvalhos*, de Joseph Beuys, que vimos na Unidade 1 deste livro. Nesse trabalho, o artista plantou, com a ajuda de outras pessoas, sete mil árvores ao lado de pedras de basalto na cidade de Kassel, Alemanha.

Outro exemplo são as esculturas do estadunidense Carl Andre (1935-), que muitas vezes ocupavam todo o espaço em que eram expostas. Mais tarde, as obras de Andre passaram a utilizar materiais da natureza e a serem expostas ao ar livre. Observe ao lado um de seus trabalhos.

A ideia de ocupar um determinado local ou ambiente – natural, criado pelo ser humano ou modificado por ele – levou os artistas a realizarem trabalhos que integram esses espaços às obras de arte.

Essas obras podem se relacionar, por exemplo, com o meio ambiente, distanciando-se da ideia de que a natureza deve ser representada por meio de obras como desenhos, pinturas e esculturas. A arte pode fazer parte dos ambientes naturais, mesclando-se à natureza de forma delicada e, em geral, efêmera, assim como nas obras de Nils-Udo.

Stone Field [Campo de pedras], de Carl Andre, 1977.



Carol Highsmith/Biblioteca de Congresso, Washington, D.C., EUA.

Experimente

Modificando o espaço com uma instalação

Agora, você vai criar uma instalação similar à obra *Milhas de barbante*, de Marcel Duchamp. Para isso, você vai precisar de um rolo de barbante e fita adesiva.

- 1 ▶ Reúna-se com dois colegas e converse com a turma e o professor para definir o espaço da escola que cada grupo vai ocupar. Por exemplo: a sala de aula, a quadra, o jardim ou o pátio.
- 2 ▶ Após definir os espaços, pense com os colegas do grupo de que forma vocês vão fazer a instalação. Lembre-se de que vocês precisam modificar o espaço de forma que as pessoas possam interagir com a criação de vocês.
- 3 ▶ Com as ideias definidas, execute o que você e os colegas pensaram, amarrando ou fixando pedaços de barbante com fitas adesivas nos locais que planejaram.
- 4 ▶ Por fim, convide outros colegas e pessoas da escola para apreciar a instalação e interagir com o espaço modificado. Você pode anotar a reação das pessoas ao se depararem com o trabalho e fazer registros fotográficos para guardar no portfólio.

Para concluir

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

- Como ficaram os ambientes modificados pelos grupos da turma?
- E como foi a reação das pessoas ao se depararem com esses ambientes modificados?

Respostas pessoais.

154 >

UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Depois que a instalação ficar pronta, reserve um tempo para que todos possam observá-la e avaliar o trabalho realizado. Em seguida, convidem outras pessoas da escola para apreciar e interagir com a instalação. Oriente os alunos no registro que farão da interação do público com a obra.

Concluída a experimentação, converse com os alunos a respeito do que viveriam e sobre o resultado do trabalho. Você pode partir das perguntas indicadas no **Livro do Estudante** para iniciar a discussão.

Arte efêmera

A arte efêmera também foi estudada no 8º ano, com base no trabalho de Néle Azevedo. Retome o assunto perguntando aos alunos o que se lembram da obra dessa artista. Reforce que a arte efêmera questiona o fato de uma obra de arte ser algo duradouro e feito com materiais considerados nobres, como pedra, metal, etc.

Promova um pequeno debate depois da leitura do texto, formando dois grupos, um que defende a arte efêmera e outro que

Arte efêmera

Arte efêmera é um conceito que define as obras de arte que não têm o objetivo de serem perenes, ou seja, de serem eternas, permanentes. A ideia de que uma obra de arte deve ser perene sempre esteve presente no mundo da arte ocidental, até que, no século XX, alguns artistas passaram a questionar os materiais tradicionalmente utilizados pelos artistas, como bronze, madeira e mármore, e os meios de circulação das obras de arte. Esse foi um momento de exploração de novos jeitos de fazer arte e de elaboração e desenvolvimento de novas formas de expressão artística, como as *performances* e o *happening*, que, diferentemente de um quadro, por exemplo, que continua existindo mesmo depois de pintado, existem apenas durante o período em que são realizadas pelo artista.

Mas, além de explorar a efemeridade do momento em que se realizam as ações artísticas, alguns artistas exploraram a efemeridade dos materiais usados para a criação de suas obras. O Grupo Fluxus, por exemplo, fundado na década de 1960 pelo artista lituano George Maciunas (1931-1978), punha em evidência em seus trabalhos a constante mutação da natureza e das coisas do mundo, característica que também podemos encontrar no trabalho de Nils-Udo.

Observe a obra abaixo do artista luso-brasileiro Artur Barrio (1945-) e preste atenção no material de que ela foi feita.



Livro de carne, de Artur Barrio, 1978-1979.



🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- Que material o artista escolheu para fazer essa obra?
Espera-se que os alunos percebam que a obra foi feita de carne.
- O que você acha que acontece com esse trabalho depois de algum tempo exposto?
Resposta pessoal, mas espera-se que os alunos mencionem que a carne vai apodrecer e se decompor caso fique exposta por muito tempo.
- Você acha que essa obra é efêmera? Por quê? Resposta pessoal.

▼ Comente com os alunos que alguns trabalhos do artista fazem alusão ao período de cidadania militar ocorrido no Brasil, em que muitas pessoas foram torturadas e até mortas. O *Livro de carne* é uma dessas obras e apresenta aspectos que podem ser lidos como questionamentos ou contrastes aos valores dessa época, como o fato de o livro ser feito de carne, nervos e sangue, a insinuação de um registro feito com nervos e cortado à faca, entre outros.

Ao estudar Arte Conceitual e *Land art*, aprofundando a análise de instalação, *site specific* e arte efêmera, os alunos analisam os elementos constitutivos das artes visuais na apreciação de diferentes produções artísticas e dão continuidade ao trabalho com a habilidade EF69AR04. Realizando as experimentações dessa seção, também trabalham a habilidade EF69AR05, ao experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística e de materiais, e a habilidade EF69AR07, ao dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

▶ tem dúvidas quanto a esse tipo de produção. Nesse tipo de atividade, os alunos desenvolvem a capacidade de argumentação.

Concluído o debate, aborde com os estudantes a obra de Artur Barrio, *Livro de carne*. Depois de observarem a imagem da obra, proponha as questões indicadas no **Livro do Estudante**. Na primeira pergunta, espera-se que os alunos percebam que a obra foi feita de um pedaço de carne. Na segunda pergunta, os alunos podem responder conforme suas opiniões. É possível que eles mencionem que a carne pode apodrecer e se decompor, caso fique exposta durante muito tempo.

Incentive a turma a criar sentidos para a obra *Livro de carne* com base na observação e na discussão que fizeram. Depois comente com eles que a obra vinha acompanhada de um manual de instruções, com os seguintes dizeres: "A leitura deste livro é feita a partir do corte/ação da faca do açougueiro na carne com o consequente seccionamento das fibras/fissuras etc. etc. assim como as diferentes tonalidades e colorações. Para terminar, é necessário não esquecer das temperaturas, do contato sensorial (dos dedos), dos problemas sociais etc. etc. Boa leitura".

Arte, industrialização e lixo

A industrialização é tema das artes visuais desde o início da Primeira Revolução Industrial. Os artistas realistas, os expressionistas e os impressionistas, cada um com seu estilo, em telas e esculturas, mostraram as mudanças radicais pelas quais a sociedade europeia passou entre os séculos XVIII e XIX.

Desde o século XX, em especial depois da Segunda Guerra Mundial, as críticas à sociedade industrial e a degradação da natureza vêm sendo cada vez mais recorrentes. Na segunda metade do século XX, surgiram formas de arte críticas ao modo de produção de artefatos industriais e também ao descarte de lixo. Procure conversar com os estudantes sobre essa contextualização histórica em relação às manifestações artísticas.

Promova a leitura compartilhada do texto e das imagens com os alunos. Tenham como foco o tema das obras e também sua materialidade. Faça uma comparação entre as obras de Claude Monet e de Vik Muniz. Você pode propor perguntas como: “O que as duas obras têm em comum?”; “E o que têm de diferente em relação às cores, formas, texturas?”; “E em relação ao tema?”; “Qual das duas obras chama mais a atenção?”; “Em sua opinião, por que isso acontece?”.

Arte, industrialização e lixo

Representações das mudanças ambientais aparecem com força na produção artística ocidental desde o início da Primeira Revolução Industrial, no século XVIII, quando, na Europa, passaram a se desenvolver grandes cidades repletas de fábricas e cobertas pela fumaça das chaminés e das diversas máquinas a vapor em operação, como os trens. Observe, por exemplo, a pintura ao lado, do francês Claude Monet (1840-1926), que retrata a estação ferroviária Saint-Lazare, em Paris, França.

Já no século XX, durante as décadas de 1960 e 1970, os artistas começaram a usar sua expressão artística também para criticar e dar visibilidade a temas como o consumismo e a produção de lixo. Isso porque, nessa época, novos estudos foram feitos demonstrando preocupação com os estragos que a humanidade vinha causando na natureza. Por causa disso também, a sociedade passou a cultivar a ideia de educação ambiental como forma de atenuar os impactos e, se possível, revertê-los, pelo menos em parte.

Da mesma forma, os artistas passaram a criar obras de arte como forma de colocar em xeque os impactos ambientais causados pela ação humana e chamar a atenção para a necessidade de preservação do meio ambiente. Muitos, por exemplo, passaram a usar materiais não convencionais para produzir suas obras, como sucatas, materiais da natureza e, até mesmo, lixo. Observe, por exemplo, a obra *Salamandra*, do brasileiro Vik Muniz (1961-), na qual o artista utilizou sucata de metal como material de seu trabalho.



▼ *The Gare Saint-Lazare* [Estação Saint-Lazare], de Claude Monet, 1877 (óleo sobre tela, 54,3 cm × 73,6 cm).

► **máquina a vapor:** máquina térmica cujo motor se movimenta por meio da pressão do vapor.



© Muniz, Vik/AUTVVIS, Brasil, 2018.

► *Salamandra*, da série *Sucata de metal*, de Vik Muniz, 2012 (fotografia de 116,8 cm × 101,6 cm feita a partir de colagem).

156 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Sugestão de leitura complementar

MINISTÉRIO do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Departamento de Educação Ambiental. *Educação Ambiental por um Brasil Sustentável – ProNEA, Marcos legais e normativos*. 4. ed., Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4educacao_web-1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

O Documento de Referência para o Fortalecimento da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) traz um histórico da Educação Ambiental. Também reúne informações sobre as diretrizes e os princípios do ProNEA, programa que busca o diálogo entre as políticas setoriais ambientais, educativas, econômicas, sociais e de infraestrutura, participando das decisões de investimentos desses setores e avaliando, a partir da educação e da sustentabilidade, o impacto dessas políticas.



Saiba mais

Você sabe o que significa educação ambiental? Trata-se de um conjunto de ações educacionais que busca promover saberes e práticas relacionados à recuperação, conservação e melhoria do ambiente. Essas ações estão em sintonia com a Constituição brasileira que, em seu artigo 225, diz o seguinte:

“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_225_.asp>. Acesso em: 3 out. 2018.

- O que você acha da educação ambiental? Que ações você pratica para preservar o meio ambiente? **Respostas pessoais.**

Arte ecológica

Arte ecológica é uma vertente da Arte Conceitual que tem como principal característica, desde a criação de seu conceito, a preocupação com a ecologia. Ao executarem uma obra dessa corrente artística, os artistas criam uma grande relação com o conceito da obra, que é elaborado antes de sua produção, e, para isso, preocupam-se com fatores que podem ajudar a expressar esse conceito, como a apresentação da obra, o local em que ela é exposta e/ou criada e a escolha dos materiais utilizados – em geral, recicláveis e reutilizados e também recursos da natureza.

Artistas que fazem arte ecológica levam em consideração que todas as ações humanas têm impacto no mundo e o modificam, tanto para o bem como para o mal. Por isso, quando criam obras desse tipo, costumam fazer uma análise complexa do local ou do tema que tratam em seu trabalho. Muitas vezes, para a produção de uma obra de arte ecológica, é necessário o trabalho não apenas do artista, mas também de cientistas, arquitetos e/ou educadores ambientais, para que o processo de criação e exposição da obra seja feito de forma ecologicamente correta, ou seja, para que não cause desequilíbrios e não destrua o ecossistema ou a comunidade na qual está inserida.



Frans Krajcberg/Acervo do artista

► *Flor do mangue*, do polonês radicado no Brasil Frans Krajcberg (1921-2017), 1992 (escultura de 1200 cm × 800 cm × 500 cm). A obra foi feita com resíduos de árvores de manguezais destruídos para dar lugar à construção de imóveis.

Arte e natureza • CAPÍTULO 4 < 157

Arte ecológica

A obra em destaque nessa seção é *Flor do mangue*, do artista Frans Krajcberg (1921-2017). Com os alunos, faça a leitura do texto, da imagem, da legenda e levante perguntas como: “Que sensação essa obra transmite a você?”; “O local onde ela está exposta interfere na sua interpretação?”; “Que tamanho essa obra tem?”.

Comente com a turma que *Flor do Mangue* foi feita com resíduos de árvores de manguezais destruídos pela especulação imobiliária. Peça aos alunos que reflitam sobre o que o artista quis

dizer com essa escultura, retomando aspectos da obra dele já vistos neste volume, incentivando-os assim a estabelecer nexos entre os conhecimentos já adquiridos e os aqui apresentados.

Ao observar obras de Frans Krajcberg, Vik Muniz e estudar a arte como crítica ao consumismo, a produção de lixo e em defesa da preservação da natureza, os alunos seguem desenvolvendo a habilidade EF69AR04, analisando os elementos constitutivos das artes visuais na apreciação de diferentes produções artísticas.

Sugestão de leitura complementar

FERNANDINO, Fabrício. (R) evolução Frans Krajcberg, o poeta dos vestígios. *Revista Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*, v. 21, n. 1 e 2, p. 260-277, jan./dez. 2014. Disponível em: <www.ufmg.br/revistafmg/downloads/21/13_pag260a277_fabriciofernandino_franskrajcberg.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

Esse texto traz a trajetória de Frans Krajcberg. Reúne informações sobre o trabalho do artista plástico polonês radicado no Brasil que dedicou sua vida à arte e à natureza. O artigo traz algumas de suas obras voltadas para o tema sustentabilidade e preservação da vida no planeta.

Material Digital



No Projeto Integrador “Arte e território – espelhamentos geográficos”, do 4º 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 Geografia.

Land art

Faça uma leitura compartilhada do texto da seção e oriente a leitura de imagens com perguntas como: “Qual o tamanho da obra *Spiral Jetty* [Cais espiral], de Robert Smithson?”; “Com que materiais ela foi feita?”; “Que tipo de linhas você reconhece nessa obra?”; “O que você acha que sentiria se visse essa obra de perto?”.

Texto complementar

Land art

[...]

Numa definição geral, *Land art* é uma forma de arte em que a característica mais expressiva é a relação com a paisagem. Os trabalhos de *Land art* possuem presença marcante no espaço e dependem da paisagem para se firmarem como obra de arte. BEARDSLEY (1998) diz que a presença física dos trabalhos de *Land art* na paisagem é o que distingue esta arte de outras formas de esculturas, que costumam ser mais portáteis. Ele ainda acrescenta que o envolvimento com a paisagem vai além disso: a maioria desses trabalhos são totalmente ligados ao sítio e pegam como maior parte de seus conteúdos a relação com a característica específica do entorno particular.

Para TUFNELL (2006), *Land art* é “Caracterizado por uma interação imediata e visceral com a paisagem, a natureza e o ambiente.” São ações realizadas na paisagem, não em estúdio ou galeria. Por isso, apesar de existirem formas de registros dessas obras, com fotografias e vídeos, para contemplar essas obras é necessário a presença do observador na obra e do contato físico com o entorno para que ele possa apreender as intenções do artista com a obra. [...]

Os trabalhos de *Land art* surgiram em meio a um contexto histórico conturbado e de manifestações. O mundo vivia a época da contracultura, com vários movimentos que expressavam a insatisfação popular. A *Land art* surge como forma de contestação ao capitalismo promovido por galerias que, na visão dos artistas, só se importavam pela arte sem conteúdo, feita para ser consumida e não apreciada. Os artistas queriam um novo tipo de arte, fora das galerias e museus e encontraram na paisagem uma forma de executar essa arte, porém de formas um pouco diferentes nos EUA e na Europa. De forma geral, a diferença básica entre a *Land art* americana e a europeia é que, nos Estados Unidos, os artistas encontram

Land art

A *Land art*, termo em inglês que significa “arte da terra”, é um movimento que surgiu nos Estados Unidos, entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970, como uma vertente da Arte Conceitual.

Nessa vertente, a paisagem e a obra de arte estão intrinsecamente ligadas e os artistas buscam nos sensibilizar para a nossa relação com a natureza. Na *Land art*, as obras não são colocadas na paisagem. Em vez disso, a paisagem é o meio para a criação das obras e se torna parte da experiência do público que interage com elas, constituindo sua essência.

Trata-se de uma forma de arte criada no ambiente natural, usando os materiais nele encontrados – como a terra, as rochas (pedregulhos, pedras), os materiais orgânicos (toras, ramos, folhas) e a água – mesclados a materiais de origem industrial, como concreto, metal, asfalto, pigmentos sintéticos, etc. Muitas vezes, equipamentos para movimentação de terra são utilizados, como vimos na obra *Ninho de argila de Clemson*, de Nils-Udo.



Trator trabalhando na obra *Ninho de argila de Clemson*, de Nils-Udo, Clemson, Estados Unidos, 2005.

Por ficarem a céu aberto, geralmente em lugares remotos e desertos, as obras de *Land art* costumam ter um caráter efêmero, pois estão sujeitas às condições climáticas e ambientais do local. É por isso que os artistas, muitas vezes, fazem registros das obras em vídeo ou em fotografia, pois é um meio de marcar a sua existência.

Observe as imagens a seguir. Elas retratam a obra *Cais espiral*, de Robert Smithson (1938-1973).



Spiral Jetty [Cais espiral], *Land art* de Robert Smithson realizada no Grande Lago Salgado, em Utah, Estados Unidos, 1970 (escultura em lama, cristais de sal e rochas, 4 572 cm x 4 572 cm). Foto de 1970.

158 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

nos desertos americanos um ambiente propício para a nova forma de arte. Já na Europa, não existiam espaços como o do oeste americano, pouco conhecidos e vazios. Os europeus promoveram a sua *Land art* em paisagens naturais, sem necessariamente serem em áreas desérticas.

[...]

SAWADA, Nathalia. *Land Art*. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121086/sawada_nh_tcc_bauru.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 ago. 2018.



Cais espiral, Land art de Robert Smithson realizada no Grande Lago Salgado, em Utah, Estados Unidos, 1970 (escultura em lama, cristais de sal e rochas, 4 572 cm × 457,2 cm). Foto de 2008.

- O que você faria se estivesse no local da obra? Que sensação ela causa em você? **Respostas pessoais.**

Experimente

Criando uma instalação com materiais naturais

Que tal fazer uma instalação que utilize materiais encontrados na natureza? Para isso, avalie quais materiais de apoio serão necessários, como cola branca, fita adesiva, barbante, tesoura com pontas arredondadas, etc.

- 1 Forme um grupo com mais quatro colegas e façam um projeto para a sua instalação. Para isso, pensem em um tema, um espaço da escola e a forma que vocês desejam que essa instalação tenha.
- 2 Depois, coletem os materiais necessários para a criação. Vocês podem procurar, por exemplo, no jardim da escola, ou em áreas do entorno. Lembrem-se de alguns detalhes importantes:
 - Coletem apenas o que estiver no chão, sem danificar o ambiente.
 - Com orientação do professor, peçam permissão do responsável pela escola antes de montar sua instalação.
- 3 Após coletar todo o material necessário, construam sua instalação.

Para concluir

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

- De onde tiraram a inspiração para sua instalação? Qual foi o conceito que embasou a criação da obra?
- Qual instalação chamou mais a sua atenção? Por quê?

Respostas pessoais.

Experimente

Nesta experimentação, os estudantes farão uma instalação utilizando materiais coletados na natureza. Leia com a turma as orientações da atividade. Organize os alunos em grupos de cinco integrantes.

Oriente os grupos a coletar pequenos galhos, folhas, flores, sementes, pedras e outros materiais naturais no jardim ou, por exemplo, em alguma praça perto da escola. Você também pode solicitar, previamente, que tragam esses materiais de casa.

Com os materiais em mãos, peça aos grupos que preparem um esboço da instalação que desejam fazer. Para isso, eles devem usar papel e lápis para desenhar. Definidos os esboços, oriente que decidam juntos o espaço em que as instalações serão montadas. Pode ser na sala de aula ou em outros locais da escola, como no jardim, no pátio, no corredor ou em outro espaço que julgarem mais apropriado.

Depois que todas as instalações estiverem prontas, motive os alunos a apreciarem as obras dos colegas e convidem outras turmas para conhecer os trabalhos expostos.

Se possível, registrem o processo de montagem das instalações de cada grupo e a exposição. Lembre os alunos de que eles devem guardar os esboços das obras, assim como os registros dos trabalhos, no portfólio.

Finalizada a experimentação, promova uma roda de conversa para que os estudantes possam expressar o que acharam da atividade e das obras realizadas. Vocês podem usar as perguntas indicadas no **Livro do Estudante** como ponto de partida.

Realizando essa atividade, os alunos experimentam e analisam a instalação como forma de expressão artística, trabalhando, assim, a habilidade EF69AR05. Também dão continuidade ao trabalho da habilidade EF69AR07, dialogando com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

4 Mais perto de Nils-Udo

Habilidades da BNCC (p. 160-161)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR01) (EF69AR02)
Sistemas da linguagem
(EF69AR08)

Nesta seção, a trajetória de Nils-Udo, sua obra e sua poética serão estudadas, abordando pesquisas e processos, escolhas temáticas e formação do artista. Essas informações dão mais subsídios para que os alunos possam, cada vez mais, se apropriar delas e tecer novos significados às obras de arte que viram até o momento.

Faça a leitura compartilhada do texto e peça aos alunos que retomem a questão norteadora da unidade. Pergunte a eles: “Vocês acham que as obras de arte de Nils-Udo, da forma como se apresentam, podem causar que tipo de reações nas pessoas?”; “Vocês acreditam que isso é intencional?”; “Por que será que o artista propõe esses trabalhos?”; “Será que eles nos fazem olhar de outra forma as coisas do mundo? Por quê?”.

Aproveite o momento para retomar também as discussões que foram feitas durante os estudos do Capítulo 3, sobre o Teatro do Absurdo, e peça aos alunos que estabeleçam nexos entre o que viram antes e o que apresentamos aqui. Para isso, promova mais perguntas, como: “O que de familiar podemos encontrar nos trabalhos de Nils-Udo?”; “E para vocês, o que parece ser estranho nesses trabalhos?”; “Como o artista se apropria dessas duas ideias?”.

Essas perguntas têm como objetivo provocar mais reflexões nos alunos, e não obter respostas certas ou erradas. De acordo com a fala deles, vá colocando mais questões e pontuando as argumentações para que eles possam chegar às próprias interpretações das obras do artista.

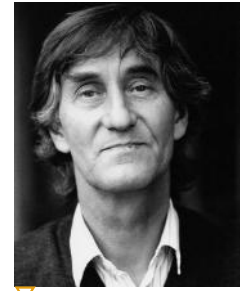
Depois de lerem e discutirem as informações presentes no texto, você pode perguntar para os alunos:

4 Mais perto de Nils-Udo

Nils-Udo nasceu em 1937, na Alemanha, onde vive e trabalha. Estudou Arte na Universidade Beaux-Arts, em Nuremberg, entre 1955 e 1960. Sua carreira teve início nos anos 1960. Já nos anos 1970, começou a fotografar as instalações que produzia na natureza. Ao celebrá-la por meio dessas obras, ele nos faz redescobrir coisas que nossos olhos e sentidos deixaram de perceber por causa de nossa cultura separada da natureza.

Com seu trabalho conhecido internacionalmente, Nils-Udo foi um precursor da corrente artística da *Land art*, interagindo com a paisagem de maneira sustentável. Ele é um cidadão do mundo e viajou para diversos pontos do globo terrestre, utilizando em suas obras os materiais que encontra nos locais por onde passa, criando ninhos, altares e casas de água.

Os registros fotográficos de seus trabalhos estão presentes em importantes coleções de arte internacionais públicas e privadas, o que faz dele um dos grandes mestres da **fotografia de arte** de hoje.



Nils-Udo, em foto de 1993.

A fotografia de arte ou fotografia artística surgiu com a invenção da fotografia. Os fotógrafos artísticos têm a intenção de fazer arte por meio dessa tecnologia, em vez de apenas registrar um momento.

Palavra de artista

“Precisamos perceber nossa responsabilidade pelo que está acontecendo, pela sociedade. A arte sempre lida com a realidade. Aqueles que fecham os olhos para a realidade são mentirosos e privam-se de qualquer possibilidade significativa de agir em sociedade e (na história da) arte. Para que estamos trabalhando, se não para o homem, para a sociedade? Apesar do pessimismo agudo, devemos ter esperança para viver. O que conta para mim é que minhas ações [...] fundem a vida e a arte uma na outra.”

NILS-UDO. Nils-Udo: nature vision. *Ecological Art*. Disponível em: <www.ecologicalart.org/nilsudo.html>. Acesso em: 30 ago. 2018. (Texto traduzido.)

Outras obras de Nils-Udo

Além de criar obras com e na natureza, Nils-Udo pinta e cria instalações urbanas, usando materiais de origem industrial, que nos fazem refletir acerca da vida natural a nossa volta.

A pintura foi sua primeira paixão. Por meio dela, ele representa a natureza em uma interpretação bastante única feita com tinta a óleo sobre tela de tecido.



Pintura 1242 Lavarella II, de Nils-Udo, 2018 (óleo sobre tela, 90 cm x 190 cm).

- Como você descreveria as cores usadas pelo artista nessa obra?
Resposta pessoal.

160 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

“Em sua opinião, qual a importância de conhecer e viajar pelo mundo para o processo criativo de Nils-Udo?”.

Por meio do texto, desenvolvemos a habilidade EF69AR08, ao apresentar as diferentes formas de arte com as quais Nils-Udo trabalha, como as instalações e as fotografias, estabelecendo relações entre categorias dos sistemas das artes visuais.

Outras obras de Nils-Udo

Promova a leitura das imagens desta seção, orientando os alunos a lembrarem os conteúdos estudados até aqui. Peça

a eles que observem as imagens e as relacionem com suas respectivas legendas.

Explique para a turma que Nils-Udo é muito criterioso ao escolher os materiais que utiliza em suas obras integradas à natureza e o mesmo acontece quando cria suas instalações urbanas. Já com suas pinturas, esse artista reconhece ser capaz de representar sua própria interpretação da natureza.

Incentive os alunos a analisar diferenças e semelhanças entre as pinturas e as instalações do artista. Você pode apresentar

Outra forma de arte que o artista cria são as instalações urbanas, em parques e praças. Por meio delas, seu modo de viver e pensar a natureza é transportado para os espaços urbanos.



Le mais [O milho], de Nils-Udo, 1994. Plantação de quinze variedades de milho, incluindo o milho mexicano original. Pirenéus Atlânticos, França.



Morioka Spider [Aranha de Morioka], de Nils-Udo, 2002. Morioka, Japão.

Mundo virtual

Para saber mais de Nils-Udo e suas obras, visite o [site oficial do artista](http://www.nils-udo.com/?lang=en) (em inglês). Disponível em: <www.nils-udo.com/?lang=en>. Acesso em: 30 ago. 2018.

- Que sensações essas obras causam em você?
Resposta pessoal.

Critique

Não escreva no livro!

Após ter contato com alguns trabalhos de Nils-Udo, conhecer um pouco de sua trajetória, de suas ideias e propostas, que tal compartilhar suas impressões com os colegas e o professor? Para isso, leia as orientações a seguir e escreva um texto que expresse suas ideias e opiniões sobre o artista e seu trabalho.

- 1 ▶ Reflita sobre as características das diversas obras de Nils-Udo:
 - O que você achou dos temas que o artista explora?
 - Qual é a sua opinião sobre os materiais inusitados utilizados por ele?
 - Que tipo de questionamentos o artista traz com suas obras?
- 2 ▶ Com base nessa análise inicial, pense nos aspectos que o fizeram gostar ou não das obras do artista Nils-Udo. Para ajudar, você pode organizar esses aspectos em uma lista com duas colunas, uma para cada categoria.
- 3 ▶ Em seguida, pense como você pode argumentar em defesa de seu ponto de vista, explicando por que gostou ou não das propostas do artista.
- 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 e faça os ajustes necessários para elaborar a versão final. Lembre-se de criar um título adequado, que antecipe ao leitor o ponto de vista que você pretende expressar.
- 6 ▶ Em uma data combinada com o professor, compartilhe com a turma as suas impressões sobre o trabalho de Nils-Udo. Se achar interessante, selecione alguns trechos do seu texto que possam ser lidos em voz alta. Durante a discussão, fique atento às falas dos colegas, para que conheça pontos de vista diferentes e semelhantes.

de expor o conteúdo, o autor toma uma posição diante das questões levantadas.

Acompanhe a produção dos alunos e procure atendê-los individualmente, questionando como estão estruturando os textos e articulando os argumentos. Incentive a turma a incluir em suas produções conceitos estudados na seção **Por dentro das artes visuais**.

Promova uma roda de conversa e solicite aos alunos que compartilhem alguns trechos dos textos elaborados. Procure aprofundar as discussões sobre as obras. Permita opiniões e análises antagônicas, para motivar um debate construtivo entre os estudantes.

Lembre-se de anotar os comentários, registrá-los no diário de bordo e orientar a turma a guardar os textos no portfólio.

Ao estudarem mais profundamente o trabalho de Nils-Udo, os alunos desenvolvem a habilidade EF69AR01, apreciando e analisando obras que ampliam a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais do artista, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

Com a produção do texto crítico, os estudantes trabalham a habilidade EF69AR02, ao pesquisar e analisar o estilo visual da obra de Nils-Udo, contextualizando-o no tempo e no espaço.

- ▶ questões como: “Se o artista tivesse criado *Ninho de argila de Clemson* como uma pintura a óleo, e não como uma instalação integrada à natureza, seria a mesma obra de arte? Por quê?”; “Os materiais utilizados pelo artista são duradouros?”; “Por que o artista escolheu esses materiais?”; “Qual o papel da fotografia na obra de Nils-Udo?”.

Proponha aos alunos que estabeleçam relações entre as obras do artista que são integradas à natureza e as instalações urbanas. Retome as imagens das obras integradas à natureza para

terem como referência durante a conversa. Pergunte quais são as diferenças entre as duas categorias e por que eles acreditam que uma obra faz parte de um grupo e não do outro.

Critique

Apresente a atividade aos alunos: eles devem escrever um texto crítico sobre as obras de Nils-Udo. Oriente-os a seguir as etapas propostas no **Livro do Estudante**.

Combine uma data para a entrega e para o compartilhamento do texto final. Explique aos alunos que, em um texto crítico, além

Habilidades da BNCC (p. 162-167)

Artes visuais

Contextos e práticas

(EF69AR01) (EF69AR02)

Para começar o trabalho com esta seção, divida a turma em grupos e proponha que os estudantes discutam as seguintes perguntas: “De que modo a sociedade se relaciona com a natureza?”; “Existem diferentes modos de se relacionar com ela? Quais?”; “Em sua opinião, como os artistas representam a natureza?”. Ao conversarem sobre essas questões, é importante que os alunos destaquem de que maneira a natureza é representada nas manifestações artísticas, por exemplo: de forma grandiosa, quando é respeitada, ou de forma selvagem, como algo ruim, quando há uma relação de dominação.

Promova uma socialização entre os grupos do que foi discutido. Feito isso, sistematize as contribuições na lousa ou peça aos estudantes que anatem no caderno o que foi mais significativo na troca entre os grupos.


Para a leitura do texto da seção, você pode manter os mesmos grupos ou trocar as formações. Essa é uma estratégia interessante para que mudem as referências durante os diálogos e dinamizem os repertórios. Lembre-se de propor questões que permitam a discussão e a reflexão entre os alunos, e não necessariamente informações que possam ser encontradas no texto. O objetivo não é percorram o texto atrás das respostas, mas que a leitura do texto seja um subsídio para a discussão.

É interessante, nesse primeiro contato com o tema do texto, levantar junto aos estudantes quais ideias eles têm sobre as relações entre o artista e a natureza. Convide-os a pensar sobre essas relações, como elas podem acontecer. Para levantar diferentes hipóteses, proponha aos alunos que escrevam em um papel pelo menos dois modos de aproximação e, se conside-

A natureza na arte

A relação da arte com a natureza – que vimos nas diversas correntes artísticas estudadas até aqui, em especial a *Land art* – sempre foi muito forte, tanto pela questão da materialidade, que leva o artista a buscar, na natureza, meios e instrumentos para a sua expressão, quanto pela ideia de representação do ambiente natural e seus elementos.

Foi no século XVI, em especial, com o advento do **Renascimento**, que a arte do Ocidente passou a olhar para a natureza e suas características e padrões como algo a ser reproduzido e representado com fidelidade nas artes, como em pinturas, composições musicais, entre outras obras.

-  Como você descreveria a obra ao lado? Que sensação ela lhe transmite? **Respostas pessoais.**

Esse novo olhar também provocou, no entanto, um certo distanciamento do homem em relação à natureza, pois passamos a olhar para ela como algo diferente de nós, algo externo à humanidade e que deveria ser apenas apreciado e homenageado. O ápice dessa perspectiva se deu em meados do século XIX, como podemos ver na obra do inglês William Turner (1775-1851), apresentada a seguir.



▶ *Pôr do sol*, de Giorgione (1476-1510), 1506-1510 (óleo sobre tela, 73,3 cm x 91,4 cm).

Reprodução/Coletânea particular



▶ *Flint Castle [Castelo Flint]*, de William Turner, 1838 (aquarela sobre papel, 23 cm x 32,5 cm).

-  Que sensação essa obra lhe causa? Para você, como o pintor entende a natureza? **Respostas pessoais.**

Entretanto, desde o final do século XIX, artistas, críticos e estudiosos de arte buscaram desfazer a separação entre o homem e a natureza, rompendo também com outros cânones da arte que vinham sendo construídos desde o século XVI.

162 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

rar adequado, elabore um cartaz para socializar as hipóteses da turma.

Instigue os alunos a pensar sobre elementos que podem ser extraídos da natureza para fazer arte. Você também pode propor uma atividade em casa para que os alunos observem os elementos naturais presentes nos caminhos que fazem diariamente e elaborem uma lista dos que consideram interessantes e adequados para produção dos trabalhos. Ao lado de cada elemento, podem também fazer registros de ideias que surgem ao identifi-

car um material interessante. Essa lista pode ser compartilhada com toda a turma, para uma coleta de materiais que poderão ser colecionados para atividades futuras.

Material Digital

A **Sequência Didática 2 “A arte, a natureza e o ser humano”**, do 4º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação das habilidades desenvolvidas no bimestre.

Arte e conceito

A seguir, vamos conhecer alguns movimentos e vanguardas artísticas que trouxeram novas ideias, questionamentos e críticas que provocaram, em sua época, diversas mudanças que foram incorporadas ao pensamento e ao fazer artísticos. Da mesma forma, veremos como foi possível o surgimento da Arte Conceitual, suas características e os impactos que gerou na criação e expressão dos artistas.

Romantismo

William Turner foi uma importante expressão do **Romantismo**. Esse movimento nasceu na Europa no fim do século XVIII, um momento em que os filósofos, artistas e políticos propunham e viviam grandes mudanças políticas, econômicas e sociais. O clímax dessa época foi a Revolução Francesa (1789-1799). O Romantismo, no entanto, questionava o ideal racionalista do **Iluminismo**, linha filosófica das revoluções burguesas, e se opunha a ele. Os românticos valorizavam o indivíduo, as emoções, o sublime, a natureza, separada de nós, e os ideais burgueses, como as liberdades individuais, civis e religiosas, o livre-comércio, etc.

O **Iluminismo** foi um movimento intelectual que surgiu no século XVIII e se caracterizava, principalmente, pela exaltação dos saberes científicos, do pensamento lógico que advinha do racionalismo, e de valores como a liberdade, o progresso e a separação entre Igreja e Estado.



Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França

▶ *A liberdade guiando o povo*, do francês Eugène Delacroix (1798-1863), 1830 (óleo sobre tela, 260 cm x 325 cm).

Des glaneuses [As respigadeiras], do francês Jean-François Millet (1814-1875), 1857 (óleo sobre tela, 83,5 cm x 110 cm).

Realismo

Posteriormente ao Romantismo, surgiu o **Realismo**, na França, em meio à Revolução de 1848. Essa revolução deu voz às pessoas de classes menos favorecidas e fez os artistas se interessarem por uma arte que fosse menos idealizada, ou seja, que retratasse a realidade de forma mais objetiva. Por isso, as pinturas do Realismo, por exemplo, não retratavam temas religiosos, históricos, imaginativos ou irracionais, mas eram feitas com base na observação do mundo e das particularidades humanas, muitas vezes retratando com detalhes os costumes das classes baixa e média da sociedade, bem como os problemas que costumavam enfrentar.



Reprodução/Museu d'Orsay, Paris, França

Algumas questões que você pode propor: “Como a representação da natureza mudou com o passar do tempo?”; “De que modo a figura humana participa da representação da natureza em diferentes momentos da história da arte?”; “O contexto sociopolítico influencia a relação com a natureza e com a representação artística?”; “De que modo o contexto científico altera a representação artística da natureza?”; “Existe diferença entre representação artística da natureza e interação com a natureza por meio da arte?”.

Oriente a leitura de imagens e peça aos alunos que observem as reproduções e os elementos formais das obras, como as cores, as formas e as texturas. Fale também sobre as diferenças entre as obras apontando se elas tratam de temas diferentes, se são figurativas ou abstratas, por exemplo.

Destaque a grande mudança no modo de entender a natureza e sua relação com a arte a partir do final do século XIX. Motive os alunos a comentar o que aconteceu na passagem da Idade Média para a era Moderna que transformou a relação com a natureza. Aborde também o que se passou a partir do século XIX no contexto econômico e político que modificou a relação com a natureza e o que ocorreu no final do século XX que mudou a forma como as pessoas a compreendem.

Ao estudarem a natureza na arte em diferentes momentos da história, observando obras produzidas nesses períodos, os alunos desenvolvem a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar produções artísticas de diferentes épocas, ampliando sua experiência com diversos contextos e práticas artístico-visuais.

Para complementar a leitura desta página, conte aos alunos que o Impressionismo buscou representar as sensações visuais por meio do tratamento da cor e da luz. Os artistas dessa época buscavam registrar, em suas obras, suas percepções sensoriais quando observavam as cenas cotidianas do mundo burguês. Eles perceberam que a cor de um objeto muda conforme a hora do dia ou a iluminação que a cobre e queriam registrar essa variação. Além disso, brincavam com a ilusão de ótica e seus efeitos. Para tanto, utilizavam pinceladas curtas, puras, em cores vibrantes.

A pintura japonesa foi uma fonte de inspiração para os impressionistas, que tiveram acesso a ela por meio da troca cultural resultante do Neocolonialismo. Outra fonte de inspiração foi a fotografia, pois os artistas impressionistas também buscaram “capturar” instantes. Os impressionistas foram grandes promotores da vida privada burguesa, retratando seu dia a dia.

Sugestão de atividade complementar: Performance e natureza

Proponha uma atividade de ação artística: os alunos distribuirão sementes de plantas para os integrantes da comunidade escolar durante uma *performance*. Se possível e caso julgue oportuno, retome com eles os estudos sobre *performance* realizados no 6º ano.

Organize a turma em grupos e solicite aos alunos que criem *performances* sobre a relação dos indivíduos com a natureza. A *performance* deve ser interativa, pois os alunos vão distribuir as sementes durante a apresentação.

Os grupos devem planejar o roteiro da ação e podem se orientar por perguntas como: “Qual é a intenção do grupo ao falar sobre a relação do ser humano com a natureza?”; “Como pretendem mostrar essa intenção?”.

Impressionismo

Também no século XIX, emergiu o **Impressionismo**, na França, que vivia a chamada *belle époque* (bela época), momento em que as grandes cidades passavam por transformações culturais diversas, por meio do divertimento, das artes, da literatura e das constantes inovações tecnológicas, como o advento do telefone, do cinema e do automóvel.

Impression, Soleil levant [Impressão, nascer do sol], de Claude Monet, 1872 (óleo sobre tela, 48 cm x 63 cm). Essa pintura deu origem ao nome do movimento impressionista.



AlbumFotoarena/Museu Marmottan Monet, Paris, França.

Todas essas transformações nos modos de viver trouxeram para alguns artistas novas ideias de como se fazer arte. O Impressionismo, por exemplo, é um movimento artístico que se voltou principalmente para as questões técnicas do uso de luz e de cores na pintura. Por causa da influência do desenvolvimento da fotografia, os artistas não consideravam necessário representar as formas e as cores de uma maneira idealizada ou padronizada, mas, sim, como elas são vistas sob os efeitos da luz, da sombra, do clima, etc.



AKG Images/AlbumFotoarena/Museu de Belas Artes, Boston, EUA.

Camille Monet e uma criança no jardim do artista em Argenteuil, de Claude Monet, 1875 (óleo sobre tela, 55,3 cm x 64,7 cm).

164 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Depois de definida a intenção, há outros pontos para serem planejados pelos alunos, como: Os integrantes usarão um figurino? Haverá trilha sonora? Em que local do entorno ou dentro da escola a *performance* acontecerá? Os integrantes dirão algum texto? Haverá coreografia? Como as sementes serão distribuídas? Elas estarão em algum recipiente? Elaborados os roteiros, os grupos deverão providenciar os materiais necessários para a realização da *performance*.

Em seguida, a turma poderá organizar os ensaios. É necessário ensaiar para ver se o roteiro está correto e corrigir eventuais falhas.

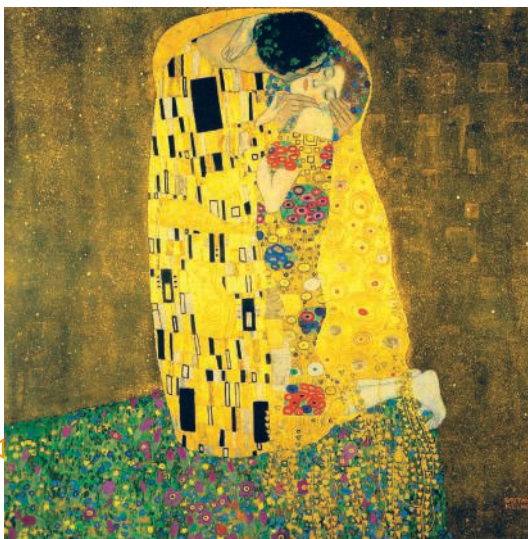
Acompanhe todas as etapas dessa atividade dando o apoio necessário aos estudantes para o planejamento, a elaboração e a execução de cada fase.

Agende dia e horário para as apresentações. Fotografe e filme o evento para, posteriormente, avaliar a participação e o desempenho dos alunos.

Simbolismo

Ainda no século XIX, nasce o **Simbolismo**, entre as décadas de 1880 e 1890, na França. Os artistas desse movimento criavam obras de arte que pareciam cenas de sonhos, repletas de seres fantásticos e símbolos. Para eles, a arte podia criar uma ligação entre o mundo material e o mundo espiritual e, assim, podiam se afastar do caráter científico que o desenvolvimento da sociedade impunha. O interesse pelo mundo espiritual teve influência das culturas orientais e também do modo de viver dos povos considerados, na época, "primitivos", que supostamente teriam uma conexão direta com a natureza.

Der Kuss [O beijo], do austríaco Gustav Klimt (1862-1918), 1907-1908 (óleo sobre tela, 180 cm x 180 cm).



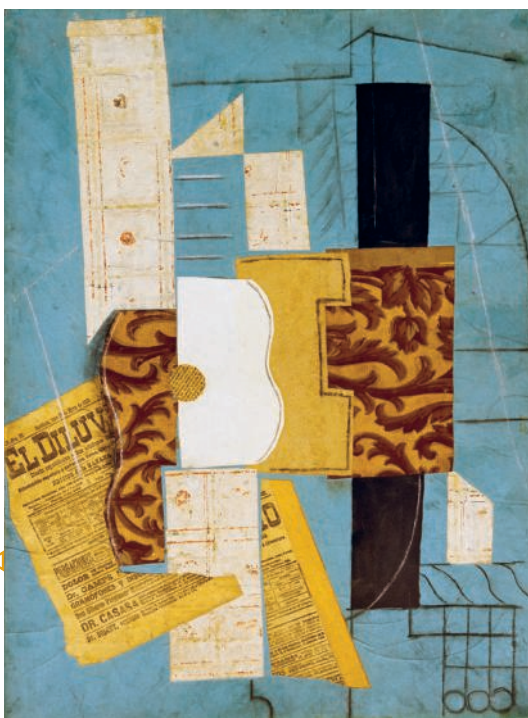
Reprodução/Galeria Belvedere da Áustria, Viena, Áustria.

Cubismo

Já no século XX, em 1907, surgiu o **Cubismo**, movimento artístico que se interessava pela geometrização das formas e que também se inspirava nas transformações culturais, sociais e tecnológicas da época, que estavam ocorrendo nas grandes cidades.

Nas colagens, por exemplo, os artistas cubistas foram os primeiros a usar imagens retiradas de jornais e revistas e outros objetos já prontos. Essa escolha de materiais fez os trabalhos artísticos cubistas terem, além do caráter visual, um caráter conceitual, pois, nas colagens, as imagens já prontas adquiriam novos significados nas composições criadas. Os cubistas, dos quais o espanhol Pablo Picasso (1881-1973) é um dos principais representantes, também levavam em conta, em seus projetos, não apenas a aparência dos materiais, mas também seus significados, seus conceitos.

Guitarra, de Pablo Picasso, 1913 (papel colado, carvão, giz e tinta sobre papel, 66,5 cm x 49,5 cm).



AKG Images/Album/Fotorena/Museu de Arte Moderna de Nova York, Nova York, EUA/© Picasso, Pablo/UTVIS, Brasil, 2018.

Suprematismo e Construtivismo

Por volta de 1913, na Rússia, emergem o **Suprematismo** e o **Construtivismo**. O Suprematismo buscava romper com qualquer referência ao mundo objetivo, com finalidades práticas e com as ideias de imitação da natureza, comprometendo-se com a visualidade pura e levando o interesse pelas formas geométricas ao máximo. Já os artistas construtivistas consideravam que as obras de arte deveriam ser pensadas como construções, indo além da ideia de representação.

Aproveite o momento para conversar com os alunos a respeito das características da arte moderna, especialmente da pintura, perguntando o que eles acham do estilo (conjunto de características visuais e estéticas) desse movimento, por que ele é chamado de arte moderna, o que para eles é arte moderna, etc.

O importante é que, independentemente das opiniões e dos gostos pessoais, os alunos compreendam a relevância de se estudar e compreender o Modernismo como um elemento da arte e da cultura ocidental. Ao estudar arte é fundamental entender o desenvolvimento e as transformações culturais.

Peça que pensem sobre o Modernismo no contexto em que ele aconteceu: o que, naquela época, teria disparado nos artistas o desejo e a necessidade pela pesquisa artística e pela construção de novos meios e possibilidades para a pintura? Encontre maneiras de abordar a arte como um elemento cultural e não somente estético. É preciso criar conexões com o contexto e dar sentido aos questionamentos da arte.

Observe as diversas imagens apresentadas na seção e peça aos alunos que enumerem as características da arte moderna a

partir de questões a respeito das cores usadas pelos artistas; dos tipos de traços, linhas, formas e texturas que estão presentes nos trabalhos mostrados; e de como cada artista trata o espaço, a perspectiva e a profundidade nas obras apresentadas. Estimule um levantamento e uma reflexão sobre as principais diferenças entre o Modernismo e a arte figurativa, realista.

Depois de discutir os elementos formais do Modernismo, deixe também que os alunos exponham e discutam suas interpretações sobre as telas, criando narrativas para as imagens.

Sobre o Cubismo, conte também aos alunos que esse movimento subverteu uma das tradições mais estabelecidas da arte ocidental por meio da exploração de espaços e objetos tridimensionais por diferentes pontos de vista e de vários ângulos. Esse movimento dividiu-se em duas vertentes: o Cubismo Analítico (ou geométrico), que se caracterizava pela desconstrução do mundo visual, e o Cubismo Sintético, que se caracterizava pelas colagens e pelo uso do espaço vazio representando a forma.

Sugestão de leitura complementar

FRANÇA, Ana. *Percepções da natureza a partir da arte: a diversidade do olhar sobre o universo natural*. *Revista Cantareira*, ed. 19 / jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/cantareira/v3/wp-content/uploads/2014/11/e19a02.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Para se aprofundar no tema desta seção, sugerimos essa leitura complementar.

Ressalte para os alunos que a partir do final da Segunda Guerra Mundial, valores e cânones artísticos passaram a ser questionados, em conjunto com um sentimento de mundo confuso e caótico. Assim, tanto o Expressionismo Abstrato, como a Arte Bruta e a Arte Povera, criados nos Estados Unidos e na Europa, questionaram as tradições ligadas aos materiais, aos conceitos e ao campo da arte em geral, trazendo para as artes visuais materiais efêmeros, formas abstratas orgânicas e a feitura que também está presente na natureza e na vida.

É importante explorar com os alunos o papel do material como elemento que assume significado na obra. Ou seja, a escolha que o artista faz a respeito do material que vai utilizar em sua obra também é, muitas vezes, parte da obra e do conceito, não apenas um elemento técnico e visual.

Essa perspectiva do início da arte contemporânea pode ser observada nas obras desta página. Por isso, promova a leitura de imagens perguntando: “O que vocês veem nessas obras?”; “Que sensação elas causam em vocês?”; “Que tipo de formas elas trazem?”; “Elas são agradáveis ao olhar ou causam incômodo?”; “Ao olhar para as obras, que tipo de relação homem/natureza podemos interpretar? Uma relação de calma, serenidade, ou uma relação confusa e caótica?”; “De que modo os materiais usados nas obras questionam a relação dos artistas com a natureza e com a própria arte?”.

Deixe-os livres para responder, acolha suas opiniões e, depois, oriente a pesquisa sobre os movimentos apresentados nestas páginas.

Os artistas construtivistas usavam como matérias-primas para suas obras materiais industriais e pouco convencionais, como o vidro, o metal e o plástico, e pensavam sua apresentação de modo que elas fossem objetos em si, ou seja, que ocupassem seu espaço no mundo sem a necessidade de fazer referência a algo já existente.

O Construtivismo tinha como uma de suas principais propostas que a arte fosse uma ideia original a ser apresentada, que pode ser feita com diversos materiais. Por isso, os artistas desse movimento também passaram a incorporar o relevo e o movimento dos diferentes materiais em suas obras. Essa proposta criou novas rupturas no mundo da arte e, assim como outros movimentos, trouxe influências para a Arte Conceitual, que surge posteriormente, como veremos mais adiante.

Expressionismo Abstrato

O **Expressionismo Abstrato** surgiu em Nova York, Estados Unidos, entre o fim da década de 1940 e o início da década de 1950, após o término da Segunda Guerra Mundial. Os artistas desse movimento buscavam novas formas de expressar sentimentos pela arte, especialmente os provocados pelos efeitos da guerra. As pinturas, por exemplo, tinham como principais características o movimento, a gestualidade e a abstração da forma, combinadas à intensidade emocional.

O estadunidense Jackson Pollock (1912-1956) foi um dos grandes representantes do Expressionismo Abstrato, criando um novo modo de pintar que rompeu com os modos tradicionais e se tornou uma das principais manifestações do movimento. Trata-se das *action paints* (pinturas de ação), em cujo processo o artista colocava a tela no chão e derramava a tinta sobre ela, usando os movimentos de seu próprio corpo para criar a pintura.

Para os artistas do Expressionismo Abstrato, pinturas desse tipo eram consideradas expressões do inconsciente. Essa noção de que a expressão do artista é mais importante do que o virtuosismo técnico foi uma das influências que o Expressionismo Abstrato deixou para o surgimento da Arte Conceitual.



Reprodução/MeMa, Museu de Arte Moderna, Nova York, EUA / © Rodchenko, Aleksandr/AUTVIS, Brasil, 2018.

Construção Espacial n. 12, do russo Aleksandr Rodchenko (1891-1956), c. 1920 (compensado de madeira, arame e tinta de alumínio, 61 cm x 83,7 cm x 47 cm).

inconsciente: conceito criado pelo médico Sigmund Freud (1856-1939) para explicar os processos mentais que acontecem sem a participação da consciência.



Canoeaphoto/AG Images/Albun/Fotorena/Munson-Williams-Proctor Instituto de Arte, Ulica, EUA / © Pollock, Jackson/AUTVIS, Brasil, 2018.

Número 34, de Jackson Pollock, 1949 (esmalte sobre papel guarnecido por madeira, 65,4 cm x 87 cm x 7 cm).



► Paisagem com quatro figuras, de Jean Dubuffet, 1981 (acrílico sobre papel, 67 cm x 50 cm).

Arte Bruta

Em 1945, o artista francês Jean Dubuffet (1901-1985) criou o termo **Arte Bruta**. Esse modo de fazer arte pretendia ser livre de influências de qualquer estilo oficial, incluindo as vanguardas e o mercado da arte.

Os desenhos de Dubuffet tinham como característica um processo de criação lento e difícil, pois ele acreditava na arte produzida de maneira puramente instintiva, bruta, ligada à natureza e expressando a relação do homem com suas origens. Por isso, o artista acreditava que a arte não deveria ter a obrigação de ser esteticamente agradável.

Fallen Sunflowers [Girassóis caídos], de Piero Gilardi, da série *Nature-Carpets* [Tapetes da natureza], 1967 (sementes, óleo, carpete, espuma, borracha, 149 cm x 149 cm x 22 cm).



Arte Povera


Outro movimento importante que influenciou a Arte Conceitual e a *Land art* foi a **Arte Povera**, que surgiu na década de 1960, na Itália, e significa, em português, “arte pobre”. Esse nome faz referência às escolhas dos materiais e às intenções dos artistas desse movimento.

O uso de materiais não convencionais, como feltro, terra, plástico, trapos, etc., tinha o propósito de “empobrecer” a obra de arte e fazer uma crítica ao mundo das galerias e museus da época, além de diminuir as barreiras entre a arte e a vida cotidiana.

Um dos principais artistas desse movimento é o italiano Piero Gilardi (1942-). Ao longo de sua carreira artística, Gilardi tem se preocupado em unir o natural e o artificial, criando relações entre a natureza, a arte e a artificialização do mundo comercializado. Sua principal obra de Arte *Povera* se chama *Nature-Carpets*.

Pesquisa

Como vimos até aqui, diversos movimentos e correntes artísticas geraram rupturas e trouxeram contribuições para o fazer artístico. Agora, você vai fazer um levantamento de informações sobre uma das formas de manifestação artística visual apresentadas no texto, a fim de aprofundar os seus estudos.

- 1►  Forme um grupo com mais três colegas.
- 2► Juntos, procurem informações sobre as características dos movimentos artísticos, artistas representativos e as diferentes escolhas de materiais e locais de exposição feitas por eles ao longo do século XX.
- 3► Organizem as informações encontradas e selecionem imagens que complementem a pesquisa.
- 4► Em uma data combinada com o professor, apresentem os resultados para a turma. Se possível, utilizem recursos como cartazes ou *slides* para acompanhar a fala de vocês.

Pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, organize a turma em grupos de até quatro integrantes. Oriente cada grupo a buscar informações conforme solicitado no item 2 da atividade. Você pode indicar aos alunos algumas fontes confiáveis, como livros e *sites*, que sirvam como ponto de partida para o trabalho.

É interessante que os alunos criem uma apresentação visual para expor a pesquisa aos demais colegas da sala e que elaborem um seminário a fim de expor as informações que encontraram.

Os grupos podem fazer isso por meio de cartazes com imagens que ilustrem a pesquisa ou no computador, utilizando recursos como *slides*. Acompanhe as produções dos alunos para orientá-los e esclarecer possíveis dúvidas.

A exposição de informações pode se tornar uma atividade colaborativa, em que os alunos se posicionem como agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dessa atividade, os estudantes trabalham a habilidade EF69AR02, ao analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

Sugestão de atividade complementar: Visita virtual a Inhotim

O Instituto Inhotim, localizado em Minas Gerais, na cidade de Brumadinho, reúne um dos mais relevantes acervos de arte contemporânea do mundo e uma coleção botânica com espécies raras e de todos os continentes.

Peça aos alunos que visitem o *site* do instituto disponível em: <<http://www.inhotim.org.br>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

Oriente-os a fazer anotações sobre a visita, formulando perguntas e destacando obras que os impressionaram.

Destaque que Inhotim mistura arte e natureza. O instituto tem obras de *Land art* e abriga um Jardim Botânico em sua sede.

Habilidades da BNCC
(p. 168-171)

Artes visuais

Contextos e práticas

(EF69AR01)

Materialidades

(EF69AR05)

O objetivo dessa seção é discutir obras e artistas que dialoguem com o tema do capítulo e com a questão norteadora da unidade: **A arte pode tornar estranho o que é familiar?**. Pretende-se dessa maneira contribuir para ampliar o repertório cultural dos alunos e a capacidade de relacionar conteúdos a contextos diversos.

Jorge Menna Barreto

O brasileiro Jorge Menna Barreto (1970-) busca inspiração no conceito de escultura social criado por Joseph Beuys (1921-1986), artista estudado no fechamento da Unidade 1 deste volume. Para retomar esse conteúdo, promova uma roda de conversa e relembre o que foi estudado sobre Beuys. Se necessário, faça uma releitura compartilhada dos textos e imagens sobre esse artista.

Em seguida, estabeleça um diálogo com os alunos sobre as ações cotidianas e sua relação com a arte. Você pode partir de perguntas como: “Em sua opinião, as ações cotidianas e corriqueiras, como plantar nossos alimentos, colhê-los, prepará-los e comê-los podem ser encaradas como arte? Por quê?; “Como uma ação cotidiana pode ganhar o estatuto de arte?”.

Destaque o modo como Jorge Menna Barreto entende a obra de arte. Comente também que a ação artística, segundo Beuys, é a união da arte com a vida, pois é a intenção do artista em esculpir a sociedade, ou a sua ética, o que mais importa. Isso quer dizer que a arte e a filosofia, ou a estética e a ética, andam juntas e buscam responder às mesmas perguntas.

Recorde com os alunos a questão norteadora da Unidade 1 do volume do 6º ano:

Jorge Menna Barreto

Uma das formas de interagir com a natureza por meio da arte é questionando o modo como nos alimentamos e cultivamos nossos alimentos. Pensando assim, e com forte inspiração no trabalho de Joseph Beuys, diversos artistas, entre eles o paulista Jorge Menna Barreto (1970-), vêm criando obras de arte comestíveis, feitas com produtos naturais e orgânicos.

Como se sabe, a **agropecuária** é uma das atividades humanas que mais impacta e transforma o planeta, comprometendo a biodiversidade ao desmatar florestas, mudar o solo e poluir as águas com **agrotóxicos** e fertilizantes. Por isso, o artista criou em 2016 a ação artística *Restaura*, um restaurante obra de arte que relaciona alimentação ao ambiente, à paisagem, ao clima e à vida na Terra.

Com essa ação, Barreto busca criar uma escultura social, nos moldes pensados por Beuys. Em parceria com Vitor Braz, com a nutricionista e chefe de cozinha Neka Menna Barreto e com a Escola Como Como de Ecogastronomia, de São Paulo, a ação opera um restaurante cujo cardápio revela a enorme diversidade de alimentos que já existe e que pode existir na floresta, por meio de um sistema agroflorestal.

▶ **agropecuária**: conjunto de atividades que contempla a exploração agrícola do solo, por meio das diversas plantações, e a criação de animais para abate.

▶ **agrotóxico**: produto utilizado na prevenção ou exterminio de pragas e doenças das lavouras agrícolas.

Janaína Miranda/O Alecrim



Restaura, de Jorge Menna Barreto, ação durante a 32ª Bienal de São Paulo (SP), 2016.

Joeklem Bugalilha/Arquivo do fotógrafo



Jorge Menna Barreto durante pesquisa de produtos em Londres, Inglaterra, 2017.



Janaína Miranda/O Alecrim

Preparo de um dos pratos criados com produtos orgânicos na ação Restaura, de Jorge Menna Barreto, durante a 32ª Bienal de São Paulo (SP), 2016.

+ Saiba mais

Os sistemas agroflorestais (SAFs) são áreas em que se organiza uma mistura de culturas agrícolas com espécies arbóreas que podem ser utilizados para restaurar florestas e recuperar áreas degradadas. Esses sistemas ajudam a superar as limitações dos terrenos, minimizando os riscos de degradação trazidos pelas atividades agrícolas e otimizando a produtividade.

Com a prática agroflorestal, a erosão e os ataques de pragas diminuem, assim como a perda de fertilidade do solo, pois as árvores ajudam no processo de reposição de matéria orgânica e de restauração das relações entre as plantas e os animais locais, que auxiliam no restabelecimento dos ciclos de fertilização e vida das plantas comestíveis. Nesses sistemas, em uma mesma área, é possível plantar tanto espécies frutíferas como hortaliças.

168 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

A arte pode expressar quem somos? Ressalte que, no 6º ano, o tema relacionava arte e identidade. Agora, a questão é mais filosófica e ligada à ética. Para os filósofos, a pergunta “Quem sou eu?” está voltada à existência do ser humano no mundo. Além disso, ela remete a outras perguntas como: “De onde eu vim? Para onde eu vou? Qual é o propósito da minha vida?”.

A união de arte e filosofia é uma das características da arte contemporânea. Por isso, entender a ideia ou o conceito

no qual se baseia a obra é imprescindível para compreender a arte feita hoje.

Ao estudarem a obra de Jorge Menna Barreto, os alunos estão desenvolvendo a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar o trabalho apresentado, de modo a ampliar a experiência com diferentes práticas artístico-visuais. Também desenvolvem a habilidade EF69AR05, pois analisam o restaurante criado pelo artista como forma de expressão artística.

O restaurante obra de arte *Restauro* propõe uma experiência do processo de alimentação. O projeto do espaço montado para a ação, realizada em parceria com o Grupo Inteiro, partiu de uma ideia que o artista nomeou de “microclimas”, que buscava relacionar o espaço à experiência de quem estivesse comendo. Por isso, além do aspecto visual, o som ambiente foi essencial: os áudios ligados à obra foram captados por Marcelo Wasem, sobretudo em agroflorestas, resgatando a paisagem sonora desses locais.



Marcelo Wasem grava os sons produzidos pela biodiversidade da agrofloresta no sítio Paraíso Agroecológico, assentamento Sepé Tiaraju, na região de Ribeirão Preto (SP), 2016.

Janaína Miranda/O Alecrim



Fones de ouvido para serem usados no restaurante obra de arte *Restauro*, de Jorge Menna Barreto. Eles trazem o som ambiente dos locais de cultivo agroflorestais. São Paulo (SP), 2016.

Além disso, a ação ainda se propõe a despertar reflexões sobre os usos da terra e as consequências globais de nossas escolhas feitas localmente. Ao participarem da obra se alimentando de produtos saudáveis e que vieram de espaços em que a natureza é respeitada, os **comensais** participam de uma verdadeira escultura ambiental.

Depois de conhecer um pouco a ação *Restauro*, de Jorge Menna Barreto, converse com os colegas e o professor.

- Para você, a participação das artes na produção de alimentos saudáveis é importante? Por quê?
- Na obra de Jorge Menna Barreto, o que importa mais: a obra de arte final ou o seu processo de construção? O que você pensa sobre isso? **Respostas pessoais.**

comensal: cada uma das pessoas que comem juntas, geralmente à mesa.

Saiba mais

Você sabe o que significa ter uma alimentação saudável? Leia um pouco sobre isso no trecho a seguir.

Alimentação saudável é o mesmo que dieta equilibrada ou balanceada e pode ser resumida por três princípios: variedade, moderação e equilíbrio.

Princípios da alimentação saudável

- Variedade: é importante comer diferentes tipos de alimentos pertencentes aos diversos grupos; a qualidade dos alimentos tem que ser observada.
- Moderação: não se deve comer nem mais nem menos do que o organismo precisa; é importante estar atento à quantidade certa de alimentos.
- Equilíbrio: quantidade e qualidade são importantes; o ideal é consumir alimentos variados, respeitando as quantidades de porções recomendadas para cada grupo de alimentos. Ou seja, “comer de tudo um pouco”.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Alimentação saudável*. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/alimentacao_saudavel.pdf>. Acesso em: 3 out. 2018.

- Você já tinha pensado sobre esses princípios? Qual é a origem dos alimentos que você come? A sua alimentação pode ser considerada saudável?

Mundo virtual

Para saber mais do trabalho de Jorge Menna Barreto, visite a página do artista na internet. Disponível em: <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto>>. Acesso em: 3 set. 2018.

Dica de visitação

Faça uma busca na internet e procure descobrir se há sistemas agroflorestais na região onde vive. Em caso positivo, combine com o professor e a turma uma visita e, se possível, realize uma entrevista com os produtores que lá trabalham.

como no outro, talvez a arte ainda persiga o mesmo: dar forma e figura, linguagem, cor, som, abrigo e habitação, a tudo aquilo que não se transforma com o passar do tempo, aquilo cuja permanência não podemos explicar. As artes mantêm a única esperança de explicar a nós mesmos, se é que há em nós algo que permanece.

[...]

“Onde está a arte hoje?” “Onde estamos nós, hoje?” Se a atual educação se dirige cada vez mais para o que vamos fazer, a filosofia se pergunta pelo que somos. Assim, as perguntas da filosofia não têm uma relação imediata com nossa atividade senão com nosso ser, com o que somos. Há uma tendência a crer que o importante é a rentabilidade de nossos esforços e não que nos demorem na pergunta sobre quem somos. Mas, em algum momento, teremos de enfrentar a vida sem uma mentalidade puramente instrumental. Há ocasiões em que é importante saber para que estamos fazendo nossos esforços, nosso trabalho, nosso empenho, isto é, o que nos relaciona com o que somos.

Por isso as obras que vêm a nosso atual mundo sem questioná-lo e perturbá-lo não merecem nossa atenção, em outras palavras, qualquer objeto ou criação apenas pode receber atenção se é portador de sentido, e, se seu fundamento é a ideia e o conceito, a imagem só vale pelos pensamentos e pelas perguntas que origina.

CORRÊA, Elyane Lins. A arte contemporânea e a necessidade da filosofia. *Anais... 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Visuais*, 2009. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/elyane_lins_correa.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

Texto complementar

A arte contemporânea e a necessidade da filosofia

[...]

Se, no campo da Estética idealista, durante décadas predominou a categoria transcendental da Arte, esta vem perdendo este lugar privilegiado para uma denominação já utilizada pela antiga tradição que denominava os ofícios e as técnicas de artes. Há, portanto, um acelerado desaparecimento da Arte e uma explosão das Artes. Durante séculos, coube à Arte uma grande responsabilidade, pois

se apresentou como Religião, Filosofia e Ciência e, por mais de cem anos, se autoproclamou como o lugar do sentido, seja como a busca da representação do divino, seja do belo ou do absoluto (Hegel). Esta responsabilidade era, portanto, excessiva.

Depois das vanguardas históricas, este conteúdo mudou e mostra-se, hoje, como uma representação artística de um discurso interno sobre a arte mesma, ou como entretenimento. Isto parece ser a consequência de uma decepção. No entanto, tanto num momento

Henrique Oliveira

Promova a leitura compar-tilhada do texto da seção. Se achar conveniente, peça a um aluno que leia em voz alta enquanto os demais realizam a leitura silenciosa.

Ao observarem a imagem da obra *Tapumes*, de Henrique Oliveira, estimule os alunos a refletir sobre as relações entre os aspectos formais e conceituais do trabalho.

Ao propor e discutir as questões com seus alunos, incentive cada um a expor suas impressões e hipóteses sobre a obra e chame a atenção para a composição visual do trabalho: suas cores, texturas, formas e apresentação no espaço.

É possível que eles relacionem a escolha do material utilizado pelo artista com a reciclagem e o reaproveitamento de materiais. Aproveite para despertar neles a reflexão sobre a consciência ecológica e a ética em relação ao meio ambiente.

Proponha uma discussão sobre os materiais utilizados pelo artista na obra *Tapumes*. Pergunte a eles: “Vocês acham que os materiais usados nas obras de arte precisam ser caros e resistentes, como cobre, pedra, etc.? Por quê?”; “Na opinião de vocês, dar uma nova utilidade a materiais que seriam descartados é uma maneira de chamar a atenção da sociedade para as questões do meio ambiente, como o consumo desenfreado, o desperdício de materiais e o esgotamento de recursos naturais? Por quê?”.

É importante explorar com os alunos o papel do material como elemento que assume significado na obra. Ou seja, a escolha que o artista faz a respeito do material que vai utilizar em sua obra também é, muitas vezes, parte da obra e do conceito, não apenas um elemento técnico e visual.

Deixe que os alunos reflitam sobre essas questões e comente que a escolha do artista por materiais como tapumes já é uma maneira de questionar e conscientizar a sociedade sobre o meio ambiente.

Henrique Oliveira

Outro artista que busca em muitas de suas obras nos fazer refletir sobre a nossa relação com a natureza é Henrique Oliveira (1973-). Nascido em Ourinhos, no interior de São Paulo, seus primeiros trabalhos foram pinturas. Com o passar do tempo, no entanto, o artista foi desenvolvendo obras de arte tridimensionais, como esculturas e instalações.

Um exemplo é a obra *Tapumes*, uma instalação *site specific* construída em 2006 especificamente para ocupar um espaço do prédio da Fundação Nacional das Artes (Funarte), no Rio de Janeiro. Observe a seguir uma imagem desse trabalho.



Nash Baker/Galeria Millan



Nash Baker/Galeria Millan

O artista Henrique Oliveira, em foto de 2009.

▶ *Tapumes*, de Henrique Oliveira, realizada pela primeira vez em 2006. Na foto, a instalação na galeria Rice, em Houston, Estados Unidos, 2009.

Agora, converse com o professor e os colegas a respeito dessa instalação.

- Que tipo de material você acha que o artista utilizou nessa obra?
- Por que será que ela se chama *Tapumes*? Respostas pessoais.

Na obra *Tapumes*, Henrique Oliveira apropria-se de madeira de compensado reutilizada de tapumes de construções civis, material que ele vem explorando desde 2003. O interesse do artista em reutilizar esse tipo de material surgiu quando ele ainda era estudante do curso de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo (USP). Durante aproximadamente dois anos, a vista da janela de seu estúdio era uma cerca de tapume, que escondia a construção de um prédio. Com o tempo, Henrique começou a perceber a deterioração da madeira e sua separação em múltiplas camadas e cores.

Uma semana antes de sua formatura na universidade, a construção foi terminada e a cerca de tapumes foi descartada. O artista, então, recolheu o material deteriorado e passou a estudá-lo, criando o estilo que marca muitas de suas obras.

Para criar suas obras de arte, Henrique Oliveira e seus assistentes montam uma estrutura de madeira compensada que depois é coberta com papelão reutilizado e pintado. Em seguida, lascas de tapumes também reutilizados são incorporados às obras, que podem ser pintadas ou até mesmo usadas com sua coloração original. Para o artista, as lascas de tapumes lembram pinceladas, como em uma pintura.

Henrique Oliveira trabalhando com compensado de madeira em uma de suas obras, 2009.



Nash Baker/Galeria Millan

170 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Observe mais obras do artista e procure prestar atenção nos materiais, nas cores e nas formas presentes nelas.



▼ *Turbilhão para Turner*, de Henrique Oliveira, 2007 (madeira compensada e pigmentos, 4,35 cm × 6,92 cm × 2 m). A obra foi uma homenagem do artista ao pintor inglês William Turner.



◀ *Transarquitetônica*, de Henrique Oliveira, 2014 (madeira, tijolos, taipa, PVC, madeira compensada, galhos de árvores e outros materiais, 5 m × 18 m × 73 m). Instalação realizada no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (SP).

🗨️ Agora converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

- O que você acha da escolha dos materiais usados pelo artista?
- Em sua opinião, que aspectos esses materiais conferem às obras?
- Você concorda com o artista quando ele diz que as lascas de tapumes lembram pinceladas? Por quê?
- De que forma os trabalhos de Henrique Oliveira dialogam com o modo como interagimos com a natureza?
- Que reflexões essas obras provocam em você? O que você sente ao olhar para elas?

Respostas pessoais.

Palavra de artista

“A ideia era tirar esses tapumes da rua, pegar do lixo e explorar a qualidade pictórica desse material, por meio de construções de camadas, por meio de procedimentos de colagens, que se referiam à linguagem da pintura. Era um pouco uma relação de contraste, aquele material sujo se destacava dentro do fundo branco da galeria, do museu. E desde o começo eu tinha a ideia de fazer o trabalho, o movimento inverso de levar esses tapumes de volta pra rua. Então o trabalho se integrou muito bem naquele local, parecia que ele tinha nascido ali, e a relação com o público, com as pessoas passando na rua, foi muito interessante a experiência”.

PRÊMIO PIPA. Entrevista com Henrique Oliveira – transcrição. Disponível em: <<http://www.premiopipa.com/pag/artistas/henrique-oliveira/entrevista-com-henrique-oliveira-transcricao/>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Durante a observação das outras obras de Henrique Oliveira reproduzidas no **Livro do Estudante**, aproveite para aprofundar alguns aspectos da produção do artista que apareceram em *Tapumes* e que podem ser reforçados nas imagens, como as formas e as texturas que o artista costuma criar, que se tornam características visuais de seu trabalho; os materiais que ele utiliza e sua relação com as questões ecológicas; a integração entre seus trabalhos, o espaço e o público, etc. Em seguida, promova um debate com a turma, que pode ser iniciado com as questões propostas no **Livro do Estudante**.

Nesta dupla de páginas, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR01, ao apreciar e analisar a obra de Henrique de Oliveira, 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.

Sugestão de site

Para saber mais de *Tapumes* e de outras obras de Henrique Oliveira, visite o *site* do artista. Disponível em: <www.henriqueoliveira.com/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Arte e Ciências

Procure realizar um trabalho interdisciplinar com o componente curricular Ciências. A máquina fotográfica é uma das tecnologias de captação de imagem que deu origem ao cinema e ao vídeo. Ela é relevante na compreensão dos processos de transmissão e recepção de imagem, além de ser o maior instrumento de registro de obras de arte efêmeras, como as realizadas por Nils-Udo.

Nesse sentido, a fotografia é usada como registro do resultado de uma ação, *performance*, instalação efêmera, etc. e torna-se tão valiosa quanto a obra. As cópias fotográficas são comercializadas em galerias de arte e expostas em museus e mostras, porque se transformam em um objeto permanente.

Essa questão pode ser colocada aos alunos e gerar um debate. Organize a turma em dois grandes grupos, um que defende a obra efêmera e a comercialização do seu registro e outro que não aprova esse tipo de produção artística. Incentive os alunos a desenvolver uma argumentação sobre o tema.

É importante orientar o debate evitando discussões ou confrontos. Oriente que cada um fale e respeite a vez do outro falar.

Caso seja necessário, recorra às **Orientações Gerais** deste manual, no tópico **Mediação de conflitos nas aulas de Arte**.

A máquina fotográfica

Faça a leitura do tópico com os alunos e analise com eles as imagens para que eles possam compreender o funcionamento do olho humano e das câmeras fotográficas.

CONEXÕES

Arte e Ciências

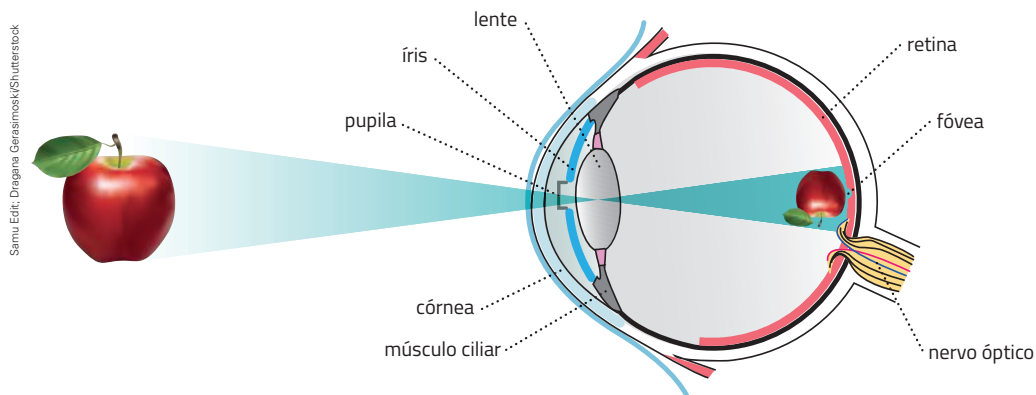
Vimos que a Arte Conceitual, em especial a *Land art*, propõe obras de arte efêmeras que precisam da fotografia para resistir ao tempo, ser expostas em espaços de divulgação cultural ou mesmo comercializadas.

Nos dias de hoje, com o avanço da tecnologia, produzir fotografias é um processo relativamente simples e rápido. Mas nem sempre foi assim. Que tal conhecer como uma máquina fotográfica funciona e um pouco da história da fotografia? Para isso, utilizaremos alguns conhecimentos desenvolvidos pelas Ciências. Vamos lá?

A máquina fotográfica

As primeiras máquinas fotográficas utilizavam uma tecnologia que se assemelha ao funcionamento do olho humano. De modo simplificado, podemos dizer que, quando focamos um objeto, a pupila – o buraco preto que temos bem no centro do olho – se abre, deixando um pequeno feixe de luz entrar. Assim, uma imagem invertida do objeto é formada na retina, no fundo do olho. Essa imagem é enviada para o cérebro, que a processa e a posiciona corretamente.

Observe o esquema a seguir para compreender melhor.



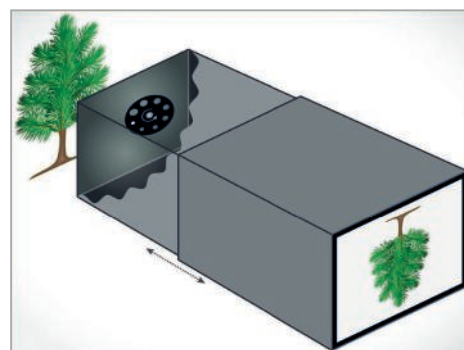
⚠ No esquema, a ilustração da maçã que aparece dentro do olho é apenas uma representação gráfica, não correspondendo, portanto, às dimensões da imagem real. (Figura sem escala. Cores fantasia.)

O primeiro mecanismo que serviu de base para a invenção da máquina fotográfica foi a câmara escura, uma caixa vedada com um pequeno orifício em um dos lados. Quando esse orifício é apontado para uma cena iluminada, a luz o atravessa e uma imagem invertida se forma no lado oposto da caixa. Observe o esquema ao lado.

A máquina fotográfica analógica é, portanto, uma câmara escura acrescida de uma lente, utilizada para focar aquilo que se pretende fotografar e para proteger o orifício da máquina, chamado de obturador.

Quando tiramos uma foto, o obturador da máquina abre e fecha, permitindo que a luz entre por um momento e registre a imagem em uma superfície sensível à luz (um filme, por exemplo).

Atualmente, a maioria das máquinas fotográficas são digitais e possuem mecanismos capazes de registrar e de armazenar as imagens eletronicamente.



⚠ Esquema representando a câmara escura. (Figura sem escala. Cores fantasia.)

Sugestão de vídeo

Se possível, reserve um tempo no laboratório de informática da escola para assistir a um vídeo que ensina como fazer uma câmara escura e fala sobre a formação das imagens. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yZlt8Vgjkdc>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Um pouco da história da fotografia

As primeiras câmaras escuras foram criadas no século XVI, com base em estudos desenvolvidos na Grécia antiga por Aristóteles, um filósofo grego que viveu no século IV a.C. Ele foi um estudioso de diversas áreas, entre elas a Física e a Óptica, investigando a luz e a visão. Seu interesse por esses fenômenos o fez realizar experiências como a da câmara escura. Esses estudos permitiram, posteriormente, não apenas a construção de caixas escuras, mas também de salas escuras inteiras.

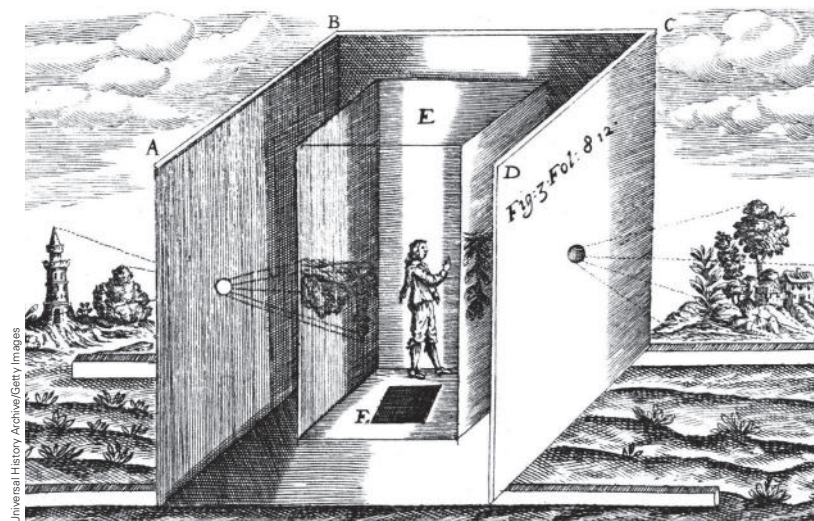


Imagem que representa uma sala-câmara escura, de Athanasius Kircher, 1671.

Durante o século XVII, os inventores ingleses Robert Boyle (1627-1691) e Robert Hooke (1635-1703) criaram modelos portáteis de câmara escura que foram utilizados por pintores como o holandês Johannes Vermeer (1632-1675). Dessa forma, o artista conseguia realizar pinturas extremamente realistas, baseando-se em imagens capturadas pela câmara.

Veja, ao lado, a reprodução da tela *A leiteira*, de Vermeer. Acredita-se que o artista tenha usado a câmara escura para fazer esse quadro.



△ Câmara escura como a que provavelmente foi usada por Vermeer.

◀ *A leiteira*, de Johannes Vermeer, 1658 (óleo sobre tela, 45,5 cm x 41 cm).



Um pouco da história da fotografia

Promova a leitura conjunta do texto com os alunos e esclareça possíveis dúvidas. É interessante dialogar com eles sobre o uso das câmaras escuras pelos pintores, principalmente a partir do Barroco.

Se possível, mostre aos alunos algumas cenas do filme *Moça com brinco de pérola*, dirigido por Peter Webber, que se passa na Holanda do século XVII. O filme conta a história de como nasceu a obra de mesmo nome de Johannes Vermeer.

A cena em que o artista recebe uma câmara escura e demonstra como a utilizava pode ser um recurso didático interessante. Para isso, assista ao filme e registre os momentos (minutos e segundos) em que a câmara aparece. Assim, ao exibir as cenas em sala de aula, saberá em que ponto do filme a cena está para poder localizá-la.

Texto complementar

[...]

A óptica da época e sua utilização na pintura

As imagens estão diretamente ligadas ao avanço do conhecimento em geral no século XVII, em especial no norte da Europa. Diversos estudos mostram que artistas e cientistas passaram a se valer dos mesmos recursos técnicos para implementarem uma cultura de natureza particular, na qual as imagens desempenham um papel complementar. O cientista recorreu às imagens produzidas pelos artistas para registrar o que descobriu com o uso de microscópios ou telescópios, como por exemplo fez Kepler, que utilizou uma câmara escura para registrar em desenhos seus estudos. Enquanto isso os artistas faziam uso de sistemas de lentes e espelhos como auxiliares nos processos de composição pictórica, avançando em direção a um naturalismo cada vez mais aperfeiçoado. No entanto, ao usar aparatos ópticos, cientistas e artistas manipulavam a natureza, focando e desfocando componentes de suas obras, como no quadro *A Leiteira*, de Vermeer [...], conferindo assim função capital à experimentação na formação e validação das imagens produzidas.

Tendo tal ambiente cultural como cenário, na metade do século XVII a produção de pinturas com o auxílio de sistemas de lentes e espelhos se constituía em uma novidade que possibilitava aos artistas entrarem no mundo novo dos fenômenos ópticos, explorando formas possíveis de registrá-las em suas telas.

O problema epistemológico enfrentado por artistas e cientistas naquela época se refere à verdade de uma representação que faz uso de lentes, cujo funcionamento era pouco conhecido. Qual a visão “verdadeira”? Podemos confiar nos nossos olhos? E nas imagens produzidas pelas lentes? As lentes distorcem ou confundem a “verdadeira” visão? Perguntas como essas se tornaram cruciais com a introdução na Holanda da câmara escura.

BARBOSA-LIMA; M. Ciência e arte. *A Física na Escola*, v. 8, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol8/Num2/v08n02a07.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Até esse período, a imagem era projetada em uma câmara escura, mas não se sabia como fixá-la em uma superfície. Em 1826, após dez anos de tentativas, o físico francês Nicéphore Niépce (1765-1833) conseguiu registrar a vista da janela de sua casa na França em uma placa de estanho polido. Veja o resultado na imagem a seguir.

Joseph Nicéphore Niépce/Arquivo da Universidade de Minnesota, EUA.



▶ Câmera fotográfica usada por Nicéphore Niépce, físico francês que fez o registro da primeira fotografia da história.



◀ Vista da janela da casa de Nicéphore Niépce, na França, registrada em 1826.

Raphael Gallardo/Gamma-Photo/Getty Images

174 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Para a imagem ficar registrada, eram necessárias muitas horas ou dias. Observe mais uma foto tirada por Nicéphore Niépce.



Reprodução/Arquivo da editora

▶ A mesa posta, de 1826, foto tirada pelo físico Nicéphore Niépce.

A placa de estanho é uma superfície fotossensível, ou seja, sensível à luz. Os filmes e papéis fotográficos que conhecemos hoje também são fotossensíveis e, na revelação tradicional, precisam ser tratados com diversas substâncias químicas para que o processo de sensibilização seja interrompido no momento certo e a imagem seja fixada. Caso contrário, eles “queimam” até que toda a superfície fique escura.

Para revelar a imagem, geralmente, são utilizados líquidos para banhar o filme ou o papel fotossensível, interromper a revelação e fixar a imagem obtida. Tomando-se por base essa invenção, muitas outras máquinas fotográficas têm sido desenvolvidas até os dias de hoje.

Criando laços

Vamos construir uma câmara escura? Você vai precisar de uma lata de metal pequena e vazia, uma folha de papel vegetal, fita adesiva e cartolina preta.

- 1▶ Tampe a lata com o papel vegetal, deixando-o bem esticado. Utilize a fita adesiva para prendê-lo na lata.
- 2▶ Peça ao professor que faça um furo no fundo da lata.
- 3▶ Envolve a lata com a cartolina preta, formando um longo tubo. Atenção: a boca da lata coberta com o papel vegetal e o fundo com o furo não devem ser tampados com a cartolina. A câmara está pronta!
- 4▶ Aponte o lado coberto com o papel vegetal para um objeto iluminado e olhe pelo furo feito no fundo da lata. Note que a imagem projetada do objeto no papel vegetal estará de ponta-cabeça.



Sérgio Dotta, Jr./Arquivo da editora



Sérgio Dotta, Jr./Arquivo da editora

Criando laços

Essa atividade pode ser uma oportunidade para dialogar com os alunos sobre a escola. O exercício de olhar para os locais e as situações presentes no ambiente pode mostrar aquilo que o olhar desatento não vê.

Antes da atividade, peça aos alunos que preparem os materiais e que os tragam na data combinada. Auxilie-os na construção da câmara, principalmente na hora de fazer um furo na lata, para evitar que se machuquem.

Depois de pronta a câmara, organize a turma para que saiam pela escola explorando lugares dela por meio do equipamento que observaram. Estimule-os a observar como as imagens são formadas, se elas ficam de ponta-cabeça ou não, se aparecem desfocadas ou focadas, etc.

Após explorar os espaços da escola, organize uma roda de conversa com os alunos para que eles compartilhem as experiências que tiveram. Você pode guiar o bate-papo por meio das seguintes questões: “Como foi criar a própria câmara escura?”; “Vocês entenderam o funcionamento dela?”; “Como foi explorar a escola com a câmara?”; “Durante a exploração, vocês notaram algo diferente que nunca haviam percebido na escola? O quê?”.

Deixe que os alunos compartilhem suas experiências. Depois, peça a eles que criem um breve texto sobre o que viveram e conversaram e oriente-os a guardá-lo no portfólio.

Nesta seção, os alunos desenvolvem a habilidade EF69AR05, ao analisar a linguagem da fotografia e experimentar-la por meio da construção de uma câmara escura, identificando diferentes formas de expressão artística.

Assista ao vídeo “A câmara escura” com os alunos para aprofundar o tema trabalhado no 4º bimestre. No Material Digital, você encontra orientações para o uso desse recurso.

**Habilidades da BNCC
(p. 176-179)****Artes visuais****Materialidades**

(EF69AR05)

Processos de criação

(EF69AR06) (EF69AR07)

Apresente a experimentação artística aos estudantes e auxilie-os em cada etapa. Informe aos alunos que a proposta é criar uma obra de *Land art*. Leia com a turma as orientações do trabalho e solicite que usem as imagens das obras desta seção como inspiração.

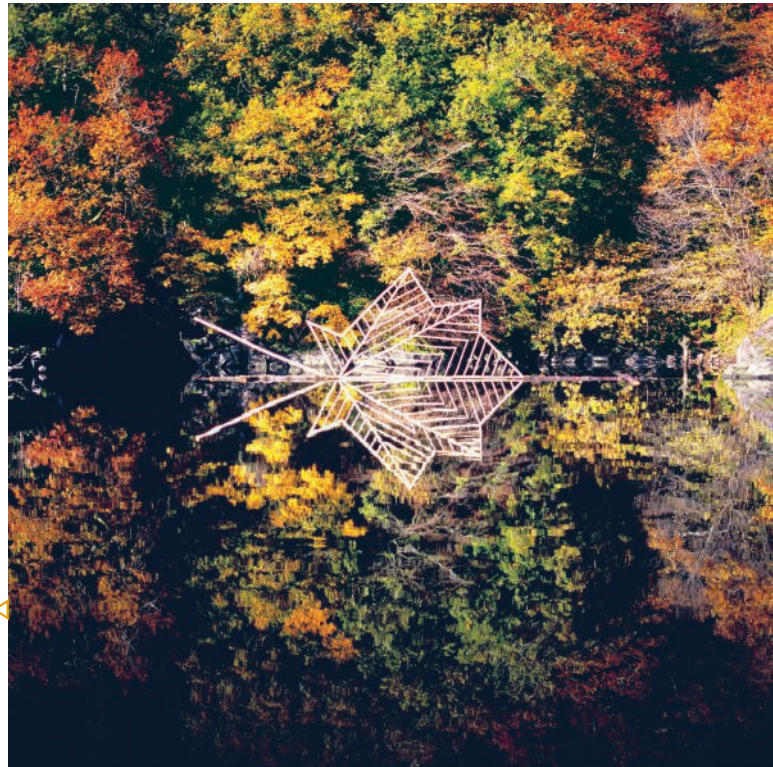
Antes de iniciar a produção, retome com a turma algumas das imagens do capítulo, procurando destacar as relações entre os materiais utilizados pelos artistas e o significado das obras. Dirija a leitura de imagens perguntando: “Que materiais o artista usou em suas obras?”; “Como são as cores usadas por ele?”; “Em que locais elas estão expostas?”; “Que sensação elas causam em vocês?”. Estimule-os a se apropriarem desse tipo de recurso poético nas produções, procurando vincular aquilo que querem expressar e os materiais com os quais vão trabalhar.

Organize os grupos para que sejam heterogêneos no domínio dos conteúdos e dos procedimentos estudados no capítulo. Na **Etapa 1** acompanhe os grupos na escolha do local para a criação da obra e na pesquisa dos materiais. Procure explorar a escolha do material e os procedimentos para transformá-lo e o que cada grupo quer expressar nos trabalhos.

Proponha aos grupos que discutam as estratégias e os procedimentos que podem utilizar para expor seus trabalhos, pedindo que considerem questões como: “Quais são os ângulos pelos quais nosso trabalho será observado?”; “Qual o melhor ângulo para observar nosso trabalho?”; “Como ele pode ser disposto no espaço?”; “Que materiais e ferramentas serão necessários para exibi-lo?”.

FAZENDO ARTE


Neste capítulo, conhecemos um pouco da vida de Nils-Udo e alguns de seus trabalhos de *Land art*. Agora, inspirado nas referências que conheceu no decorrer deste capítulo, que tal criar uma obra de *Land art* como as de Nils-Udo e expor os seus registros na escola? Leia as orientações apresentadas nas etapas e, para se inspirar, observe mais algumas fotografias de obras de Nils-Udo ao longo desta seção.



Nils-Udo/Arquivo do artista

Radeau D'Automne VI
[Jangada de outono VI],
de Nils-Udo, 2012 (galhos e
troncos de diferentes
árvores. Dimensões da
fotografia original:
150 cm x 150 cm).

Etapa 1**Planejamento**

- 1▶ Coletivamente, com os colegas de turma, faça um levantamento de locais perto da escola em que a natureza ainda exista e resista, como parques, praças, canteiros, jardins botânicos, entre outros. Caso a escola tenha um jardim, também vale.
- 2▶  Depois, organizados em grupos de até oito integrantes, escolham um dos locais levantados pela pesquisa para criar sua obra.
- 3▶ Realizada a escolha, é preciso pensar com que materiais será feita essa obra. Lembrem-se de que as obras de *Land art* não utilizam materiais além dos encontrados na natureza local, nem danificam o que já existe por lá, dando preferência a materiais que já estejam em processo de decomposição, como as flores, folhas e galhos caídos pelo chão. Por isso, é preciso ir ao local algumas vezes para verificar em que lugar e com que materiais é possível criar a obra de modo que ela se desmanche sem prejudicar o meio ambiente. Para fazer essas escolhas, é preciso dialogar, estar atento às orientações do professor e, muitas vezes, buscar conhecimentos de Ciências.
- 4▶ Com o local e os materiais escolhidos, é importante dividir as tarefas entre os membros do grupo.

176 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Caso alguns alunos optem por fazer suas obras em espaços públicos ou jardins particulares, oriente-os a montá-las e depois fotografá-las. O que ficará exposto na mostra cultural da escola serão as fotos impressas e emolduradas.

Outra opção é utilizar o jardim da escola ou mesmo criar e produzir um espaço de exposição na escola com um cenário natural. Há também a possibilidade de propor uma intervenção com as obras feitas com materiais naturais em um local previamente escolhido e, com essa ação, questionar o fato de não haver espaço

apropriado para isso na escola. Tudo é possível, sendo planejado e com objetivo estético.

Enquanto os alunos estiverem discutindo sobre os materiais naturais que gostariam de utilizar, levante com os grupos a possibilidade de, assim como na obra de Nils-Udo, buscar lugares com elementos naturais para criar e expor suas instalações. Nesse sentido, estimule os alunos a buscar espaços como jardins, praças arborizadas, entre outros, em que possam coletar, produzir e expor as obras.

Criação e montagem da obra

- 1▶ Agora que vocês já têm um local para a produção das obras e já definiram os materiais para criá-la, e com as tarefas divididas, é importante delimitar um prazo para cada etapa do trabalho.
- 2▶ Na data combinada, vocês deverão seguir para o local escolhido e executar a obra conforme o planejado.
- 3▶ Durante o processo de criação e montagem da obra, façam registros em foto. Para isso, vocês podem usar uma câmera digital ou um celular com câmera. Lembrem-se de que é muito importante fazer esse tipo de registros de obras de *Land art*, pois são eles que permanecem.



Nils-Udo/Arquivo do artista

Red Nest [Ninho vermelho], de Nils-Udo, 1999 (terra, grama, madeira de bordo, frutos.
Dimensões da fotografia original: 124 cm x 124 cm).

Exposição

- 1▶ Para uma mostra de arte acontecer, são necessários não apenas os artistas e suas obras, mas também as figuras do curador, do produtor e do crítico de arte. Conheça mais deles a seguir.
 - **Curador:** geralmente, é quem organiza a mostra. Ou seja, ele é o responsável por pensar a exposição como um todo, desde o local ideal para ela ser realizada, até como as obras devem estar dispostas no espaço expositivo. Isso acontece porque o curador tem como principal desafio potencializar os significados das obras de arte, criando relações entre elas e o espaço em que estão expostas. Uma mesma exposição pode ter mais de um curador, e os curadores podem trabalhar em equipe.

Antes da produção do trabalho, oriente os alunos no planejamento da obra. Peça a eles que elaborem um projeto, que pode ser um desenho com as especificações do local de coleta e de como a obra será realizada. Além disso, oriente-os a definir o que pretendem expressar para o público.

Com antecedência, peça aos alunos que tragam de casa os materiais necessários. Para a confecção das obras, será preciso lançar mão de diversos procedimentos, dependendo dos tipos de materiais que os alunos vão selecionar e coletar. Portanto, para essa aula, procure providenciar materiais e instrumentos que sejam úteis para a construção: cola, tesoura, barbante, linha, grameador, fitas adesivas de diversos tipos e tamanhos, arame, alfinetes, percevejos, retalhos de tecido, retalhos de papéis variados e sucata, entre outros.

Em seguida, verifique se os alunos dominam todos os procedimentos para organizar a exposição. Pode ser necessária a utilização de martelos e pregos, por exemplo. Nesse caso, é preciso supervisionar os grupos durante a realização das tarefas.

- ▶ Oriente os estudantes a solucionar os possíveis problemas durante o planejamento e a elaboração da obra. Fique atento às possíveis dúvidas dos alunos.

Para o planejamento da obra, oriente os alunos a revisar o que aprenderam sobre os meios de produção artística e os modos de trabalho nas diferentes linguagens e a revisitar o portfólio.

A partir dessa retomada de conteúdos e da discussão inicial, questione a relação do ser humano com a natureza, que há alguns séculos se mantém como exploratória e de destruição.

Argumente que é urgente que se tome consciência da necessidade de preservar a natureza e que isso pode ser feito também por meio da arte, ao propor saídas, alertar e tornar a discussão visível e presente.

É importante, ainda, explorar com os alunos o papel do material como elemento que assume significado na obra. Ou seja, a escolha que o artista faz do material que vai utilizar em sua obra também é, muitas vezes, parte da obra e do conceito, não apenas um elemento técnico e visual.

Para o registro da exposição, verifique se a escola tem câmeras fotográficas ou se os alunos podem utilizar as câmeras dos próprios telefones celulares. Mais importante que a qualidade dos equipamentos é a reflexão dos grupos sobre a forma mais adequada de realizar os registros, valorizando os principais aspectos de suas obras.

Comente com os alunos, por exemplo, que nos registros é necessário que se possa ver o espaço no qual as obras estão expostas e como estão dispostas nele. Também é necessário produzir anotações individuais de cada uma das obras produzidas. Lembre-os, ainda, de que é interessante registrar o público (familiares, alunos de outras turmas, comunidade escolar) visitando a exposição e suas reações. Os alunos também podem realizar entrevistas, pedindo aos visitantes que relatem as impressões sobre a obras.

Realizando esse trabalho, os alunos retomam algumas das habilidades que trabalhamos neste capítulo, como EF69AR05 e EF69AR07. Também aplicam 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 convencionais, alternativos e digitais.

Fio da meada

Reúna os alunos para que discutam as questões estudadas. Organize grupos de até seis integrantes e peça a eles que leiam cada um dos tópicos listados. Em seguida, solicite aos grupos que registrem, em uma cartolina, quais foram os conteúdos, as atividades e os trabalhos relacionados a cada um dos tópicos. Sugira que utilizem o livro, relacionando as seções do capítulo e os conteúdos a esses itens. Essa é uma estratégia para que retomem o percurso do capítulo.

Proponha questões acer-

- **Produtor:** é a pessoa que cuida das questões práticas para que uma exposição possa acontecer, como o local onde acontecerá, o transporte das obras, a preparação do espaço expositivo e a montagem da exposição. Os produtores costumam trabalhar em conjunto com os curadores e com os artistas, pois é na montagem da exposição que se define como as obras serão dispostas, a partir das soluções pensadas para que a exposição fique como os curadores e os artistas imaginaram, sem que as obras de arte corram nenhum tipo de risco.
- 2> Os curadores deverão escolher opções de espaço na escola para a exposição das fotografias e os produtores deverão buscar autorização da direção da escola para que a exposição aconteça, sob orientação do professor. Já os artistas deverão selecionar as fotos que acharem mais interessantes e imprimi-las para que façam parte da exposição.
 - 3> Sob a orientação do professor, escolham uma data para a abertura da exposição e planejem o evento. Convidem os colegas de outras turmas da escola, os familiares, os professores e demais membros da comunidade escolar. Vai ser um sucesso!

Etapa 4

Registro

Procurem registrar em foto e/ou em vídeo, além do processo de criação, a montagem do evento de abertura da exposição. 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.



Sem título, de Nils-Udo, 1993 (faia e frutos. Dimensões da foto original: 150 cm x 150 cm).

178 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

ca de como essas aprendizagens aparecem nos trabalhos dos portfólios para que identifiquem as construções e aprendizagens de seus percursos. Durante essa conversa, sistematize as contribuições e indicações na lousa e peça aos alunos que, ao final, tomem nota no caderno ou portfólio.

O portfólio dos alunos deve estar em permanente construção e revisão. Além de organizarem esse material com a produção deste capítulo, é importante que eles retomem as produções anteriores e identifiquem relações entre elas: semelhanças, dife-

renças, continuidades, rupturas, transformações, etc.

Ajude os alunos a refletir sobre os conhecimentos adquiridos e a produção realizada até o momento. O portfólio terá uma importante função nessa reflexão, ao longo do ano.

Como forma de acompanhar a aprendizagem dos alunos, retome com eles as habilidades trabalhadas e os conteúdos do capítulo, analisando seus portfólios e a participação em sala com base nos seguintes critérios observáveis:

Troca de ideias

Depois da exposição, reúna-se com a turma e o professor para conversar sobre o que foi vivenciado. Sugerimos as seguintes questões para começar o debate:

- Como foi o processo de criação das obras? E a produção delas?
- Quais obras mais chamaram a sua atenção? Por quê?
- Que mensagem cada grupo queria passar? As obras conseguiram transmiti-las? Por quê? **Respostas pessoais.**



Fio da meada

O que vimos

Neste capítulo, vimos como a arte pode se relacionar com a natureza de diversas formas, algumas até inesperadas. Com a questão **A arte pode tornar estranho o que é familiar?** sempre em mente, estudamos que:

- a arte pode ser feita com e na natureza, participando do processo natural da vida, de nascimento, desenvolvimento, morte e transformação;
- as obras de arte podem ser efêmeras;
- projetos e registros de obras efêmeras, como um vídeo ou uma fotografia, também podem ser obras de arte;
- os artistas podem conviver com a natureza e criar obras de arte que surpreendam o público, fazendo-o pensar sobre ela;
- as cores podem ser estudadas como cores-pigmento e cores-luz, e, dentro de cada sistema, há cores primárias, secundárias e terciárias;
- as cores podem ter contraste e harmonia;
- os diversos movimentos artísticos que surgiram no decorrer do tempo produziram rupturas e trouxeram contribuições para o fazer artístico;
- as primeiras câmeras fotográficas utilizavam uma tecnologia que se assemelha ao funcionamento do olho humano;
- os artistas podem criar ações a fim de modificar aspectos da sociedade de modo mais natural e ecológico.

É hora de retomar o portfólio

Para relembrar tudo o que foi estudado, volte aos registros e produções que arquivou em seu portfólio. Em seguida, elabore um registro escrito resumindo suas aprendizagens. Para isso, reflita sobre estas questões:

- 1▶ Depois do que estudamos neste capítulo, que relações você estabelece entre arte e natureza?
- 2▶ O que você aprendeu a respeito das artes visuais neste capítulo?
- 3▶ Você ficou satisfeito com suas produções artísticas? Você considera que elas expressam suas opiniões, seus sentimentos e suas emoções? Por quê?
- 4▶ Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do capítulo? Por quê? Como você procurou superá-las?

O que vem por aí

Continuando nosso trabalho, vamos estudar uma forma de arte que utiliza a gravação de vídeos associada a outras linguagens. Para isso, nós vamos:

- refletir um pouco mais sobre como a arte pode causar estranhamento e surpreender;
- conhecer uma proposta de obra de videoarte;
- planejar a criação de uma obra de videoarte em grupo.

possam falar sobre seu desempenho durante o estudo. Ajude-os nesse processo de reflexão sobre os novos conhecimentos adquiridos e as produções realizadas até agora. Neste momento, o portfólio torna-se um importante instrumento de análise metacognitiva.

Depois de compartilhadas as impressões, oriente a turma a fazer um resumo dos principais pontos levantados em uma folha à parte, 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.

- ▶ Os alunos reconhecem e distinguem os elementos fundamentais da linguagem visual, como cores, formas, espaço, nas apreciações de obras de arte?
- Os alunos usam os elementos constitutivos das artes visuais em suas produções, bem como os conceitos trabalhados, mobilizando repertório variado de recursos de composição visual de forma autoral?
- Os alunos avaliam o uso dos elementos constitutivos das artes visuais, reconhecendo suas estratégias de composição?
- Os alunos comparam e avaliam os resultados de suas pesquisas e experimentações com o que aprenderam sobre artes visuais neste capítulo, na busca de soluções para expressar suas ideias e sentimentos?
- Os alunos compreendem e valorizam as obras de artes visuais e a Arte Conceitual como formas de expressão das questões e reflexões relacionadas à natureza e à sustentabilidade? Promova uma conversa coletiva sobre as questões apresentadas em **É hora de retomar o portfólio**, para que os estudantes

Unindo as pontas

A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Habilidades da BNCC
(p. 180-183)

Artes integradas

Contextos e práticas

(EF69AR31)

Processos de criação

(EF69AR32)

Arte e tecnologia

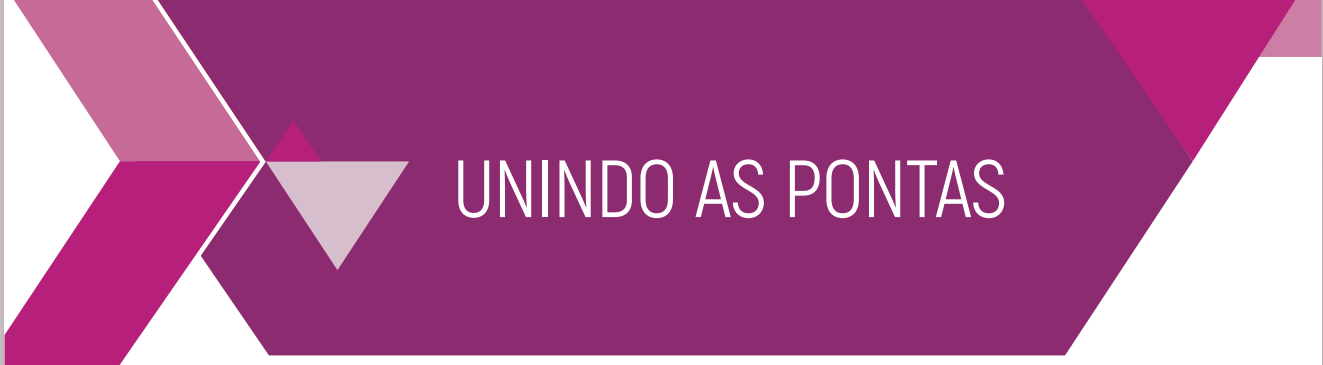
(EF69AR35)

Peça aos alunos que observem as imagens desta dupla de páginas e descrevam o sentimento que elas despertam. Retome o que foi trabalhado e discutido no Capítulo 3 – o trabalho do grupo Garagem 21 – e no Capítulo 4 – o trabalho de Nils-Udo –, buscando relacionar novamente os conteúdos com a pergunta norteadora da unidade: **A arte pode tornar estranho o que é familiar?**

Segundo filósofos pós-estruturalistas, como Jacques Derrida (1930-2004), Michel Foucault (1926-1984), entre outros, é preciso desconstruir e desnaturalizar práticas cotidianas para buscar saídas para os problemas, olhando e analisando com distanciamento aquilo que parece natural e não passível de questionamento.

Assim, a peça *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, mostra o conformismo e a passividade diante do *status quo*, trazendo às claras como é possível viver sem questionamentos. Já a obra de Nils-Udo torna visível uma nova relação com a natureza, mais dialógica e sustentável, mais prazerosa e cheia de beleza. Em outras palavras, a obra de Nils-Udo dá a esperança de uma nova relação do ser humano com a natureza e consigo mesmo.

Esse é um bom momento para revisitar com os alunos os portfólios e as anotações feitas durante o estudo da unidade. A ideia é que essa retomada auxilie-os na elaboração do produto final. Os processos criativos, as experiências práticas, as discussões e as críticas realizados pela turma e



UNINDO AS PONTAS

A arte pode tornar estranho o que é familiar?

No decorrer dos estudos desta unidade, exploramos de que forma o teatro e as artes visuais podem nos causar estranhamento e provocar incômodos em relação ao nosso modo de vida e às nossas atitudes cotidianas.

O estranhamento é um dos recursos usados pelos artistas contemporâneos para que nos afastemos daquilo que nos parece natural e corriqueiro, a fim de enxergá-lo com mais criticidade. Afinal, um olhar “automático” sobre a vida cotidiana pode nos tornar insensíveis aos nossos erros e também aos nossos acertos, impedindo-nos de agir da melhor forma, visando ao bem-estar de todos.

Por meio da apreciação e da produção de obras teatrais, conseguimos refletir sobre a naturalidade com que realizamos e encaramos nossas ações, muitas vezes, sem sentido, como uma rotina absurda, repleta de preconceitos e intolerância. Vimos que existem ações e atitudes mais importantes e urgentes, como a valorização de todos os seres humanos.



Garagem 21/Arquivo do cedente

Cena do espetáculo teatral *Esperando Godot*, do grupo Garagem 21, São Paulo (SP), 2017.

180 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

individualmente poderão contribuir para a produção desse produto. O objetivo é que os alunos identifiquem, coletivamente, de que maneira a integração da turma e seus interesses e repertórios, uma vez relacionados com as questões propostas ao longo da unidade, ajudaram a construir o percurso do projeto.

Na sequência, proponha a leitura compartilhada do texto apresentado no **Livro do Estudante**, que relembra o que foi estudado

e prepara os alunos para a apresentação de novos conteúdos.

Pergunte aos alunos se eles conseguem ver alguma relação entre a peça do grupo Garagem 21 e o trabalho de Nils-Udo. Espera-se que eles reconheçam que o grupo Garagem 21 busca discutir a questão do conformismo e da não reflexão acerca de nossas atitudes e que a obra de Nils-Udo busca mostrar uma nova relação, mais respeitosa e harmoniosa, com a natureza.

Também vimos que os artistas visuais podem criar obras que nascem, vivem, morrem e se transformam, como acontece na vida natural. Eles tomam a natureza como exemplo, intervindo artisticamente nela a fim de nos fazer olhar para sua beleza com outros olhos.



Nils-Udo/Arquivo do artista

Ninho de argila de Clemson, de Nils-Udo, 2005 (argila, toras de pinheiro e bambu. Dimensões da fotografia original: 135 cm x 149 cm).

A arte ecologicamente responsável, ao deixar de representar e apreciar a natureza como algo separado dos seres humanos, ou seja, ao integrar-se a ela, expressa a nossa irresponsabilidade em relação a florestas, rios, mares, animais, peixes e ecossistemas. Além disso, essa forma de arte também nos mostra um caminho realista para a construção de uma vida cheia de harmonia: é preciso compreender que somos parte da natureza, seres vivos em constante transformação.

Desse modo, percebemos que o teatro e as artes visuais podem nos ajudar a repensar nosso modo de vida e nossos valores. Mas, será que existem outras manifestações artístico-culturais que podem fazer isso?

Texto complementar

Para ajudar na retomada da ideia de estranhamento na arte, estudada nesta unidade, propomos a leitura do texto a seguir.

[...] O alargamento do objeto da arte por meio do estranhamento encontra em Viktor Chklovski subsídios relevantes. Chklovski, em 1917, escreveu “A arte como procedimento”, no qual propõe que o artista se utilize do estranhamento para forçar a recepção a ter uma percepção demorada. A percepção quando consegue ser efetiva e

abandona o automatismo reinante, na sociedade, tem a capacidade de levar o público à reflexão.

Aponta o automatismo como uma preguiça mental que é decorrência da velocidade da vida e da falta de tempo da época moderna. No momento em que o homem simplesmente olha um objeto qualquer ou artístico de forma descontraída, esse olhar perde a função verdadeira que é a de observar e refletir. E para ocorrer a conscientização do objeto é importante que haja a abertura do olhar na direção da descoberta, da primeiridade e da singularidade. Chklovski,

entre outros pensadores, preocupa-se em resgatar o olhar primeiro, a curiosidade inerente às das crianças que os adultos perderam.

[...] O olhar puro é aquele que desnuda o objeto, que procura descobrir a novidade inerente ao ato de ver que pertence ao reino das possibilidades. Esse tipo de olhar instiga o pensamento, a reflexão e a tomada de decisão. É o olhar de primeira vez.

[...]

Chklovski credita ao artista a responsabilidade de agir para terminar com o automatismo presente na sociedade. Investe no artista para quebrar a preguiça mental do público, pois aquele se utiliza o tempo todo do processo criativo, no qual os limites e a infinidade de possibilidades dialogam. Os artistas criam objetos artísticos que têm o poder de fazer o receptor sentir, fruir e se extasiar quando defrontado com ele. A ação de usufruir a obra de arte é uma ação natural e desperta sensações instintivas e profundas. Quando o objeto artístico se apresenta ao receptor, inunda seu corpo e o mantém vivo. A obra de arte sempre provoca reações de vida, mas não basta a recepção estar “viva”, ela precisa mergulhar o olhar para sentir e se extasiar, pois a ambiguidade é a chave do objeto artístico. O estar vivo é reagir, é movimento e não uma passividade frente ao objeto. A vida agitada que alienou os indivíduos e transformou-os em robôs precisa da ação do artista, a fim de reverter uma percepção mecânica e predefinida. E essa ação será a responsável pelo despertar de um sono, ou melhor, do pesadelo construído na economia do olhar e do pensar.

A fim de conseguir o crescimento do signo, o estranhamento investirá no jogo entre a infinidade e o limite. O jogo entre o objeto que quer crescer indefinidamente e aquele já existente. A amplitude das possibilidades do primeiro com a existência e limitações do segundo.

LEÃO, Heloísa Helena da Fonseca Carneiro. O estranhamento na arte e a produção do diálogo interdisciplinar. *Arte Revista*, n. 6, ago./dez. 2015, p. 84-90. Disponível em: <<http://www.fpa.art.br/ojs/index.php/teste/article/download/76/67/>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

Conduza uma roda de conversa com os alunos para que eles expressem ideias e pensamentos sobre o mundo contemporâneo e o futuro do planeta. Utilize como guia as seguintes perguntas: “Qual é a opinião de vocês sobre o modo de vida dos seres humanos nos dias atuais?”; “Para vocês, de que modo as pessoas se relacionam entre si e com a natureza? Esse relacionamento pode ser melhorado? Como?”; “Você se questiona acerca do seu modo de vida?”; “É possível propor soluções para viver melhor?”; “Você acredita que o diálogo e o ‘ouvir o outro’ pode ser uma delas? Por quê?”; “As tecnologias da informação e comunicação podem ajudar nesse processo?”.

Em seguida, mostre aos alunos que há uma forma diferente da usual de utilizar um vídeo, ou seja, com intenção artística e visando à crítica da sociedade atual: a **videoarte**. Diferentemente da mídia comercial e de sua programação, que costuma ser voltada para o consumo, a videoarte subverte esse uso e provoca estranhamento na conexão exagerada com os produtos da cultura midiática.

Após a conversa inicial, que tem como objetivo introduzir o tema abordado no **Livro do Estudante** para que o artista principal do fechamento desta unidade seja então apresentado, promova a leitura compartilhada do texto com a turma.

Para iniciar a discussão sobre a obra *7 bilhões de outros*, de Yann Arthus-Bertrand, pergunte aos alunos: “O que vocês veem na imagem?”; “Quem vocês imaginam que são essas pessoas?”; “Para vocês, é importante ouvir o que as pessoas têm a dizer?”; “Sobre o que o artistaalaria com elas?”; “Que perguntas ele pode fazer a elas?”; “As respostas delas têm importância?”. Utilize também as perguntas propostas ao final da página 183 como guia para uma leitura da imagem da obra de Yann Arthus-Bertrand. Procure garantir aos alunos que se sintam confortáveis para compartilhar suas impressões sobre a obra e a criar hipóteses para responder às perguntas.

Nesta seção que dá início ao fechamento da Unidade 2, os conteúdos apresentados permitem o trabalho com a

A arte e a criatividade podem nos ajudar no desafio de encontrar saídas para nossa vida contemporânea, que tem não apenas muitas qualidades, mas também problemas sociais, ambientais, entre outros. A herança cultural e científica que acumulamos pode ser um modo de repensar a vida, incluindo aí as tecnologias de comunicação e informação.

Em outras palavras, se queremos que nossa sociedade e nosso planeta prosperem, é preciso dialogar e fazer com que esse diálogo também seja ouvido e visto, isto é, divulgado! Nesse sentido, a arte pode mostrar quem somos de um modo único.

Neste momento, ao final do 9º ano, você está terminando um ciclo muito importante da escolaridade e também da vida: agora você vai começar a viver sua juventude, uma nova etapa, cheia de descobertas e oportunidades de crescimento!



Cesar Diniz/Pulsar Imagens

Esqueitista filmando outro esqueitista na Avenida Paulista, em São Paulo (SP), 2017.

Mundo virtual

Para saber mais das ações e políticas governamentais para a juventude no Brasil, acesse o Portal da Juventude, da Secretaria Nacional da Juventude. Disponível em: <<http://juventude.gov.br>>. Acesso em: 4 out. 2018. Se possível, acesse também o infográfico “O que é o Estatuto da Juventude?”, que compila diversas informações sobre o Estatuto e sobre a juventude brasileira. Disponível em: <<http://futura.org.br/trilhas-do-conhecimento/o-que-e-o-estatuto-da-juventude/#1>>. Acesso em: 4 out. 2018.

+ Saiba mais

O que você sabe da juventude? Quando falamos em jovens, estamos tratando das pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Isso é o que define o Estatuto da Juventude (Lei n. 12 852/2013), que, de acordo com o Censo demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contempla 51 milhões de brasileiros.

Você já ouviu falar nessa lei? Conheça um pouco mais dela no trecho a seguir.

O Estatuto da Juventude é o instrumento legal que determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, independente de quem esteja à frente da gestão dos poderes públicos.

[...]

Ao todo, são 11 os direitos previstos no Estatuto:

- Direito à diversidade e à igualdade.
- Direito ao desporto e ao lazer.
- Direito à comunicação e à liberdade de expressão.
- Direito à cultura.
- Direito ao território e à mobilidade.
- Direito à segurança pública e ao acesso à justiça.
- Direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil.
- Direito à profissionalização, ao trabalho e à renda.
- Direito à saúde.
- Direito à educação.
- Direito à sustentabilidade e ao meio ambiente.

ESTATUTO da Juventude. Portal da Juventude – Secretaria Nacional da Juventude, 21 nov. 2014. Disponível em: <<http://juventude.gov.br/estatuto#.W7ZEXGhKgdU>>. Acesso em: 4 out. 2018.

182 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

habilidade EF69AR31, ao relacionar tanto as obras estudadas no decorrer da unidade quanto a obra *7 bilhões de outros* às diferentes dimensões da vida, e a habilidade EF69AR32, ao iniciar a análise e a exploração de uma obra de videoarte com os alunos, buscando que eles reflitam sobre as relações processuais entre as linguagens artísticas na reta final do projeto da unidade. Além disso, é trabalhada a habilidade EF69AR35, ao levar os alunos a começar a identificar os recursos tecnológicos presentes na obra de Yann Arthus-Bertrand, para ampliar o repertório artístico.

Como inspiração para essa nova etapa de sua vida, você vai conhecer agora um artista que produz vídeos, é fotógrafo e se interessa por questões ligadas à natureza e às modificações que os seres humanos promovem no meio ambiente: o francês Yann Arthus-Bertrand (1946-).

A foto a seguir mostra um projeto desse artista, intitulado *7 bilhões de outros*, que foi exposto em 2011 no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp). Na exposição, os visitantes ficavam cercados por imagens de vídeos apresentadas em quatro telões. Em meio a um mosaico de rostos diversos, os visitantes eram atraídos para uma imagem assim que ela se ampliava e a pessoa filmada começava a falar.



Detalhe da exposição do projeto *7 bilhões de outros*, de Yann Arthus-Bertrand, no Masp, São Paulo (SP), 2011.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor.

- Que sensação a imagem da exposição do projeto *7 bilhões de outros* provoca em você? Por que será que ela tem esse título?
- Qual pode ter sido a proposta do artista ao conceber essa obra? E a intenção do artista ao transmitir vídeos em telões que ocupam uma sala inteira?
- O que será que as pessoas que aparecem nos vídeos falam?
- Você já foi a uma exposição de arte que tivesse vídeos? Em caso afirmativo, como foi essa experiência? **Respostas pessoais.**

Texto complementar

Pense fora da caixa: deslocamento e ressignificação no encontro com a videoarte

[...]

Sabemos que, ao mostrar imagens da arte aos alunos, abrem-se portas para novas experiências no contato com a arte. As imagens têm um tempo próprio, que não se reduz ao tempo histórico, abrangendo temporalidades estéticas, filosóficas, antropológicas, psicológicas e afetivas. A contemplação de imagens e sua análise abrem fissuras no espaço físico e restrito da sala de aula, oportunizando novas conexões e transformações na percepção dos alunos. Acreditamos que a atitude interpretativa e subjetivada que emerge do encontro com as imagens, os afetos, os significados e as memórias ali ativados podem se apresentar como uma experiência emancipatória de ensino-aprendizagem, tal qual defende Rancière. [...]

Rancière questiona [...] a lógica pedagógica tradicional, defendendo que o mestre ignorante não é o que nada sabe, como equivocadamente supõem alguns, mas aquele que, ao invés de ensinar aos alunos o seu saber, lhes ordena que se aventurem na própria experiência de busca e descoberta desse, em suas palavras, “na floresta das coisas e dos signos” (ibid, p. 20), fazendo com que os alunos, segundo seus próprios recursos, possam dizer o que viram e o que pensam do que viram, verificando o que dizem e fazendo os outros verificarem também. O que o mestre ignorante de Rancière ignora, então, é a desigualdade das inteligências, implícita na pedagogia embrutecedora que se apoia no abismo que separa as posições do professor e dos alunos [...].

Em *O espectador emancipado* (RANCIÈRE, 2010), o filósofo transpõe essa reflexão para o campo artístico, para a relação entre obra e espectador. Se no mestre ignorante a emancipação intelectual emerge da transformação da relação professor/aluno, no espectador emancipado, ela se situa na relação entre obra, artista e espectador. Para Rancière, não apenas o artista, mas o espectador (assim como o aluno) também age, observa, seleciona, compara, interpreta, ligando o que vê com muitas outras coisas que viu em outros contextos.

COHN, Graice. Pense fora da caixa: deslocamento e ressignificação no encontro com a videoarte. *Revista &*, v. 1, n. 1, 2017, p. 39-40. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1164/860>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Habilidades da BNCC
(p. 184-189)

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR03)

Materialidades
(EF69AR05)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)

Processos de criação
(EF69AR32)

Matrizes estéticas e culturais
(EF69AR33)

Arte e tecnologia
(EF69AR35)

Promova a leitura do texto, das imagens e das respectivas legendas desta seção do **Livro do Estudante** e esclareça as eventuais dúvidas. Há diversas estratégias de leitura compartilhada. Uma delas é escolher alguns alunos para ler em voz alta enquanto os demais acompanham de forma silenciosa.

Durante a leitura do texto desta página, lembre-se de orientar a observação da imagem da obra *7 bilhões de outros*, solicitando que descrevam o que veem e perguntando aos alunos: “Que aspectos materiais mais chamaram a atenção de vocês?”; “Qual é o título da obra?”; “Por que o artista deu esse nome à obra?”; “Que sentidos vocês atribuem a essa obra?”; “Qual é a relação dela com a escuta dos outros?”.

Peça aos alunos que observem a imagem da videoinstalação de Yann Arthus-Bertrand e identifiquem mais elementos familiares. Muitas obras do artista são compostas de vídeos e fotografias. Estimule os estudantes a conversar sobre os motivos de o artista utilizar essas linguagens e criar obras de arte integrando ambas.

Organize uma roda de conversa e pergunte: “O que você responderia às questões que o artista fez às pessoas?”. Peça aos alunos que, voluntariamente, respondam: “O que vocês aprenderam com seus familiares ou responsáveis?”; “O que vocês desejam trans-

A arte de Yann Arthus-Bertrand

O projeto *7 bilhões de outros* foi criado por Yann Arthus-Bertrand com a colaboração de mais dois artistas, Sybille d’Orgeval e Baptiste Rouget-Luchaire. O projeto reúne cerca de 6 mil entrevistas realizadas com pessoas de 84 países, filmadas por vinte diretores de cinema do mundo todo, de 2003 a 2014. Essas entrevistas, alternadas com imagens aéreas feitas por Yann Arthus-Bertrand em diversas regiões do planeta, formaram um **documentário**. O projeto também se tornou um livro e um DVD, além de ser apresentado em exposições, como a do Masp.

O título *7 bilhões de outros* refere-se ao número aproximado de seres humanos que habitavam a Terra por volta de 2011. O que moveu Bertrand a criar esse projeto foi o fato de que os seres humanos que habitam o planeta são muito diversos, mas têm muitas coisas em comum. Por exemplo, você já se perguntou o que é felicidade e qual é o sentido da vida? Já se questionou sobre qual profissão gostaria de exercer?

Documentário é um gênero cinematográfico que busca captar a realidade, mas com a marca autoral do cineasta.



7 milliards d'Autres/CoopPlanet

Sala com a videoinstalação do projeto *7 bilhões de outros*, de Yann Arthus-Bertrand, no Masp, São Paulo (SP), 2011.

As pessoas que foram entrevistadas pelo fotógrafo e pelos colaboradores do projeto responderam a quarenta questões desse tipo, entre outros temas que estão presentes na vida da maioria das pessoas dos mais diferentes lugares do mundo. Por meio de suas respostas é possível encontrar semelhanças e diferenças no modo de ser e de pensar delas.

A exposição do projeto *7 bilhões de outros* já percorreu todos os continentes do planeta e em cada lugar incluiu entrevistas com moradores locais. Em São Paulo, foram entrevistados cem brasileiros, que puderam conferir sua participação de abril a julho de 2011, época em que a exposição foi apresentada no Masp.

Ao entrarem na exposição, os visitantes apreciavam a **videoinstalação** com o enorme mosaico de rostos. Esses rostos mostravam expressões de alegria, medo, sonho, etc. Quando uma das imagens era ampliada, ouvia-se a voz da pessoa respondendo às perguntas do projeto.

A **videoinstalação** é uma das formas de expressão da arte contemporânea. Para realizá-la, os artistas geralmente ocupam um espaço expositivo integrando objetos de naturezas diversas, incluindo componentes eletroeletrônicos, como câmeras e telas de vídeo.

184 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

mitir aos seus filhos ou a pessoas mais jovens?”; “Por quais situações difíceis vocês já passaram?”; “O que o amor representa para vocês?”; “Qual foi a última coisa que os fez dar uma gargalhada?”; “Quando foi a última vez que vocês choraram? Por quê?”; “Vocês perdoam com facilidade? O que não seriam capazes de perdoar?”; “Sentem-se livres?”; “Do que não abrem mão no dia a dia?”; “O que significa a natureza para vocês?”; “Viram a natureza mudar desde a infância? E o que fazem para preservá-la?”; “O que o dinheiro representa para vocês?”; “O que é progresso para

vocês e o que vocês esperam dele?”; “Vocês consideram que todas as pessoas são iguais?”; “O mundo é justo?”; “Para vocês, há igualdade entre mulheres e homens?”; “O que existe depois da morte?”; “Qual é o sentido da vida?”; “O que gostariam de dizer ou que questões gostariam de propor às pessoas?”.

Proponha aos alunos que argumentem e deem sua opinião sobre cada questão. Oriente-os a ouvir com respeito e sem interromper os colegas. Em seguida, solicite que se reúnam em grupos de até seis integrantes e dialoguem entre si sobre as respostas dadas.



Material Digital

A Sequência Didática 3 “Audiovisual e videoarte”, do 4º bimestre, disponível no Material Digital, oferece possibilidades de ampliação do tema e das habilidades desenvolvidas no bimestre.

+ Saiba mais

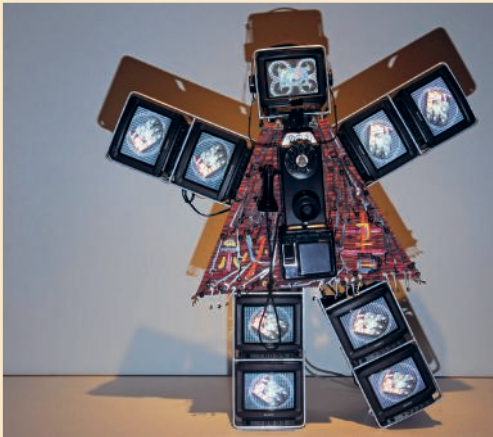
No final da década de 1960, o desenvolvimento de câmeras portáteis de vídeo proporcionou o nascimento de um novo tipo de arte: a **videoarte**.

Essa modalidade de produção artística usa a tecnologia da gravação em vídeo e pode associar-se a outras linguagens, resultando em obras variadas, como *videoinstalações*, *videopoemas*, *videoperformances*, *videoesculturas*, *videodanças* e *videotextos*, entre outras.

Um dos artistas pioneiros nessa linguagem foi o sul-coreano Nam June Paik (1932-2006). Ele criou instalações com vários aparelhos televisivos programados para apresentar seus vídeos experimentais e abstratos, compondo verdadeiras videoesculturas.

Observe as imagens desta página e veja como o artista utiliza telas de vídeo e imagens para construir suas obras.

Cynus McCrimmon/The Denver Post/Getty Images

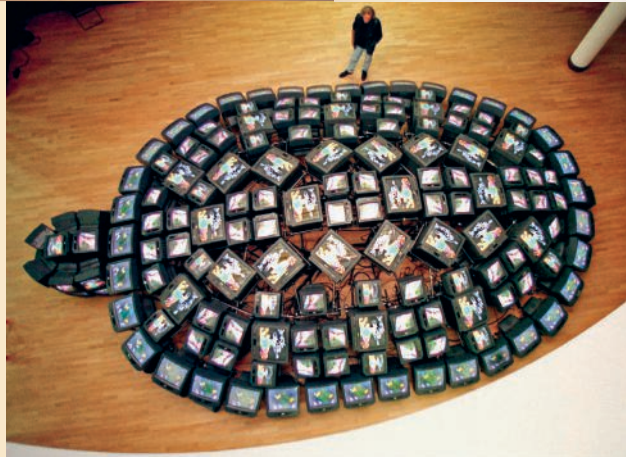


Lady Secretary, Bilingual, Will Travel... [Senhora secretária, bilíngue, vai viajar...], videoinstalação de Nam June Paik, 2011.



Mike Clarke/Agence France-Press

TV is Kitsch [TV é cafona], videoinstalação de Nam June Paik, 2011.



Ulrich Perrey/DPA/Agence France-Press

Turtle [Tartaruga], videoinstalação de Nam June Paik, 1999.

Nas últimas décadas do século XX, destacaram-se também as obras dos videoartistas Vito Acconci (1940-2017), Bruce Nauman (1941-), Bill Viola (1951-) e Ira Schneider (1939-).

- ▶ Finalmente, peça a eles que criem um pequeno texto individual, em qualquer formato, sobre a vivência realizada e arquivem os registros no portfólio.

Para o trabalho com o boxe **Saiba mais**, explore as imagens com os alunos, orientado a leitura delas por meio de perguntas como: “O que vocês veem nas imagens?”, “Que figuras são formadas pelas televisões agrupadas?”, “O que será que o artista quis expressar com esses trabalhos?”, “O que vocês sentem ao observar essas imagens?”.

Deixe que os alunos se manifestem e enfatize que não existem respostas certas ou erradas, mas que é interessante que eles se aprofundem no contexto de produção das obras para que criem significados com mais repertório. Por isso, se achar interessante, você pode pedir à turma que pesquise esses trabalhos de Nam June Paik e dos outros artistas citados e tragam para a sala de aula. Depois da pesquisa, eles podem compartilhar as informações que encontraram, relacionando-as ao modo como leem as obras.

Texto complementar

A seguir, leia um texto que fala sobre a obra *7 bilhões de outros*. Caso considere adequado, você pode compartilhar a leitura com os alunos e promover uma discussão sobre ele depois.

Ponto de partida

Vista do céu, a Terra é um vasto território, sem fronteiras, conflitos ou interesses. Foi quando a sobrevoava para o projeto “A Terra vista do céu”, que Yann Arthus-Bertrand se interrogou sobre as vidas dos homens e mulheres que não conseguia ver, mas que viviam lá em baixo, com cotidianos diferentes, sonhos, receios, amores e desamores, crenças e gostos, fragilidades e recordações. “No momento em que pousei, os problemas surgiram. Confrontei-me com a inflexibilidade dos sistemas administrativos e as fronteiras construídas pelos homens, símbolos de como é tão difícil vivermos em harmonia”, afirma.

Passados 10 anos sobrevoando o planeta, Arthus-Bertrand lançou o projeto *7 mil milhões de Outros* em 2003, com Sibylle d’Orgeval e Baptiste Rouget-Luchaire. Trata-se de um retrato único da Humanidade, daquilo que nos une, do que nos torna humanos.

Uma equipe de repórteres percorreu os quatro cantos do mundo e colocou a um grupo heterogêneo de pessoas (de ambos os sexos, diferentes nacionalidades, idades, culturas...), o mesmo conjunto de questões, sobre temas tão diversos como amor, felicidade, família, sonhos... Resultado? Um caleidoscópio comovente da nossa condição. “Somos mais de 7 mil milhões na Terra e o desenvolvimento sustentável é impossível a não ser que trabalheemos juntos”, sublinha Yann Arthus-Bertrand. E acrescenta: “Acredito no projeto *7 mil milhões de Outros* porque afeta cada um de nós e é um incentivo à ação. Espero que cada indivíduo queira fazer parte destes encontros, escutar o Outro e dar vida ao projeto *7 mil milhões de Outros*, acrescentando o seu próprio testemunho e dando voz a um desejo para vivermos em harmonia”.

[...]

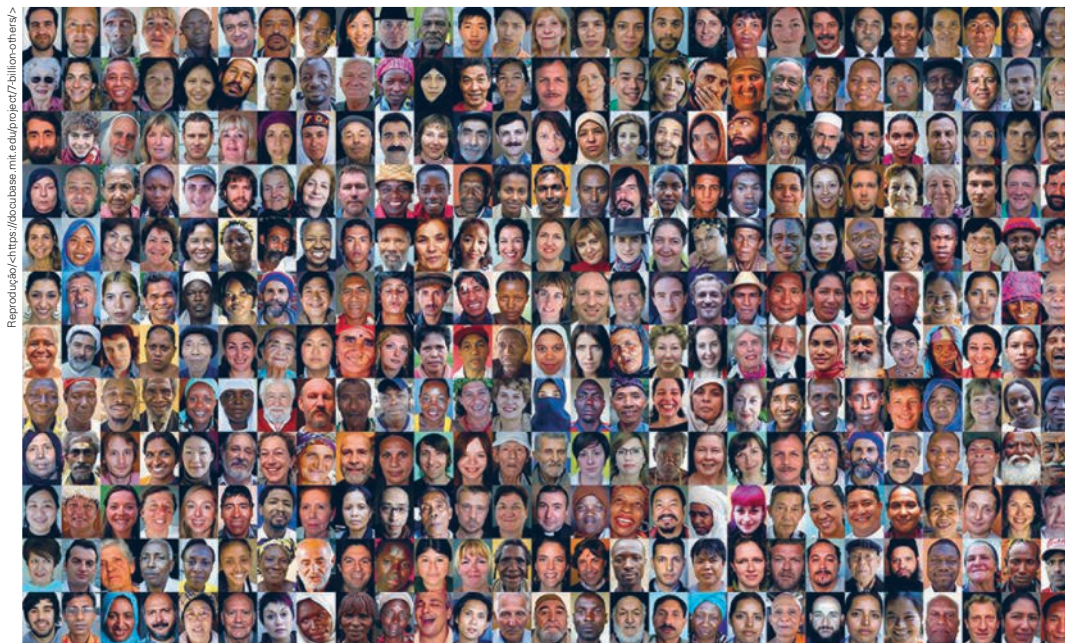
KIT Pedagógico da Exposição *7 Bilhões de Outros*. Disponível em: <<http://edac.aeen.pt/images/kit%20pedagogico%207%20mil%20milhes%20de%20outros1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

Além da videoinstalação, os espectadores puderam assistir ao filme *Mensagens*, exibido em nove telas, que mostrava pessoas respondendo à última pergunta da entrevista: “Que mensagem você gostaria de deixar aos outros habitantes do planeta?”. Observe, nas fotos a seguir, como os entrevistados aparecem no vídeo.



Carlos Ceconello/Folhapress

➤ Sistema audiovisual com nove telas de vídeo que apresentavam o filme *Mensagens*, na exposição do projeto *7 bilhões de outros*, em que pessoas entrevistadas deixavam suas mensagens para o mundo. Projeto de Yann Arthus-Bertrand, exibido no Masp, São Paulo (SP), 2011.



Reprodução <<https://docubase.mt.edu/project/7-billion-others/>>

Detalhe da videoinstalação do projeto *7 bilhões de outros*, de Yann Arthus-Bertrand, no Masp, São Paulo (SP), 2011.

- Essa distribuição de imagens lhe causa algum sentimento? Qual?
- Como você responderia à pergunta “Que mensagem você gostaria de deixar aos outros habitantes do planeta?”?
Respostas pessoais.

186 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Essa exposição contava ainda com a “aldeia dos *yurts*”. *Yurt* é uma tenda tradicional usada pela população nômade mongol para encontros e debates. Com forma circular, essa tenda é símbolo do convívio. Em cada um dos oito *yurts*, os visitantes assistiam a apresentações de filmes com os temas do projeto, conheciam seus detalhes e descobriam como foi realizado, podendo também gravar seus depoimentos.

► **mongol**: habitante da República Popular da Mongólia, país da Ásia Central.

Sugestão de atividade complementar: Crítica

Organize a turma em grupos de três integrantes. Peça a eles que acessem a reportagem realizada pela revista *Trip* com o artista Yann Arthus-Bertrand (disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/entrevista-com-yann-arthus-bertrand-jornalista-fotografo-ambientalista-e-diretor-de-humano-uma-viagem-pela-vida>>. Acesso em: 30 out. 2018.).

Após lerem, juntos, a reportagem, solicite aos alunos que pesquem na internet vídeos que compõem a videoinstalação do artista. Há vários deles disponíveis.

Em seguida, ainda em grupo, peça aos alunos que escrevam um texto crítico sobre a videoinstalação. Oriente-os a organizar o texto a partir dos seguintes tópicos:

- descrição da obra;
- tecnologias utilizadas;
- como a obra foi produzida;
- a intenção do artista;
- intenção × obra realizada;
- opinião do autor;
- justificativa.

Divulgue os textos no mural da sala ou no *blog* da turma, caso exista um.

Carlos Cecconello/Folhapress



Carlos Cecconello/Folhapress

◀ Tendas *yurts*, com projeção de filmes na exposição do projeto *7 bilhões de outros*, de Yann Arthus-Bertrand, no Masp, São Paulo (SP), 2011. Nelas eram exibidos filmes com temas relativos à exposição: amor, felicidade, perdão, sonhos, família, casa, etc.

Palavra de artista

“Vivemos em tempos incríveis. Tudo se move a um passo louco. [...] Hoje temos à nossa disposição ferramentas extraordinárias para a comunicação: podemos ver tudo, saber tudo. A quantidade de informação em circulação nunca foi tão grande. Tudo isso é muito positivo. A ironia é que, ao mesmo tempo, nós ainda sabemos muito pouco sobre os nossos vizinhos.

Agora, entretanto, a única resposta possível é fazer um movimento em direção à outra pessoa, entender o outro.

6 BILLION Others Climate Voices: A Video Project By Yann Arthus-Bertrand. *Green Planet Films*. Disponível em: <<http://greenplanetfilms.org/blog/6-billion-others-climate-voices-a-video-project-by-yann-arthus-bertrand/>>. Acesso em: 5 jul. 2019. (Texto traduzido pelos autores.)

Sobre o artista

Leia com os alunos o texto apresentado no **Livro do Estudante**. É importante ressaltar a relevância do trabalho de Yann Arthus-Bertrand, que mescla o olhar de um fotógrafo e jornalista com o olhar do artista. Além disso, seu trabalho sempre esteve ligado ao ambientalismo, valorizando o planeta como um lugar de paz, sem fronteiras.

Proponha aos alunos que pesquisem outras obras, como o projeto *A Terra vista do céu*, publicado em livro homônimo em 1999, que virou uma exposição de sucesso junto ao público, curioso sobre o mundo em que vive. A exposição ocorreu no Rio de Janeiro, em 2012, estruturada na ideia de aumentar a conscientização do público para as principais questões ambientais, promovendo a ideia de “desenvolvimento sustentável”.

Nesta seção, trabalhamos a habilidade EF69AR03, ao analisar a obra de Yann Arthus-Bertrand e o modo como a linguagem das artes visuais se integra à linguagem audiovisual, explorando novas relações entre as linguagens artísticas. Também desenvolvemos a habilidade EF69AR05, ao analisar a videoarte e a videoinstalação com os alunos, para que eles ampliem o repertório sobre as práticas artístico-visuais. Além disso, continuamos a desenvolver as habilidades EF69AR31 e EF69AR32, ao aprofundar os estudos sobre a obra *7 bilhões de outros* e sobre outros trabalhos de Yann Arthus-Bertrand, de forma a relacioná-los com diferentes dimensões da vida (em especial da vida social, cultural, política e ética) e a analisá-los do ponto de vista de seus processos de criação, que abrangem diversas linguagens artísticas.

Por meio desta seção, também desenvolvemos a habilidade EF69AR33, ao apresentar a forma como a proposta do artista dialoga com a cultura dos povos nômades da Mongólia, analisando os aspectos culturais desses povos e sua relação com a produção artística de Yann Arthus-Bertrand. Além disso, continuamos a desenvolver a habilidade EF69AR35, ao identificar o uso de diferentes tecnologias nas obras de arte apresentadas, mostrando que é possível usar esses recursos para criar obras de arte de modo ético e reflexivo.

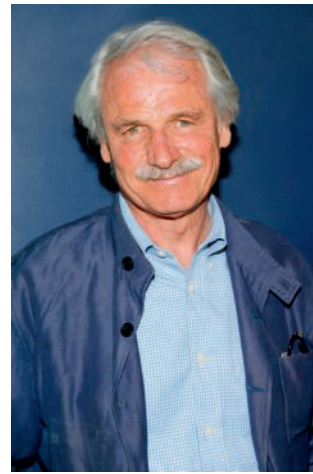
Sobre o artista

Yann Arthus-Bertrand é fotógrafo, jornalista, repórter e ambientalista. Nasceu em 1946 em Paris, França, e interessou-se pela natureza ainda na infância.

Começou a carreira de fotógrafo registrando animais. Depois, a fotografia aérea de paisagens as mais diversas o conquistou. Publicou mais de sessenta livros com fotografias feitas em helicópteros e balões. Em *A Terra vista do céu*, um de seus livros mais conhecidos, Yann Arthus-Bertrand mostra a beleza e, ao mesmo tempo, a fragilidade do planeta diante da degradação causada pela ação humana. Esse livro foi publicado em 1999 na França e lançado em 2012 no Brasil.

O projeto do livro nasceu em 1992, quando o artista esteve no Brasil participando da Eco-92, Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento.

As fotografias da obra formaram uma exposição que foi apresentada pela primeira vez em 2000, na França. Observe algumas das imagens feitas pelo artista.



Imeh Akpanudosen/Getty Images

Yann Arthus-Bertrand, em foto de 2013.



Yann Arthus-Bertrand/Acevo do artista

Piscina de Ramos, Zona Norte do Rio de Janeiro (RJ), 2011. Fotografia do projeto *A Terra vista do céu*.

188 > UNIDADE 2 • A arte pode tornar estranho o que é familiar?

Sugestão de filme

Além da exposição, o livro *A Terra vista do céu* também inspirou o documentário *Home*, do mesmo artista, lançado em DVD e nos canais da internet em 2009, em várias partes do mundo, simultaneamente. A obra traz imagens aéreas de vários lugares da Terra. Por meio delas, o artista mostra a diversidade da vida no planeta e como a humanidade está ameaçando o equilíbrio ecológico do meio ambiente. *Home* está disponível gratuitamente. Para promover o documentário, foi criado um canal conhecido como “HomeProject”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCs01A0wtvyPFWnxDNy9pMqw>>. Acesso em: 30 out. 2018.



Vista de uma árvore queimada, na Costa do Marfim. Fotografia do projeto *A Terra vista do céu*.

🗨️ Agora, converse com os colegas e o professor.

- Em sua opinião, qual é a relação entre os projetos *A Terra vista do céu* e *7 bilhões de outros*?
- Qual é a sua visão sobre as ideias de Yann Arthus-Bertrand a respeito da convivência dos seres humanos em todo o planeta e sobre o fato de ele buscar compreender e mostrar ao público o que todos temos em comum?
- Você gostou ou não do trabalho de Yann Arthus-Bertrand? Por quê?


Respostas pessoais.

Mundo virtual

Para saber mais do trabalho *A Terra vista do céu*, entre outros projetos de Yann Arthus-Bertrand, visite o *site* do artista, em inglês. Disponível em: <<http://www.yannarthusbertrand.org>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

Pesquise

Agora que você conheceu o trabalho de Yann Arthus-Bertrand, vamos descobrir outros artistas e obras da videoarte?

- 1▶  Forme um grupo com mais quatro colegas e façam uma busca sobre artistas ou grupos brasileiros ou estrangeiros da videoarte.
- 2▶ Escolham um deles para se aprofundarem e reúnam informações sobre o seu trabalho, bem como imagens e vídeos para apresentar à turma.
- 3▶ 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.
- 4▶ Em uma data combinada com o professor, façam a apresentação para a turma e conversem sobre os aspectos semelhantes e diferentes dos diversos trabalhos que conheceram.

Sugestão de atividade complementar: Análise

Oriente os alunos a realizar uma análise crítica do trabalho de Yann Arthus-Bertrand, considerando todos os aspectos trabalhados pelo artista e contextualizando as análises: a trajetória do artista, a construção de estilo e da marca pessoal, a apropriação de materiais e, principalmente, a relevância social e política do trabalho e sua relação com as questões ambientais. Organize a turma em grupos para discutir os pontos sugeridos, compartilhar as observações e a aprendizagem, comparando as opiniões e os pontos de vista. É importante que tomem anotações para depois escreverem textos individuais. Após a escrita dos textos, sugira aos alunos que os arquivem no portfólio.

Sugestão de atividade complementar: Debate

Reúna os alunos em duplas e peça a eles que assistam a trechos do documentário *Home*. Depois, reúna a turma e promova um debate. Para isso, organize os alunos em dois grandes grupos. Um deles defenderá a obra do artista e o outro deverá mostrar os pontos negativos da obra. O importante, aqui, é exercitar a argumentação.

Habilidades da BNCC
(p. 190-191)**Artes integradas**Contextos e práticas
(EF69AR31)Processos de criação
(EF69AR32)Arte e tecnologia
(EF69AR35)

O produto final do projeto desta unidade será um documentário com base no que os alunos viram sobre a obra *7 bilhões de outros*. Os documentários, depois de prontos, devem fazer parte de um projeto com as filmagens de toda a turma, para a produção de uma obra de videoarte.

Essa é uma oportunidade para retomar o que os alunos viram em Arte durante os anos finais do Ensino Fundamental com esta coleção. Pergunte a eles o que lembram dos projetos que fizeram no decorrer dos estudos, em especial aquele em que trabalharam a questão da identidade. Lance algumas perguntas para que eles se expressem em relação às mudanças pelas quais passaram durante esses anos de estudo e, com base nas respostas deles, apresente a proposta de produto final.

Faça a leitura compartilhada das orientações da **Etapa 1** e, em seguida, peça aos alunos que, em grupos, escolham as perguntas que gostariam de responder. Eles podem responder às mesmas perguntas ou escolher perguntas diferentes dentro do mesmo grupo.

Auxilie-os no planejamento do documentário e oriente-os a criar um roteiro para as gravações, pensando se haverá algum narrador para as perguntas ou se as filmagens vão contemplar apenas as respostas, se eles vão escrever as respostas ou se preferem responder no momento da gravação, como vão se organizar para as filmagens, que aluno será o primeiro a ser filmado e o tempo de resposta de cada um, entre outros aspectos que podem direcionar melhor o trabalho. Você também pode propor que se caracterizem para as filmagens vestindo roupas e acessórios que dialoguem com o que eles querem passar.

Você pode reservar um espaço da escola para ser o cenário

Documentário e videoarte

Com base no que você estudou nesta unidade, vamos criar um documentário e, depois, uma videoarte que mostre quem você é?

A seguir, sugerimos um roteiro de trabalho que você, os colegas e o professor poderão seguir ou adaptar às suas necessidades, preferências e criatividade. O filme será inspirado no projeto *7 bilhões de outros* e, para realizá-lo, você vai precisar de um celular com câmera que tenha recurso de vídeo ou de uma filmadora portátil.

Etapa 1**Criação do documentário**

- 1 Para realizar o documentário, forme um grupo com mais quatro colegas e, juntos, decidam quem vai fazer as filmagens. É importante revezar essa função, para que todos possam vivenciá-la.
- 2 A fim de buscar qualidade nas gravações, atentem para algumas questões:
 - Escolham um ambiente adequado para a filmagem, levando em consideração a imagem de fundo, a iluminação e os ruídos do local.
 - É muito importante estudar o som ambiente, pois um local com muito ruído pode dificultar a gravação. Por isso, façam um teste inicial gravando uma fala e ouçam o som.
 - Também é preciso verificar a iluminação. Se necessário, utilizem abajures ou *spots* para melhorar a imagem, deixando-a mais iluminada.
 - O cenário também deve ser estudado. Se necessário, estiquem um pedaço de tecido colorido atrás da pessoa a ser gravada, melhorando o fundo do cenário.
- 3 Cada um que for gravado deverá se apresentar diante da câmera, dizendo nome, idade e nacionalidade. Falem também sobre questões como: "O que é felicidade?"; "O que a família representa para você?"; "Qual é o seu maior sonho?"; "Qual é o seu maior medo?"; "O que é o amor?"; "O que você considera essencial para viver?"; "Todas as pessoas do mundo são iguais?"; "Qual é o sentido da vida?"; etc. Se o grupo quiser, pode selecionar apenas algumas dessas questões ou introduzir outras. Um dos colegas pode fazer as perguntas para que o entrevistado as responda.
- 4 Com a ajuda do professor, transfira as gravações para um computador e salve o filme em um CD, DVD ou *pendrive*.
- 5 Quando todos os grupos tiverem gravado seus documentários, o professor vai juntar, com a ajuda do professor de Informática Educativa, todos os filmes para compor um único documentário.

Etapa 2**Criação da videoarte**

- 1 Depois de criado o filme, ele pode se transformar em uma videoarte. Para isso, é preciso pensar como apresentar o filme, de modo que a exposição cause estranhamento e surpresa no público. Por isso, para que seu documentário se transforme numa videoarte, é preciso pensar sobre: como expor o filme; o que expor (partes ou o filme integral); como expor o filme, em que local; se haverá ou não interação com o público.
- 2 Para exibir a videoarte, vocês podem utilizar diversos telões, retroprojetores e caixas de som, ou mesmo um aparelho de TV pequeno em uma sala grande, por exemplo. Podem pensar também na cenografia do local. Usem a criatividade!

das filmagens ou sugerir que eles escolham cenários diversos, que também possam mostrar aspectos da personalidade de cada um. Caso algum grupo não tenha recursos para a gravação do vídeo, ajude disponibilizando um celular ou uma câmera para uso de toda a turma, revezando os dias de empréstimo para cada grupo.

Depois de gravar os documentários, converse com o professor de Informática Educativa para propor a **Etapa 2** de forma colaborativa. Caso não exista essa possibilidade, você pode orientar os estudantes e também verificar se algum aluno da turma conhece programas de edição de vídeo para auxiliar o trabalho

dos demais grupos. Na internet, é possível encontrar diversos editores de vídeo gratuitos para *download*.

Nesta proposta de atividade final do projeto, os alunos continuam a desenvolver as habilidades trabalhadas neste fechamento, como a EF69AR31, a EF69AR32 e a EF69AR35, uma vez que são incentivados a explorar e experimentar as relações processuais entre as linguagens artísticas, por meio da criação de um documentário e de uma videoarte, cujo tema tem como base diferentes dimensões da vida deles, em especial a cultural e a social. Para isso, eles devem manipular recursos tecnológicos de modo responsável, ético e reflexivo.

Registro

☞ Sob a supervisão do professor, que tal criar um *blog* do evento? Tire fotografias da exposição e também peça autorização para divulgar os depoimentos dos convidados.

Troca de ideias

- O que você sentiu ao ver os depoimentos dos colegas da turma? Você se surpreendeu com algum deles? Por quê?
- A que conclusões você chegou sobre os temas abordados após assistir a todos os depoimentos?
- Você acredita que a vida no futuro será melhor ou pior do que é agora? Qual será a sua participação nesse processo? *Respostas pessoais.*

Fio da meada

O que vimos

Nesta unidade, refletimos sobre o estranhamento que a arte pode causar por meio do teatro e das artes visuais, além de conhecer uma manifestação artística que mistura diferentes linguagens: a videoarte, em especial a videoinstalação. Ao concluirmos nosso projeto, estudamos que:

- a videoarte é um exemplo do uso de tecnologia na criação artística que permite uma apreciação reflexiva das obras produzidas;
- uma das características da videoarte é que ela se apropria de dispositivos dos meios de comunicação de massas e pode promover a interatividade entre artistas e público e do próprio público entre si;
- as artes audiovisuais podem ser projetadas em espaços diferentes e originais;
- a arte pode suscitar uma percepção de estranhamento do que nos é familiar.

É hora de retomar o portfólio

Para refletir sobre seu processo de aprendizagem no decorrer desta unidade, retome seu portfólio e reveja os registros produzidos durante o percurso. Depois, elabore um registro escrito que sintetize sua trajetória até aqui. Para isso, use as questões a seguir como ponto de partida:

- 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 ficou satisfeito com o resultado de seu documentário? E de sua videoarte?
- 4▶ Quais foram suas maiores dificuldades no projeto? Como você lidou com elas?

Puxando outros fios

Vimos que a arte pode nos fazer questionar a vida cotidiana e nossas ideias preconcebidas por meio do estranhamento. Vimos também que a arte pode se relacionar com a natureza de um modo orgânico, incorporando seus ciclos de nascimento, vida e morte. Além disso, vimos que videoarte e tecnologias de comunicação e informação podem nos ajudar a dialogar, a nos reconhecer e a repensar o futuro, de um jeito muito singular e cheio de criatividade. Mas existem muitas outras formas de a arte nos fazer olhar para o que nos cerca de um modo novo e não automático. Que tal continuar a investigar e a criar arte em sua próxima etapa de ensino para seguir refletindo sobre essas questões?

▼ para a realização do produto final. Para isso, retome os critérios observáveis apresentados em cada capítulo e, para a verificação do produto final, procure responder às seguintes perguntas:

- Que conteúdos e procedimentos específicos das linguagens artísticas abordadas nos dois capítulos foram mobilizados para a pesquisa e produção do produto final?
- Os alunos utilizam os próprios repertórios em relação aos conteúdos apresentados neste fechamento para conceberem seus trabalhos?
- Eles expressam suas visões sobre as discussões feitas durante a unidade em suas propostas de produto final? Essas visões explicitam um diálogo entre as experiências deles e os conteúdos estudados?
- Ao comentarem e discutirem ideias e propostas para o produto final, eles mobilizam os conteúdos apresentados e estudados relacionados à questão norteadora central da unidade?

A proposta de produto final apresentada é apenas uma possibilidade para que os alunos construam uma manifestação artística que contemple os temas e as linguagens trabalhados neste percurso. Novas ideias devem ser incentivadas, de modo que se possa contemplar da melhor forma possível as demandas levantadas pelos estudantes com base na questão norteadora da unidade.

Fio da meada

Resgate com os alunos a lista de tópicos de estudos que vêm sendo apresentados no **Livro do Estudante**, bem como os tópicos levantados por eles, para que avaliem se foram integralmente concretizados e pensem em eventuais aprimoramentos.

Ao tratar das experiências de criação, produção e apresentação do documentário, incentive os estudantes a refletir sobre os processos e os recursos de integração entre as linguagens. Ajude-os a perceber que, ao integrarmos elementos de diferentes

linguagens artísticas em uma produção, temos, mais do que a soma de seus recursos, a criação de novos recursos expressivos.

Organize os estudantes em pequenos grupos para que discutam as questões propostas em **É hora de retomar o portfólio** antes de elaborarem suas reflexões individuais, estimulando-os a rever os conteúdos e a comparar visões e hipóteses.

É importante que você observe o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista uma avaliação processual e levando em conta os conteúdos de toda a Unidade 2 e a mobilização dos estudantes

Linguagem visual

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Todas as Artes).
- CHIPP, Herschel B. *Teorias da arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DERDIK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- GOMBRICH, Ernst H. *A História da Arte*. 16. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MATTAR, Denise. *Frans Krajcberg: paisagens ressurgidas*. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2003.
- RAMOS, Célia Maria Antonacci. *Grafite, pichação e cia*. São Paulo: Annablume, 1994.
- SILVA, Fernando Pedro da. *Arte pública: diálogo com as comunidades*. Belo Horizonte: C/Arte, 2005.
- WOLFF, Janet. *A produção social da Arte*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

Linguagem musical

- ANDRADE, Mário de. *Dicionário musical brasileiro*. São Paulo: IEB/Edusp, 1989.
- CAZNOK, Yara Borges. *Música: entre o audível e o visível*. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.
- JARDIM, Maria Nelly Lages. *O Vale e a vida: história do Jequitinhonha*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 1998.
- MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- OHTAKE, R. *Instrumentos musicais brasileiros*. São Paulo: Rhodia S.A., 1988.
- SCHAFFER, Murray. *Le paysage sonore*. Marseille: Wildproject, 2010.
- _____. *O ouvido pensante*. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013.
- TINHORÃO, José R. *Pequena história da música popular: da modinha à canção de protesto*. 7. ed. São Paulo: 34, 2013.
- WISNIK, José M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Linguagem da dança

- BOGÉA, Inês. *Contos do balé*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- _____. *O livro da dança*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- BREGOLATO, Roseli. *Cultura corporal da dança*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2007.
- CORTES, Gustavo. *Dança, Brasil! Festas e danças populares*. Belo Horizonte: Letitura, 2000.

KATZ, Helena. *Brasil descobre a dança, a dança descobre o Brasil*. São Paulo: DBA, 1994.

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

Linguagem teatral

- ALMEIDA, Luiz Guilherme. *Ritual, risco e arte circense: o homem em situações-limite*. Brasília: UnB, 2008.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BREMER, Jan; ROODENBURG, Herman (Org.). *Uma história cultural do humor*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- CASTRO, Alice Viveiros de. *O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.
- CASTRO, Maria Laura Viveiros de; FONSECA, Maria Cecília Londres. *Patrimônio Imaterial no Brasil*. Brasília: Unesco/EducarTE, 2008.
- MURRAY, Roseana. *O circo*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- _____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *O jogo teatral no livro do diretor*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Linguagem audiovisual

- ALMEIDA, Cândido José Mendes de. *O que é vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos).
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia*. 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.

